

MEMORIAS

**IX JORNADA
DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN:
“HACIA LAS UNIVERSIDADES SOSTENIBLES”**



**UNIVERSIDAD
Rafael Beloso Chacín**

Fondo Editorial

CIDETIU

Centro de Investigación de Desarrollo
Tecnológico e Ingeniería

CICAG

Centro de Investigación de Ciencias
Administrativas y Gerenciales

CICJPS

Centro de Investigación de Ciencias
Jurídicas, Políticas y Sociales



Centro de Investigación
de Humanidades y Educación

Maracaibo - Venezuela, 23 de junio de 2018



Memorias de las IX jornadas de investigación e innovación “hacia las universidades sostenibles”

Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín (URBE)

Primera edición digital: 2018

PRESENTACIÓN

La Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, (**URBE**), el Vicerrectorado Académico, el Decanato de Investigación y Postgrado y sus cuatro centros de investigación: Centro de Investigación de Desarrollo Tecnológico y de Ingeniería, (CIDETIU), Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales, (CICAG), Centro de Investigación de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, (CICJPS) y el Centro de Investigación de Humanidades y Educación, (CIHE), organizaron y realizaron las **IX JORNADAS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN “HACIA LAS UNIVERSIDADES SOSTENIBLES”**.

Dentro de sus objetivos institucionales la **URBE**, está la de formar profesionales con una base cognitiva sólida lograr la excelencia académica en su praxis educativa, con rigor teórico y metodológico, desarrollando un respeto absoluto por el hombre, su cultura y el ambiente.

ES por ello, que una de las aristas desarrolladas en función de estos objetivos, es la publicación de los materiales científicos derivados de las investigaciones realizados por la comunidad universitaria, con el objetivo de darle visibilidad a los avances y resultados de las investigaciones presentadas en las jornadas y congresos académicos.

En las **IX JORNADAS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN “HACIA LAS UNIVERSIDADES SOSTENIBLES”**. El CIDETIU presentó veintisiete (27) ponencias bajo la temática de la Sostenibilidad, Innovación y Tecnología, el CICAG abordó con siete (7) trabajos temas de Gerencia y Sostenibilidad Organizacional, el CIHE trató en setenta y tres (73) extensos la Socialización para el Desarrollo Sostenible y el CICJPS en sus 40 exposiciones, presentaron trabajos en Integración y Desarrollo Sostenible, logrando una interacción de temas de alto impacto, gran trascendencia y evidente científicidad tanto teórica como metodológica.

Dentro la jornada se conjugo el compromiso de los investigadores de renovar e innovar saberes en pro de la calidad de vida ciudadana y el avance hacia el éxito académico de la universidad, en función de formar investigadores capaces de lograr una conciencia ecológica en pro del desarrollo que permita un equilibrio entre el hombre y ambiente. Acertada llave para abrir las puertas del conocimiento, para explicarnos qué, cómo, por qué, cuándo y dónde ocurren los hechos que suceden en la vida cotidiana, desarrollando la investigación como un método sistemático y científico para buscar el porqué de las cosas y descifrar los enigmas del conocimiento.

La **URBE** como formadora de capital humano, considera la sustentabilidad como uno de sus objetivos institucionales y norte de la ejecución de sus funciones

docentes, por lo tanto la docencia y la investigación, para un desarrollo sostenible, está vinculada a propuestas postmodernas para la optimización de una situación social, de una total emancipación de hombres y mujeres sea cual fuere su edad, condición social, orientación ideológica y estatus educativo.

El desarrollo sustentable, desde hace varias décadas, protagoniza el perfil de la geopolítica mundial, que al vincularse con la academia, adquiere importancia capital, ya que, se convierte en instrumento preparador de seres pensantes e indispensables en el progreso de la sociedad.

Es por ello, que la **URBE** reitera su compromiso con la ciencia y con la investigación, al presentar los extensos de las ponencias realizadas en esta jornada, las cuales constituyen las memorias de las **IX Jornadas de Investigación e Innovación “Hacia las universidades sostenibles”**.

Como Decana de Investigación y Postgrado de la **Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín (URBE)**, es un honor presentar a la comunidad científica regional, nacional e internacional, este cúmulo de trabajos de investigación, presentado según su temática, por cada uno de los cuatro centros de investigación de esta Casa de Estudios Superiores.

Dra. Janeth Hernández Corona
Decana de Investigación y Postgrado

Organizadores

Dr. Oscar Belloso Vargas
Rector

Dr. Mike González
Vicerrector Académico

Dra. Janeth Hernandez
Decana de Investigación y Postgrado

Dra. María Govea
Directora del Centro de Investigación
de Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales (CICJPS).

Dr. Francisco Guerrero
Director del Centro de Investigación
de Ciencias Administrativas y Gerenciales (CICAG).

Dra. Sila Chávez
Directora del Centro de Investigación
de Humanidades y Educación (CIHE).

Dra. Cruz Barreto
Directora Centro de Investigación
de Desarrollo Tecnológico e Ingeniería (CIDETIU).

Dr. Roberto Bozo
Director Fondo Editorial

Dra. María Villalobos
Fondo Editorial

**IX JORNADA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
“HACIA LAS UNIVERSIDADES
SOSTENIBLES”**

MEMORIAS

Centro de Investigación
de Humanidades y Educación

ISBN: 978-980-414-060-0
DEPÓSITO LEGAL: ZU2018000001

TABLA DE CONTENIDO

CIHE001 Formación docente: herramienta clave para la dinamización de los procesos educativos.

CIHE002 La violencia escolar como acción que afecta las relaciones entre los actores sociales del liceo “José Antonio Rincón.

CIHE003 Enseñar tolerancia como primer valor a través de la televisión. un reto para la producción nacional independiente.

CIHE004 Articulación de los saberes de la pesca artesanal wayuu con los saberes formales para el fortalecimiento de la educación

CIHE005 Calidad educativa desde la perspectiva de los actores sociales

CIHE006 Calidad educativa y sostenibilidad productiva en el Proceso de aprendizaje

CIHE007 Caracterización estructural del compuesto ternario ***Cu₃Ga₇Te₁₂***

CIHE008 Calidad educativa y sostenibilidad productiva en el Proceso de aprendizaje

CIHE009 Coaching para el desarrollo del talento humano en Educación

CIHE010 Competencias del docente en educación básica primaria

CIHE011 Competencias profesionales del supervisor educativo para el ejercicio de la función supervisora en educación básica primaria

CIHE012 Compromiso organizacional en instituciones de Educación Superior

CIHE013 Comunicación como habilidad inicial en la enseñanza de la programación en la escuela

CIHE014 Conectivismo: ¿teoría de aprendizaje para formar a la sociedad del conocimiento?

CIHE015 Construcción del conocimiento desde los aportes de los docentes de postgrado

CIHE016 Cultura organizacional en universidades

CIHE017 Cultura organizacional elemento de gestión de cambio para el clima en las organizaciones educativas

CIHE018 Desafíos y retos de la educación en el postconflicto colombiano

CIHE019 Desarrollo de las competencias ciudadanas en el postconflicto en Colombia

CIHE020 Desarrollo de habilidades a través de las literacidades básicas

CIHE021 Desempeño gerencial para el cambio en Instituciones Educativas Primarias Bolivarianas

CIHE022 Deserción escolar en instituciones etnoeducativas

CIHE023 Efectividad de la enseñanza estratégica de la geometría para estudiantes de ingeniería

CIHE024 Efecto de un programa de inteligencia emocional en la lectoescritura

CIHE025 Elementos del pensamiento estratégico en el gerente de instituciones de educación básica primaria

CIHE026 Enseñanza, realidad y proyecto educativo

CIHE027 Elementos del pensamiento estratégico en el gerente de instituciones de educación básica primaria

CIHE028 Entornos virtuales en el subsistema educativo FACOLUZ

CIHE029 Escritura académica en el postgrado: análisis de las movidas retóricas en resúmenes de tesinas

CIHE030 Estrategias didácticas aplicadas por los docentes en las actividades pedagógicas

CIHE031 Estrategias gerenciales en la aplicación del proyecto Canaima en instituciones de educación inicial

CIHE032 Estrategias para la gestión de aulas inclusivas en instituciones educativas

CIHE033 Etnografía dentro de las tradiciones de la investigación cualitativa en educación

CIHE034 Evaluación virtual: beneficios para el proceso de Enseñanza-aprendizaje.

CIHE035 Factores de calidad de servicio en la secretaria docente de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia

CIHE036 Formación docente e innovación tecnológica: Una perspectiva desde la educación universitaria

CIHE037 Formación docente para el desarrollo de competencias en atención de necesidades educativas especiales (NEE)

CIHE038 Formación integral: vía para el aprendizaje y la transformación educativa del siglo XXI

CIHE039 Funciones sustantivas en las Instituciones de Educación Superior de la Costa Oriental del Lago

CIHE040 Gerencia cultural y creatividad organizacional en instituciones educativas

CIHE041 Gerencia estratégica en la integración de niñas y niños con necesidades especiales

CIHE042 Gestión de la imagen corporativa de las empresas informativas del estado Zulia

CIHE043 Gestión del conocimiento desde las disciplinas organizacionales como medida de sanidad a las Organizaciones enfermas

CIHE044 Gestión presupuestaria de las providencias estudiantiles de los institutos universitarios

CIHE045 Habilidades cognitivas de los estudiantes inherentes a las ciencias naturales

CIHE046 Habilidades escriturales y sus implicaciones en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera

CIHE047 La lúdica como estrategia para la promoción de la convivencia escolar. Autor(a)

CIHE048 Uso de los servicios de redes sociales en el desarrollo de la inteligencia colectiva

CIHE049 Uso del CD interactivo para el desarrollo de competencias tecnológicas

CIHE050 Habilidades de los estudiantes de educación media rural en la interpretación de gráficas cinemáticas

CIHE051 Impacto de la reforma curricular en la praxis Andragógica de los docentes

CIHE052 Incorporación de tecnologías de la información y comunicación en espacios educativos formales bajo un enfoque de inclusión social

CIHE053 Integración entre los componentes de la dirección estratégica y la gestión del talento humano en escuelas bolivarianas

CIHE054 Inteligencia emocional del gerente y comunicación organizacional en educación inicial

CIHE055 Lineamientos teóricos prácticos para la supervisión clínica como estrategia de crecimiento profesional en las escuelas de arte universitarias

CIHE056 Mediación tecnológica para el aprendizaje autónomo de la Filosofía

CIHE057 Mensaje visual como herramienta para el valor de la marca ciudad Maracaibo

CIHE058 Metodología para el desarrollo de sistemas expertos

CIHE059 Modelo de estrategias visuales para el aprendizaje significativo de la física en estudiantes de educación

CIHE060 Papel del lenguaje en la comprensión de la matemática

CIHE061 Participación de la familia en la intervención terapéutica integral del niño con autismo

CIHE062 Participación de la familia en la intervención terapéutica integral del niño con autismo

CIHE063 Práctica pedagógica y su pertinencia en la facultad de ciencias de la educación de la universidad del atlántico-Colombia

CIHE064 Prevención de riesgos laborales en centros de Educación

CIHE065 Proceso de aprendizaje para el logro de la sostenibilidad educativa

CIHE066 Procesos formativos a partir de la conformación de Coros Angellus en instituciones educativas

CIHE067 Relación entre uso de los servicios de redes sociales y desarrollo de la inteligencia colectiva en estudiantes

CIHE068 Responsabilidad social en la productividad científica en el contexto universitario

CIHE069 Robótica educativa como propuesta de innovación Pedagógica

CIHE070 Situación actual del turismo como factor de desarrollo socioeconómico y sostenible de la Subregión Guajira

CIHE071 Sumarios teóricos y su relación con el Coaching

CIHE072 Habilidades del docente para la conducción del proceso de aprendizaje en educación

FORMACIÓN DOCENTE: HERRAMIENTA CLAVE PARA LA DINAMIZACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

TEACHER EDUCATION: KEY TOOL FOR THE DYNAMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESSES

Jaime Jaimes
jaimejaimesjerez@gmail.com
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

María Esis
mariesis@hotmail.com
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

Sandro Pérez
sandro.prez@yahoo.com.ve
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

El propósito de la investigación fue comprender la formación docente como herramienta clave para la dinamización de los procesos educativos en el liceo Los Robles, del municipio Maracaibo – estado Zulia. Se fundamentó en el paradigma interpretativo, con enfoque metodológico cualitativo y el método de investigación fenomenológico. Los informantes clave se constituyeron en una muestra que quedó representada por cinco (05) profesionales, entre ellos: un (01) director, dos (02) coordinadores académicos y dos (02) docentes de aula. Como técnica para obtener la información se utilizó la observación participante y la entrevista semi-estructurada respectivamente, así como el diario de campo y la guía de entrevista. Entre los hallazgos categoriales se abordaron sobre la macrocategoría; la formación docente y como categorías se agrupan en ocho: Docente de nuevo ingreso, perfil para el ejercicio profesional, estrategias de aprendizaje, práctica docente, acompañamiento pedagógico, experiencia profesional y criterios de selección de carrera.

Palabras clave: formación docente, perfil del docente, práctica docente.

ABSTRACT

The purpose of the research was to understand teacher training as a key tool for the dynamization of educational processes in the high school Los Robles, Maracaibo municipality - Zulia State. It was based on the interpretative paradigm, with a qualitative methodological approach and the phenomenological research

method. The key informants were constituted in a sample that was represented by five (05) professionals, among them: one (01) director, two (02) academic coordinators and two (02) classroom teachers. The technique used to obtain the information was the participant observation and the semi-structured interview, respectively, as well as the field diary and the interview guide. Among the categorical findings, the macrocategory was discussed; teacher training and as categories are grouped into eight: New entry teacher, profile for professional practice, learning strategies, teaching practice, pedagogical accompaniment, professional experience and career selection criteria.

Keywords: teacher training, teacher profile, teaching practice.

INTRODUCCIÓN

La formación docente reposa bajo la responsabilidad del estado respondiendo, a los fines y principios establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), siendo esta facilitada en los institutos universitarios y universidades públicas y privadas. Ahora bien, con la finalidad de responder a las exigencias filosóficas y epistemológicas de la sociedad planetaria, se han realizado reformas en las diferentes carreras de formación docente, donde el profesional de la docencia alcance el perfil que le permita responder a los fines y objetivos de la educación en nuestro país.

En este orden de ideas, llama la atención, cómo durante los últimos años los docentes de nuevo ingreso del Liceo Los Robles, a nivel de educación primaria, muestran un manejo deficiente de competencias básicas en el desempeño de los procesos pedagógicos y dinámicas propias de una institución educativa. Así mismo, los docentes de aula presentan debilidades vinculadas con praxis académica, referida al desarrollo de una clase y todo lo que implica la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación.

Del mismo modo, los docentes de nuevo ingreso, muestran falta de dominio teórico, estrategias docentes al facilitar y guiar el proceso de aprendizaje, por

ende, el desarrollo conceptual y práctico de las áreas de aprendizaje en atención a los objetivos y las necesidades imperantes, no se cumplen. Igualmente, los recursos educacionales utilizados por los docentes de educación primaria, no logran satisfacer las inquietudes de los estudiantes, ni proporcionan respuesta a las realidades actuales de la sociedad.

Tomando en consideración lo expuesto anteriormente, cabe decir, que el Liceo objeto de estudio, implementa un plan de formación continuo no estructurado, que permite brindar algunas competencias necesarias para el desempeño docente; evidentemente, es más un proceso de autoformación y acompañamiento que parece estéril o lento, porque los docentes muestran inseguridad y temor frente a la realidad, declarando incluso no sentirse preparados para afrontar tal responsabilidad.

Cabe agregar, que aun cuando se cuenta con los recursos tecnológicos, materiales, humanos y espacios con dotación para el desarrollo eficaz de los procesos pedagógicos, en el Liceo Los Robles, los docentes de nuevo ingreso poco toman en cuenta al momento de su práctica profesional, la aplicación de la formación docente obtenida en los centros universitarios, por tanto, se percibe la escasa capacidad integradora de elementos, procesos y capital intelectual en el desempeño en la organización educativa, esto podría ser síntoma, de las marcadas debilidades relacionadas a la vinculación entre las unidades curriculares de la instituciones universitarias específicamente en las áreas pedagógicas y el currículo de la educación primaria.

Con referencia a lo anteriormente descrito, se evidencia que los docentes no egresan con las competencias pedagógicas necesarias para desempeñarse en el subsistema de educación básica, nivel de educación primaria, según el art. 25 de la Ley Orgánica de Educación (2009), en adelante L.O.E., ni forman a su vez niños hacia la inclusividad, transversalidad e interdisciplinariedad del pensamiento complejo, por ende, no se están logrando los procesos educativos, los cuales

están animados “hacia la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista”; según Morín (2003, p.23), por ende el formador y los formadores no desarrollaran un pensamiento complejo.

Partiendo de observaciones y entrevistas semiestructuradas realizadas, a coordinadores pedagógicos de mayor trayectoria y experiencia en la profesión docente, de la institución objeto de estudio, manifiestan que cada día se presentan mayores desafíos para la capacitación de los docentes recién ingresados a las instituciones de educación primaria, debido a las debilidades que presentan los docentes de nuevo ingreso en relación a estrategias docentes y al componente pedagógico, propio de su formación.

Cabe agregar, en las dinámicas diarias del liceo y la complejidad de la misma, no se brindan oportunidades para fortalecer o potenciar los procesos de formación docente como lo amerita el nivel de educación primaria, quedando ésta en un segundo plano, pues aunque, se realizan algunos encuentros extra curriculares obligatorios evidentemente no satisfacen las debilidades mostradas, sin duda el tiempo requerido para esto no es suficiente, pues se debe dar respuesta al resto de la dinámica educativa en curso.

Cabe señalar que en el Liceo Los Robles, a pesar de que se hace lo posible por brindar excelentes condiciones laborales al personal, no podemos escapar de dicha realidad evidenciándose un alto nivel de desmotivación, haciéndose difícil dar respuesta a todos los desafíos presentados en los diversos escenarios de la triada: familia, escuela y comunidad, por este motivo, se desarrollan programas orientados a la sensibilización social, la integración familiar y los valores éticos y morales para el engranaje de la dinámica educativa.

Ahora bien, para conocer a profundidad el fenómeno desde las propias percepciones de sus actores (docentes), en la realidad estudiada y en el mismo escenario de la práctica pedagógica, se formuló el propósito central que enmarca esta esta investigación, el cual es; comprender la formación docente como

herramienta clave para la dinamización de los procesos educativos en el liceo Los Robles, del municipio Maracaibo – estado Zulia. Toda vez, que dicha comprensión se focalice en elevar la calidad de la educación asumiendo como gestión indeclinable del acto formativo; la investigación permanente y la reflexión de la propia acción, componentes que en definitiva conllevan a transformación personal, profesional y social, tanto de los pares docentes como de los estudiantes.

REFERENTES DE ENTRADA.

La formación Inicial: el aprendizaje previo a la función docente (Formación del docente)

La formación inicial del profesorado ha sido objeto de numerosos estudios e investigaciones, Fernández Larragueta (2011), en este sentido, apunta que el estudio de la influencia de la formación universitaria es un tema recurrente para múltiples investigadores en el campo de la formación docente. Dicha formación en la idea que los futuros maestros tienen de lo que es (y/o debería ser) su profesión.

Al respecto, Marcelo (2009), nos advierte de que, en general, se observa una gran insatisfacción respecto a la formación, por parte de los profesores en ejercicio (también de las instancias políticas o de los propios formadores), para dar respuesta a las necesidades de la profesión docente. Entre las principales críticas a ésta, nos dice, se encuentran su burocratizada organización, el divorcio entre teoría y práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña o la escasa vinculación a las escuelas (es decir, a situaciones reales).

En tal sentido surge la apremiante preocupación de la falta de contextualización en la formación inicial del docente, así como también, la desvinculación de los programas de estudio unos de otros, generando incertidumbre y vacíos elementales para la práctica docente, como lo plantea Moral (1997), los programas de formación se basan en un currículo estético, nada flexible, ni sensible a los intereses de los estudiantes, se trata de un procedimiento que no abarca la realidad práctica del docente en ejercicio. Por tanto la formación inicial del docente

está sobrecargada de temas y orientaciones conceptuales con poca disposición para la reflexión y visión global y dinámica del mundo.

El proceso de formación inicial del estudiante debería proporcionar las herramientas para el diseño propio de un perfil y modelo de aprendizaje, considerando las experiencias previas, competencias y habilidades personales, así, a medida que desarrolle su propio potencial, tendrá la capacidad de generar espacios significativos para la formación.

Ejercicio de la función docente.

El ejercicio de la función docente revela un conjunto de aspectos necesarios para la dinamización de la práctica pedagógica y en consecuencia la promoción de una enseñanza de calidad. A partir de estos se soporta tanto su gestión administrativa como académica, como vía para la organización de los aprendizajes y la obtención de los objetivos planificados curricularmente y por la gerencia. A continuación, se presentan los elementos constituyentes del ejercicio docente:

1.- Diagnóstico de necesidades. Conocer al alumnado y establecer el diagnóstico de sus necesidades.

2.- Preparar las clases. Organizar y gestionar situaciones mediadas de aprendizaje con estrategias didácticas que consideren la realización de actividades de aprendizaje (individuales y cooperativas) de gran potencial didáctico y que consideren las características de los estudiantes.

3.- Buscar y preparar materiales para los alumnos, aprovechar todos los lenguajes. Elegir los materiales que se emplearán, el momento de hacerlo y la forma de utilización, cuidando de los aspectos organizativos de las clases (evitar un uso descontextualizado de los materiales didácticos). Estructurar los materiales de acuerdo con los conocimientos previos de los alumnos (si es necesario establecer niveles).

4.- Motivar al alumnado. Despertar el interés de los estudiantes hacia los objetivos y contenidos de la asignatura.

5.- Docencia centrada en el estudiante, considerando la diversidad.

6.- Ofrecer tutoría y ejemplo. Llevar a cabo un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes individualmente y actuar como ejemplo para los estudiantes: en la manera de hacer las cosas, en las actitudes y valores.

7.- Investigar en el aula con los estudiantes, desarrollo profesional continuado. Experimentar en el aula, buscando nuevas estrategias didácticas y nuevas posibilidades de utilización de los materiales didácticos.

8.- Colaboración en la gestión del centro.

Perfil para el ejercicio de la profesión docente

El perfil o las cualidades docentes hacen referencia según Carrillo (1994), a la integración de las tareas que el educador cumple en su ejercicio, las aprende desde el inicio de su carrera y las refuerza con la práctica diaria. Se corresponde con los roles siguientes: Facilitador del aprendizaje por manejar los diferentes momentos del proceso de aprendizaje, creando situaciones que estimulen en los estudiantes la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, acorde con los avances científicos, tecnológicos y humanísticos, dotando al educando de los instrumentos que lo capaciten para educarse y autoeducarse continuamente.

Otras de las características del perfil docente es el enfoque planificador y administrador en la aplicación de los conocimientos y habilidades básicos en la administración educativa para participar eficientemente en la organización y funcionamiento de las instituciones, planificando actividades para detectar necesidades de la Institución, de la comunidad o de los estudiantes, utilizando para ellos los recursos que ofrece la comunidad.

De igual modo, otro de los roles vitales es el investigador por detectar causas que puedan favorecer u obstaculizar la mejora en el aprendizaje, además de aquellos que no requieren tratamiento especializado pero causantes de dificultades en el aprendizaje, utilizando los resultados de las investigaciones para reformular objetivos y procedimientos, enriquecer metodologías y técnicas.

Al mismo tiempo, se considera dentro del perfil el rol de evaluador, por lo que considera en este individuo que la evaluación y la auto-evaluación son procesos básicos para la toma de decisiones en relación con el nuevo diseño, instrumentación y ejecución del currículo y elaborando instrumentos prácticos para evaluar objetivos, del dominio cognoscitivo, afectivo y psicomotor. Seguido, del rol de promotor del cambio social, que se contextualiza en conocer, dirigir proyectos orientados a la satisfacer las necesidades de la comunidad, los movimientos socio-culturales, científicos, deportivos, facilitando la participación y el logro de los objetivos de la educación, estimulando su comprensión y valoración de las manifestaciones sociales tan necesarias para una visión universal de la vida.

Prácticas profesionales.

Las prácticas a nivel de estudios iniciales de las carreras docentes se desarrollan sobre la base de un conjunto de experiencias de aprendizaje integradoras de carácter sistemático, progresivo y acumulativo que en conjunto le permite al sujeto en formación la intervención pedagógica de la realidad educativa, a fin de validar teorías y construir una praxis que consolide el perfil profesional. La Práctica Profesional constituye un eje de aplicación en torno al cual el estudiante integra un conjunto de competencias adquiridas en diferentes cursos de los otros componentes curriculares

En tal sentido, la práctica profesional conforma un proceso continuo, sistemático y armónico, integrado por fases, que representan, para el estudiante, un amplio y variado conjunto de situaciones que le permiten la demostración de habilidades, destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes desarrolladas en los cursos de los

otros tres componentes curriculares que conforman el plan de estudios de cada especialidad de pregrado. Existiendo así una estrecha relación y coordinación interna de las fases entre sí, de ellas con los cursos de los demás Componentes que constituyen la prelación o que las continúan, con el perfil del egresado que se aspira a formar, con las necesidades locales, regionales y nacionales y con las exigencias del Sistema Educativo.

En términos prácticos, algunas de las habilidades más valoradas en el desarrollo de las prácticas profesionales son: la capacidad para formar y trabajar en equipo, la posibilidad de establecer una comunicación adecuada y el liderazgo. Las características universales para que los aspirantes a un empleo resulten atractivos pueden condensarse en: la investigación aplicada a la resolución de problemas, la capacidad para resolver conflictos y las capacidades para adaptarse a la organización.

Según Kaddouri y Vandroz (2008), la coherencia, o la falta de coherencia, entre el proyecto ideario de una universidad y la escuela tienen para el estudiante que se forma en alternancia entre estos dos medios, determinará que este último viva su práctica profesional como un motor de desarrollo o como un sufrimiento. En efecto, si el estudiante se encuentra en medio de representaciones y expectativas divergentes debiendo responder a ambas, él puede desarrollar estrategias de supervivencia, aprender a responder a las expectativas y necesidades que puedan surgir de ambos medios sin realmente implicarse en el desarrollo de sus competencias profesionales, logrando esto el desarrollo de competencias altamente valoradas en el medio educacional y social.

METODOLOGÍA

Comprender el fenómeno implicó aludir al paradigma interpretativo, permitiendo a los investigadores emplear los sentidos para explicar e interpretar los resultados de las indagaciones, analizando y comprendiendo los sucesos o acontecimientos del contexto o la realidad social. En relación a lo anteriormente descrito, la postura

epistemológica, asumida es la hermenéutica interpretativa, Vargas Beal (2010), resalta que al adoptar una metodología cualitativa, el interés está en la comprensión y el con-vivir, es decir, vivir con, para ello se construye el sentido o “los significados de las acciones humanas y de la vida social” (p.13). Para ello, el conocimiento es construido subjetiva y continuamente al dar sentido a lo que se investiga como un todo donde las partes se significan entre sí y en relación con el todo.

En cuanto al método empleado es el fenomenológico, que según Forner y Latorre (1996), se considera una corriente del pensamiento y forma parte de la postura epistemológica hermenéutica interpretativa, que tiene por finalidad describir el conocimiento como el producto de la experiencia subjetiva de los fenómenos, tal y como son percibidos por el investigador y los informantes clave o sujetos de investigación.

La unidad de análisis en esta investigación la constituye el Liceo Los Robles, ubicado en el municipio escolar Nro. 1, en Maracaibo donde laboran, para el interés de este estudio. En este sentido, la muestra quedó representada por cinco (05) profesionales, entre ellos: un (01) director, dos (02) coordinadores académicos y dos (02) docentes de aula.

En cuanto a las técnicas para la recolección de la información se utilizó la observación participante y la entrevista semi-estructurada respectivamente, así como el diario de campo y la guía de entrevista, quienes nos sostienen que dicha selección va a depender del tipo de estudio y de los propósitos que rigen la investigación.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El trabajo de campo se orientó a la aplicación de las entrevistas a los informantes clave, sobre las cuales se obtuvieron las categorías emergentes como parte de los resultados de la investigación. Una vez, analizadas las entrevistas se procedió a categorizar según el discurso emitido, siendo la macro categoría, la

formación docente y entre los hallazgos se agrupan en ocho categorías, las cuales se nombran a continuación: Docente de nuevo ingreso, perfil para el ejercicio profesional, estrategias de aprendizaje, práctica docente, acompañamiento pedagógico, experiencia profesional y criterios de selección de carrera. Estos componentes propios de la macrocategoría privilegian las finalidades y alcance del estudio, es decir a la comprensión del fenómeno partiendo de estos elementos constitutivos.

En cuanto al docente de nuevo ingreso, es aquella persona que habiendo cubierto los requerimientos exigidos por las leyes venezolanas y el pensum de estudios de una institución de educación superior, obtiene el grado de docente o licenciado en educación, en sus diferentes especialidades. Es considerado este docente, como el principiante, el novel, que se inicia en una institución de educación para ejercer la carrera para la cual se formó, por tanto, da sus primeros pasos en el hermoso recorrido de formar a otros y a sí mismo, puesto que el aprendizaje es ahora, que recién inicia guiando a niños y niñas en la educación primaria.

El perfil profesional, es aquel que debe presentar el docente novel cuando cumple con las actividades como docente o maestro, estas son adquiridas en su formación universitaria y las ejecuta en diaria práctica profesional, todo ello en correspondencia con los avances científicos, tecnológicos y humanísticos.

Se consideran las estrategias pedagógicas, a aquellas aplicadas por el docente en el aula de clases de forma intencionada, las cuales son adecuadas al contexto físico, cultural y a las necesidades de los estudiantes, mediando el aprender a aprender de forma significativa solucionando problemas personales y de su entorno y cumplir con sus requerimientos académicos.

La práctica docente, es la actuación del docente en una institución educativa, aplicando la teoría y práctica en su ejercicio profesional y para ello desarrolla un estilo o forma propia de realizarla, es su manera o forma de mediar o enseñar, la cual se va a corresponder con sus cualidades personales.

El acompañamiento pedagógico, es el que realiza en una institución educativa, un docente con formación docente en teoría y en la práctica, para “acompañar” o guiar la formación de los docentes que forman la planta del personal, para ello realiza círculos de estudios, talleres, conversatorios, conversaciones y observaciones de clase, de tal forma que contribuye a la formación académica de sus compañeros de trabajo. Mientras que la experiencia profesional, es la ganada o adquirida a través del tiempo cuando el profesional, en este caso, el docente, se desempeña en una institución educativa a partir de las experiencias alcanzadas durante su formación como docentes, así como a través de las prácticas profesionales efectuadas como requisito de preparación.

CONCLUSIONES

Con el propósito de comprender la formación docente como herramienta clave para la dinamización de los procesos educativos en el liceo Los Robles, del municipio Maracaibo – estado Zulia, empleando con teoría integradora y que permite servir de eslabón hacia la actuación del docente de nuevo ingreso en la dinámica educativa, se obtienen los siguientes conclusiones.

En primer lugar, el docente de nuevo ingreso en instituciones educativas, es el personal que recién sale de la universidad o que no ha trabajado antes en alguna institución y a la luz del paradigma complejizante se presenta como aquel que requiere de un periodo previo para adecuar sus conocimientos a la práctica real, siendo considerado esta como una debilidad ante su práctica pedagógica.

En segundo lugar, las características del perfil profesional del docente no se corresponde o articula con la realidad, considerándose como una limitante, ante los cuales, las cualidades personales no deben ser estimadas de forma segmentada de la persona que ejerce la profesión por vez primera en la institución educativa, aun cuando, en algunos de ellos, la consideración de ingenuidad estimada como debilidad, se convierte en fortaleza para el proceso educativo, cuando permite o “da voz” a las familias en la implementación de estrategias pedagógicas.

Con respecto a las estrategias pedagógicas que implementan en la práctica docente, debido a su condición de noveles en el proceso educativo, implementan estrategias desvinculadas de la realidad, sin el sentido del holismo, derivando sus prácticas en diferentes estilos como resultado de sus conocimientos universitarios y sus cualidades personales, pues no podemos desarticular o segmentar ni lo que se presenta en la realidad de su ejercicio profesional, ni los bucles del pensamiento complejo.

Aun cuando en el Liceo se presenta el acompañamiento docente a los principiantes en la docencia, este hecho no se presenta de forma secuenciada o continua, ha sido un esfuerzo de la institución en implementar esta ayuda, sin embargo se evidencia entre los tres de los informantes, que ejercen cargos de dirección, la disparidad de consideraciones, pues uno de ellos si reconoce los aportes que desde la ingenuidad de los noveles intentar realizar estrategias para cambiar la realidad existente, algo así como “cambiar el mundo”.

Resultó evidente y de forma unánime entre los hallazgos la inexistencia, de los institutos de educación superior, de una selección de estudiantes, esta obviamente tomando en consideración la elección personal que cada aspirante a educación debe realizar, no existe una correspondencia ante las necesidades complejizantes planetarias de una formación docente que responda a las exigencias y necesidades actuales, relacionando a través de los siete saberes de Morín (1999) los bucles de la complejidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea Nacional (1999) Constitución de la República Bolivariana de Venezuela
- Carrillo, E. (1994). Diseño del Perfil Profesional en Atención Integral del Niño de 0 a 6 años.
- Fernández Larragueta, S. (2011). La formación inicial en la historia profesional de los psicopedagogos noveles de Institutos de Educación Secundaria (IES). *Revista de Educación*, 354, 529-547. [<http://www.educacion.gob.es>] (Consulta el 04/08/12).

- Forner, A. y Latorre, A. (1996). Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica. Barcelona: EUB
- Kaddouri, M. y Vandroz, D. (2008). Formación profesional alterna: algunas tensiones de pedagogía e identidad. En: Correa Molina, E y Gervais, C.; rittershaussen, S. (Dir.). Hacia una conceptualización de la situación de la pasantía: Exploraciones internacionales. Sherbrooke: CRP Publishing. p. 23-42.
- Ley Orgánica de Educación. LOE. (2009). Ministerio del Poder Popular para la Educación, Caracas – Venezuela.
- Marcelo, C. (2009). “Políticas de inserción a la docencia”: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En Marcelo, C. (coord.). El profesorado principiante. Inserción a la docencia (pp.7-58). Barcelona: Octaedro.
- Moral, C. (1997). Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor. Granada: Grupo FORCE.
- Morín, E. (2003). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, España.
- Vargas Beal, X. (2010). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? Academia para el estudio de la interpretación y significación del hábitat. Departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano, ITESO. México.

LA VIOLENCIA ESCOLAR COMO ACCIÓN QUE AFECTA LAS RELACIONES ENTRE LOS ACTORES SOCIALES DEL LICEO “JOSÉ ANTONIO RINCÓN”

SCHOOL VIOLENCE AS AN ACTION THAT AFFECTS THE RELATIONS BETWEEN THE SOCIAL ACTORS OF THE “JOSÉ ANTONIO RINCÓN” HIGH SCHOOL

Autora: MSc. María Esis
Universidad Rafael Belloso Chacín. Venezuela
mariesis@hotmail.com

Autor: MSc. Jaime Jaimes
Universidad Rafael Belloso Chacín. Venezuela
jaimejaimesjerez@gmail.com

Autor: Dr. Sandro Pérez
Universidad Rafael Belloso Chacín. Venezuela
sandro.prez@yahoo.com.ve

URBE-Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. Venezuela

RESUMEN

El propósito de la Investigación fue comprender la violencia escolar como acción que afecta las relaciones entre los actores sociales del Liceo “José Antonio Rincón” del municipio Maracaibo, Estado Zulia. Se fundamentó en el paradigma socio crítico, con enfoque metodológico cualitativo y el método de investigación - acción - participación. Como técnica para obtener la información se utilizó la observación participante, el uso de la dialéctica, así como el registro de campo. Entre los hallazgos categoriales se evidenciaron las siguientes: comportamientos agresivos, significados de la violencia escolar, tipos violencia escolar, clima de convivencia e intervención escolar. En cuanto a las acciones transformadoras se observó un cambio en la conducta de docentes, estudiantes, padres y representantes, comunidad en general, manifestándose en un clima de confianza, participación, cooperación, compromiso y camaradería, al igual que la convergencia entre religiosos que evangelizan con la palabra de Dios desde posturas diferentes: Sacerdote y Pastor. A su vez, se abrieron espacios para la atención en casos de violencia, así como también, se produjo la difusión de las consecuencias de la violencia escolar a través de panfletos y acercamientos a las comunidades vecinas.

Palabras Clave: Violencia escolar, tipos de violencia escolar y efectos de la violencia escolar

Introducción

La violencia escolar se ha evidenciado ante el mundo de hoy de manera rápida y al momento que ocurren los eventos, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación, los usuarios utilizan las redes sociales en el intercambio de información, esto ha permitido conocer hechos de violencia que anteriormente eran desconocidos para el público, sean divulgados al momento de producirse. En este sentido, la violencia es un hecho extendido en el mundo, presentándose en diferentes ámbitos de la acción humana, en la familia, la institución escolar, en las calles, entre otros; constituyéndose así, en un fenómeno que tiende a agudizarse durante los últimos años, para Fournier (2000) las estrategias de afrontamiento para contenerlo han resultado limitadas.

Al respecto, García (2008) y Monclús (2005) hacen referencia que en países de América Latina este fenómeno abarca una serie de conductas entre el alumnado, van desde hechos como la intrusión, intimidación y acoso sexual, temor a la victimización, violencia estudiantil contra estudiantes o contra el personal del centro educativo, vandalismo, incendios provocados, extorsión, actividades relacionadas con el consumo y tráfico de drogas por parte de grupos más o menos organizados, así como también, la posible violencia ejercida hacia profesores y el personal de la institución.

En esta línea de pensamiento, es importante señalar lo expuesto por Arellano (2007), sobre algunas investigaciones donde la existencia de violencia escolar se evidencia en formas de agresión física a docentes por parte de estudiantes, disputas entre pares que culminan en enfrentamientos físicos, agresión verbal a docentes, a través de grafitis y anónimos; hechos de violencia

con deterioro a bienes materiales de los docentes, deterioro de la infraestructura y mobiliario, entre otros.

Otro aspecto relevante sobre este particular, lo señala Cerró (2013), quien destaca que las escuelas e institutos de educación primaria y secundaria presentan además de violencia e indisciplina situaciones de consumo y tráfico de sustancias nocivas a la salud incidiendo de forma negativa en la convivencia y el clima escolar, impidiendo la consecución de los objetivos escolares.

Por otra parte, podría agregarse que ante los cambios que, han experimentado las sociedades en las últimas décadas y los efectos de ello en todos los niveles y aspectos de la sociedad, el Santo Padre Francisco I, en la Encíclica Papal (2015, párrafo 51) reflexiona “Sobre el cuidado de la casa común” refiriéndose al planeta tierra como sistema global, el cual está integrado por el espacio físico natural, al paradigma ecológico y a la ecología social; pues el ser humano le ha dado la espalda, al ir en la búsqueda constante por los beneficios o el bienestar material.

En esta línea de reflexión, el Santo Padre Francisco I (2015), señala como casa común a la humanidad y la propia Iglesia, en el marco del desarrollo humano integral, percibiéndose un fuerte sentido global y ecológico, vinculado con los movimientos sociales, intelectuales, científicos y organismos internacionales. Una vista integral del mundo, nos compromete a pensar en un proyecto común. En consecuencia, es perentorio una mirada más integral e integradora en las relaciones de la vida humana, y enlazar todos los valores conectados al acuerdo, al diálogo de actitudes conectadas con otras personas, con la naturaleza, logrando restablecer el lazo con todo lo que nos rodea.

En este complejo contexto de la violencia escolar, es preciso destacar, que la institución educativa: Liceo “José Antonio Rincón”, se presentan manifestaciones de este fenómeno, representadas en primer lugar, con la intromisión de personas a las instalaciones, en oficinas, pasillos e incluso aulas de clases, irrespetando

tanto al personal como estudiantes, obstaculizando el normal desenvolvimiento de las actividades académicas, esto a consecuencia entre otros factores, a la carencia de un cercado perimetral que resguarde las instalaciones. Cabe señalar, que en fechas recientes este cercado, deteriorado por la falta de mantenimiento, fue derribado por la comunidad con el propósito de apropiarse de terrenos para la construcción de sus viviendas, esto último, con la anuencia de las autoridades educativas municipales brindando “la puerta de entrada” para todo aquel que desee ingresar al plantel.

Este escenario descrito hasta el momento, ha favorecido el acceso de jóvenes al liceo para que puedan traficar, consumir drogas, realizar robos de útiles escolares, celulares, cobrar vacunas por seguridad, amedrentar a las jóvenes con el supuesto que están enamorados de ellas y, como forma de mantener el poder ostentado según la “banda” a la cual pertenecen en la comunidad.

Todos estos acontecimientos, han dado lugar, para que se presenten hechos de violencia escolar, tales como: disrupción en las aulas de clases, riñas o peleas entre pares, amenazas a estudiantes por parte de otros alumnos de secciones o años superiores, el cobro de vacuna por el rescate de útiles escolares o por tener acceso a las instalaciones sanitarias. Sumado al malestar que muestran, según las informaciones suministrada por el departamento de orientación, se presentan situaciones de violencia familiar, consumo de drogas por parte de sus padres, la forma de comunicarse para solventar o tratar sus problemas es a través de la agresión verbal o física. En definitiva, todas estas situaciones alteran el sano desenvolvimiento de las relaciones sociales de sus actores (estudiantes) y en consecuencia la convivencia escolar de la institución educativa.

Sobre la base de estas consideraciones, surge el propósito de comprender la violencia escolar como acción que afecta las relaciones entre los actores sociales del Liceo “José Antonio Rincón” del municipio Maracaibo, Estado Zulia, aunado al interés de aportar al debate sobre la necesidad de emprender acciones

favorecedoras para el mejoramiento de la convivencia escolar y en consecuencia a revelar posiciones críticas respecto a esta problemática.

Referentes Teóricos de Entrada.

Violencia escolar

Los estudios realizados por Olweus (2006), subrayan, en la violencia escolar es un comportamiento donde se emplea el cuerpo o un objeto, con la finalidad de causar un daño intencionado a otra persona. Por su parte, Martínez-Otero (2005), refiere que existen diversos tipos de violencia y su objetivo es dañar, perturbando la convivencia institucional. Asimismo, Campelo y Garriga (2010), manifiestan que la violencia escolar es ejercida por los alumnos, personal directivo y docente; coincidiendo, con lo planteado por Baridón y Martín (2014), quienes la entienden en sus diversas manifestaciones, contextos y relaciones interpersonales. En tal sentido, violencia escolar en la institución se manifiesta con conductas deliberadas, cuyo propósito es dañar a otros, en forma de acción u omisión; los estudiantes la ejercen ante una o varias personas, empleando para ello tanto el cuerpo u objetos materiales, produciendo daños físicos, psicológicos y emocional a sus pares y docentes.

Todo este cúmulo de información, sirve de referencia para expresar, la necesidad de tener en cuenta, que el ser humano posee una compleja estructura de personalidad y sumada al tipo de ámbito relacional donde se desenvuelve puede incidir en la manifestación de conductas violentas; por ello, existen teorías explicativas sobre el comportamiento violento de los seres humanos. Por un lado, Merino (2006), señala las teorías activas o innatistas, consideran la agresividad como un componente biológico propio de cada persona, necesario en su proceso

de adaptación y, por otro lado, las teorías reactivas o ambientales, destacan la importante función del medio ambiente y el aprendizaje de las conductas violentas exhibidas por el ser humano en los diferentes escenarios de la sociedad.

Tipos de violencia escolar

Los tipos de violencia escolar implicados en la interrelación humana, el abuso de poder, la permanencia en el tiempo y el contexto escolar. Al respecto, se mencionan las siguientes tipos, según Varma (2001), la violencia verbal, es aquella que utiliza la palabra para dañar a otra persona ya sea de forma directa o indirecta; con el insulto, los gritos, el tono de voz, poner sobrenombres o apodos, degradar y amenazar; con la frecuencia que se desarrolla, causando daños graves en quien la recibe, llegando incluso a condicionar el comportamiento del violentado.

Tomando como referencia los criterios relevantes de Garaigordobil y Oñederra (2010), caracterizan la violencia física a la ejercida contra el cuerpo de otra persona produciendo dolor o daño, mediante golpes, pinchar con un lápiz a otro, dar codazos, puntapiés, pelear, empujones, lesiones provocadas con diversos objetos o armas. Por su parte, Torrico y Santín (2011), definen la violencia psicológica o emocional, como el conjunto de comportamientos de amenazas, perjudica y perturba el pleno desarrollo personal, disminución de la autoestima, busca degradar los comportamientos y creencias.

Otro tipo de violencia conocida es el fenómeno del Cyberbullying, el cual se refiere a la intimidación o acoso mediante el empleo de la web y las diferentes redes sociales como lo destaca Romera, García y Ortega (2016), presentada principalmente por la ubicuidad cuya violencia es trasladada a la institución escolar, empleando teléfonos celulares, laptop, computadoras o cualquier otro dispositivo con acceso a internet.

Utilizando este marco de referencia, cabe mencionar, que la sana convivencia escolar existe en equilibrio ecológico, y Galtung (1990,p.304), la considera una condición imprescindible para la existencia humana, el equilibrio ecológico se corresponde con la “supervivencia + bienestar + libertad + reconocimiento”; al desestabilizar ese equilibrio estamos en la presencia del fenómeno de la violencia, en este caso, escolar; por ello, las acciones que emprendo en conjunto con los actores sociales de la institución educativa van a contribuir con dicho equilibrio.

Efectos de la violencia escolar

Con relación a los efectos de la violencia escolar Rodríguez (2005), puntualiza que entre las consecuencias más observables incluyen a alumnos en general y las víctimas, que denotan una pobre imagen de sí mismos, bajo autoconcepto, baja atención en el aprendizaje, desesperanza aprendida, pérdida de interés en participar en las actividades usualmente favoritas, desánimo, tristeza, aislamiento, pobre comunicación con los demás, aislamiento, sentimientos de culpabilidad, malestares físicos, reacciones emocionales inesperadas, falta de sueño o deficiencia en la calidad de este.

Es importante acotar, que los efectos de la violencia escolar mencionados anteriormente, los vivimos a diario en las instituciones educativas, por tanto, la convivencia entre sus miembros se ve afectada, es así como el miedo, desánimo, bajo rendimiento y el aislamiento, afectan nuestras relaciones y por ende a la convivencia.

Metodología

El paradigma epistemológico, es el marco de referencia para la presente investigación, siendo este el socio crítico asumiendo el criterio de McKernan (2008), quien entre sus postulados señala que la realidad está constituida de acciones y es transformable, por tanto el fundamento primario de este estudio es

transformar la realidad de los actores sociales; estudiantes, a bien de generar cambios cualitativos en: climas armoniosos, de respeto, tolerancia y de buenas relaciones.

Desde esta perspectiva y considerando la postura epistemológica pragmática, cabe resaltar, que esta se favorece de la metodología cualitativa y, su interés viene dado por conocimiento y transformación de la realidad estudiada, por tanto, requiere encontrar acciones que reviertan las relaciones existentes entre los actores sociales del espacio donde se realiza el estudio. En otras palabras, el conocimiento es una acción óptima y útil para transformar la realidad existente con fines utilitarios.

Con respecto a los métodos de este paradigma, se señala a la investigación acción - participación, perspectiva que según Sandín (2003,p.162) puntualiza que “El conocimiento se construye por medio de la práctica, y no está fuera de los propios actores”, aquí los investigadores se aproximan al contexto de estudio para organizar y reflexionar sobre la realidad a transformar y mejorar las condiciones inherentes a la misma.

Cabe señalar, que la metodología empleada desde la investigación - acción se desarrolló a partir de cuatro (04) momentos, a saber: planificación, acción, observación y reflexión siguiendo a Latorre (2005). Asimismo, entre las técnicas empleadas en el estudio fue la observación participante, a su vez, la dialéctica, nos acercó a la comprensión del estudio de la violencia escolar, desde su dinámica, con los actores partícipes. Otro instrumento empleado, que resultó de mucha utilidad fue el diario de campo, que sirvió como medio para registrar lo que acontece en el contexto de estudio; relatos, descripciones de eventos, reuniones, puntos de vista, hechos, opiniones, las vivencias, la evolución o comentarios sobre el desarrollo de la investigación, nuestros sentimientos y percepciones.}

Trabajo de Campo

Para llevar a cabo las acciones de las diferentes fases planteadas en la investigación, donde emergen de las vivencias y cambios resultantes del compartir diario de experiencias, se señalan los momentos de la investigación acción, a saber: La planificación, acción, observación y reflexión. De allí, hubo la necesidad de orientar la operatividad de las acciones a través de planes, estos se realizaron atendiendo a cuatro etapas significativas: Sensibilización, Participación, Conformación de espacios educativos y acompañamiento a los actores sociales.

Cuadro 1. Plan de Acción: “Promoción de una sana convivencia escolar”

Etapa I: Sensibilización

Objetivo Específico: Sensibilizar a la Comunidad Educativa del Liceo José A. Rincón en la obtención de una actitud positiva hacia el compromiso de cambio.				
Lugar y Fecha	Actividades	Estrategias	Dirigido a	Recursos
Lunes 03-10-2016. Cancha del Liceo.	Observar presentación en Power Point.	Observación de una presentación en power point, que contendrá los siguientes puntos: ¿Qué es una actitud de violencia escolar? ¿Quiénes presentan violencia escolar? Características de los alumnos que experimentan violencia escolar. ¿Qué hacer ante un alumno	Personal directivo, docente, administrativo y obrero, estudiantes, instituciones educativas y otros.	Humanos: Investigadores, Participantes. Materiales: Diapositivas, Video

		que sufre acoso escolar?		Beam. Lápices, hojas blancas, Información.
Técnica: El foro. / Responsables: Investigadores, personal directivo, docente, administrativo y obrero y estudiantes.				

Fuente: Elaboración propia (2018).

Cuadro 2. Plan de Acción: “Promoción de una sana convivencia escolar”

Etapa II: Propiciando la Participación

Objetivo Específico: Propiciar el desarrollo de una comunidad educativa inclusiva y participativa, arraigada en los valores de convivencia, respeto mutuo, solidaridad recíproca, diálogo, tolerancia, solidaridad, compañerismo y compromiso en el entorno escolar desde una visión ecológica.				
Lugar y Fecha	Actividades	Estrategias	Dirigido a	Recursos
Martes 18 y jueves 20 de octubre de 2016. Lugar: Cancha del Liceo. Hora: 10:00 am.	Charlas de Pastores y Sacerdotes sobre valores de convivencia.	Atendiendo a las creencias religiosas de la comunidad en general, se invitarán a Pastores y Sacerdotes, para que, desde su postura religiosa, destaquen la importancia de los valores humanos, sociales, espirituales necesarios para la convivencia.	Personal directivo, docente, administrativo y obrero, estudiantes, instituciones educativas, consejos comunales, organizaciones	Humanos: Investigadores, participantes.

			religiosas, organismos de seguridad pública, organismos de salud y comunidad.	
Técnica: Trabajo en equipos. / Responsables: Investigadores, personal directivo, docente, administrativo, obrero y estudiantes,				

Fuente: Elaboración propia (2018).

Cuadro 3. Plan de Acción: “Promoción de una sana convivencia escolar”

Etapa III: Conformación de Espacios Educativos

Objetivo Específico: Favorecer la conformación de espacios educativos de crecimiento personal, de respeto, confianza, acogida y búsqueda de soluciones a los conflictos de la comunidad escolar.				
Lugar y Fecha	Actividades	Estrategias	Dirigido a	Recursos
10 al 19 de Enero de 2017. Salón de 4to. año. Hora: 11:00 am.	Consejos Escolares.	Realizar consejos escolares, que permitan la creación de espacios para el intercambio de ideas, planteamiento de problema y búsqueda de soluciones.	Personal directivo, docente, administrativo y obrero, estudiantes, instituciones educativas, consejos comunales, organizaciones religiosas, organismos de seguridad	Humanos: Investigadores, participantes.

			pública, organismos de salud y comunidad.	
Técnica: Trabajo en equipos. / Responsables: Investigadores, personal directivo, docente, administrativo, obrero y estudiantes,				

Fuente: Elaboración propia (2018).

Cuadro 4. Plan de Acción: “Promoción de una sana convivencia escolar”

Etapa IV: Acompañamiento a los Actores Sociales.

Objetivo Específico: Orientar el seguimiento de la participación de los actores sociales en el desarrollo de habilidades y destrezas en la promoción de una sana convivencia.				
Lugar y Fecha	Actividades	Estrategias	Dirigido a	Recursos
29 de Mayo al 21 de Julio de 2017 Salón de 4to. año Horario a convenir.	Realizar círculos de calidad.	Se formarán grupos de personas, entre cinco y doce, pertenecientes a la comunidad educativa, de forma regular, motivadas a realizar seguimiento a las actividades desarrolladas en este Plan de Acción. Identificar problemas comunes, analizarlos y resolverlos lo mejor posible. Una reunión cada semana con duración mínima de una hora.	Personal directivo, docente, administrativo y obrero, estudiantes, instituciones educativas, consejos comunales, organizaciones religiosas, organismos de seguridad pública, organismos de salud y	Humanos: Investigadores, participantes.

			comunidad.	
Técnica: Trabajo en equipos. / Responsables: Investigadores, personal directivo, docente, administrativo, obrero y estudiantes,				

Fuente: Elaboración propia (2018).

Acciones Transformadoras.

Con relación a la etapa de sensibilización, se generó un clima de confianza, cooperación, compromiso y camaradería. Asimismo, hubo participación en un porcentaje alto, que representó más de la mitad de los representantes, miembros de la comunidad, lo cual fue emocionante observar como llegaban a la cancha de manera voluntaria.

En lo que respecta a la etapa de participación, los participantes expresaron, experimentar una gran satisfacción al ver que estábamos tomando en cuenta a Dios, y era una forma de “Sanear” e “iluminar” el liceo, sobre la base de las reflexiones suscitadas por el Sacerdote y Pastor, quienes plantearon su cosmovisión, destacaron los valores de solidaridad, diálogo, tolerancia y compañerismo.

De acuerdo con la etapa de conformación de espacios educativos, algunos actores sociales opinan que la familia es el núcleo fundamental de la sociedad, enfatizando que las cosas en el liceo mejorarán. Además, se evalúan las posibilidades de atender a los estudiantes o a los pares que estén pasando por situaciones de violencia. Incluso representantes presentaron sus anécdotas de manera espontánea, al igual que el resto de los presentes, favoreciendo la

socialización de experiencias en búsqueda de respuestas y soluciones, aportando ideas, otros puntos de vista, propuestas para aplicarlas en el liceo.

De acuerdo con lo anterior, muchos representantes, estudiantes, miembros de los consejos comunales y comunidad en general, nos acompañaron activamente repartiendo panfletos, tocando las puertas, dialogando cara a cara con los transeúntes, lo cual produjo un despertar en los habitantes de los alrededores, por tanto, se observó como muchos llegaron al liceo para ponerse a la orden y colaborar según las necesidades.

Finalmente, en cuanto a la etapa acompañamiento a los actores sociales se afianzaron los lazos de unión y compromiso, por ello pretendo continúen fortaleciéndose, como una planta, creciente fuerte, hermosa, dando flores y frutos, juntos compartiendo un ambiente donde el vivir sea un disfrute y no un desencuentro. De allí, que para seguir fortaleciendo esta etapa por parte de los investigadores se continuará con el seguimiento, involucramiento y compromiso, a bien de continuar con la mejora de las relaciones entre los actores sociales y en consecuencia para la promoción de una sana convivencia escolar

Resultados del estudio.

Una vez aplicado cada uno de los planes de acción de cara a cada etapa, se obtuvieron los siguientes resultados del estudio:

La violencia escolar se ve influenciada por todo lo acontecido en la sociedad, en consecuencia, emergieron las siguientes categorías: Comportamientos agresivos, significados de la violencia escolar, tipos violencia escolar, intervención escolar y clima de convivencia.

En cuanto a los comportamientos agresivos, se presentan como un reflejo de los actores sociales que hacen vida en la institución, se evidenciaron en el discurso: “alumnos han agredido a otros causándoles dolor y molestia”,

“agresión de estudiantes a sus pares”, “no llevo mis notas pues temo que vayan a extraviarse”, “los ofenden o incluso llegan a amenazarlos”, “es motivo de angustia”, “conductas disruptivas”, “el acoso”, “rompen los escritorios, lanzan arena por la ventana”, “incluso pueden perder los útiles escolares”, “robo de pertenencias escolares”, “conductas disruptivas”, “alumnos revoltosos”, “incumplimiento de tareas escolares ya sea como estudiante o como profesor”, “estudiantes que forman parte de bandas en el barrio y cometen actos de robos, secuestros, asaltos con armas, consumo y tráfico de drogas”.

Con relación a los significados de la violencia escolar en el Liceo “José Antonio Rincón”, los actores sociales los perciben como “cosas “malas”, “es motivo de angustia”, “no se sienten a salvo”, “debe haber un castigo ejemplar”, “sabemos” de antemano a esta situación, “no va a pasar nada” y no se sienten “preparados para eso”, es el significado brindado a la violencia escolar.

Al referir a los tipos violencia escolar, se evidenció que la ecología escolar según apreciaciones de los informantes clave se proyecta a través de la violencia física expresada en golpes, empujones, agresión; la violencia psicológica en temor, ofensas, amenazas, angustia; el bullying en acoso escolar; el vandalismo en romper escritorios, dañar y robar los útiles escolares; la disrupción en las aulas con conductas disruptivas, alumnos revoltosos, absentismo y deserción escolar e incumplimiento de tareas escolares.

Con respecto a, la intervención escolar, como miembro de la comunidad y por las experiencias vividas, las instituciones pertenecientes a los cuerpos policiales, no es común que hagan acto de presencia en el liceo, solamente cuando ocurre algún evento de violencia y quedan por algún espacio de tiempo muy limitado haciendo visitas a la institución, por ello cuando asistieron como parte de desarrollo de nuestro plan de acción los miembros de la comunidad escolar los hizo “sentirse oídos”, “apoyados”, “orientados”.

Con respecto a, el clima de convivencia escolar durante el desarrollo del proyecto escolar, las vivencias sobre el ambiente escolar fueron gradualmente

cambiando, por tanto los actores expresaban lo siguiente: Hacer “algo” para cambiarlo, “valores de cooperación e integración en actividades deportivas y recreativas” se ha “percibido como refrescante y tranquilo”, “no dejaban espacios para hacer otras cosas”, “se mantienen ocupados” y hay “ambiente de emoción, calor humano, entusiasmo, alegría”.

.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. Revista ORBIS / Ciencias Humanas Año 3 / Nº 7 / Julio, pp. 23-45. Maracaibo. Disponible: <http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/7/Art2.pdf> (Consulta: 2016, mayo 12).
- Baridón, D. y Martín, G. (2014). Violencia escolar en estudiantes de educación media. Ciencias Psicológicas. VIII (2): pp. 173–183. Disponible: <http://revistas.ucu.edu.uy/index.php/cienciaspsicologicas/article/view/1035/1023> (Consulta: 2016, septiembre 12).
- Campelo, A. y Garriga, J. (2010). Revelamiento cuantitativo sobre la violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos. Observatorio Argentino de violencia en las escuelas. Argentina. Disponible: <http://www3.educacion.rionegro.gov.ar> (Consulta: 2016,septiembre 12).
- Cerró, E. (2013). La violencia escolar desde la perspectiva de los docentes de una institución de educación media del municipio valencia. REDHECS, edición 15 años 8, abril – septiembre. (Documento en línea). Disponible: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/view/2246/3883> (Consulta: 2016, abril 21).
- Fournier, M. (2000). Violencia y juventud en América Latina. Nueva Sociedad, núm. 167, Caracas. Disponible en: http://www.nuso.org/upload/articulos/2857_1.pdf. (Consulta: 2016, abril 28).
- Galtung, J. (1990). Violence: cultural, structural and direct. Journal of Peace Research 1990, Vol. 27. nº3 pp. 291- 305.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención. Pirámide. Madrid.
- García, A. (2008). La disciplina escolar. Disponible en:<http://edit.um.es/library/docs/books/disciplina-escolar> (Consulta: 2016, abril 19).

- Latorre, A. (2005). La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó, de IRIF, S.L. España.
- Martínez – Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. Revista Iberoamericana de Educación, N.º 38 (2005), pp.33-52. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1647990&pid=S0717-9553200800020000400021&lng=es(Consulta: 2016, octubre 3).
- McKernan, J. (2008). Investigación - acción y curricular. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata/S. L. Madrid.
- Merino, J. (2006). La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socioeducativas. Editorial: Arrayan Editores. Santiago de Chile.
- Monclús, A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde naciones unidas. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 38 pp. 13-32 Madrid. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1427689>.(Consulta: 2016, abril 19).
- Olweus, D. (2006). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Tercera edición. Ed. Morata. Madrid.
- Rodríguez, X. (2005). La convivencia en los centros educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria. Instituto Canario de Evaluación y Calidad. Tenerife.
- Romera, E., García - Fernández, C. y Ortega - Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. Revista Científica de Educomunicación, nº 48 v. XXIV. Disponible en: www.revistacomunicar.com (Consulta: 2016, septiembre 03).
- Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. McGraw-Hill. España.
- Santo Padre Francisco I (2015). "Carta enc. Laudato si", Sobre el cuidado dela casa común. (24 de mayo de 2015). (Documento en línea).Disponible: <https://www.aciprensa.com/noticias/texto-completo-la-enciclica-laudato-si-del-papa-francisco-en-pdf> (Consulta: 2016, abril 19).
- Torrice, E. y Santín, C. (2011). La violencia psicológica verbal y física. España. Servicio de publicaciones Universidad de Huelva.
- Varma, V. (2001). La violencia en niños y adolescentes. Editorial Trillas. México.

ENSEÑAR TOLERANCIA COMO PRIMER VALOR A TRAVÉS DE LA TELEVISIÓN. UN RETO PARA LA PRODUCCIÓN NACIONAL INDEPENDIENTE

TEACH TOLERANCE AS THE FIRST VALUE THROUGH TELEVISION. A CHALLENGE FOR INDEPENDENT NATIONAL PRODUCTION

Ramón Alberto Escalante

Consultor Jurídico del Instituto Municipal de Capacitación y Educación Ciudadana (IMCEC)

Productor Nacional Independiente
raescalante@hotmail.com

RESUMEN

La Educación en Valores se ha posicionado como una necesidad social de primera índole, resultando la Tolerancia el Eje Vector de los Valores Sociales. La legislación venezolana sobre Valores y Tolerancia se compagina con los documentos de Naciones Unidas y sus organismos. La televisión, como medio más influyente, debe coadyuvar en la función formativa de la Escuela. La figura del Productor Nacional Independiente abre una modesta posibilidad para enseñar valores aún en la coyuntura actual.

Palabras clave: educación en valores; legislación venezolana; función formativa

ABSTRACT

Education in Values has positioned itself as a social necessity of the first kind, resulting in Tolerance as the Vector Axis of Social Values. Venezuelan legislation on Values and Tolerance is in line with the documents of the United Nations and its agencies. Television, as the most influential media, must contribute to the formative function of the School. The figure of the Independent National Producer opens a modest possibility to teach values even in the current situation.

Keywords: education in values; Venezuelan legislation; formative function

INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX, el tema “Educación en Valores” integró el debate mundial sobre propósitos trascendentes del magisterio y la obligación de la sociedad para la formación de sus individuos. Sustentando dicho panorama, se

encuentra Latapi (2001) quien se refería a la moda de valores en la educación, asentando que no es una moda, es un reclamo “el deseo de recuperar algo esencial que se ha abandonado: la función formativa de la escuela”. (p. 59)

En el mismo orden de ideas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015) propuso replantear la educación “como un bien común universal”, de igual forma incluyó entre las características de la Educación en Valores la Visión Global y el Pensamiento Crítico. En diversas publicaciones oficiales, el Organismo de la ONU, por ser un ente especializado ha hecho evidente su preocupación por la Educación en Valores, tan es así que produjo un **Marco de acción para la educación en valores en la primera infancia (2000)** asignándole a ese esquema un rol protagónico en el esfuerzo mundial para alcanzar la igualdad y soportado en que “Las investigaciones confirman la importancia de los primeros años para influir de manera positiva y de manera duradera en los niños. Las orientaciones en valores de los niños ya se han determinado para cuando alcanzan la edad escolar”. (p. 3)

En la búsqueda por incentivar la educación en valores en todos los niveles, diversos países han esbozado Políticas de Estado para la Educación en Medios, tal es el caso de la República de Ecuador (2016) quien publicó una Guía para los Formadores de Valores en la cual reconocía la infinidad de la lista de valores, entre familiares y cívicos. De hecho, dependiendo del país o del organismo que aborde el tema, hay múltiples listas de los Valores en Educación. A los valores familiares y cívicos que describe el manual ecuatoriano se suman valores morales, del desempeño profesional y para la conducta en cada área.

Este trabajo se orienta estimar la importancia de la Tolerancia dentro de la Educación en Valores y la propuesta de contenidos referidos en aportes de los Productores Nacionales Independientes de la televisión venezolana.

Marco Jurídico Venezolano

La vigente legislación venezolana comprende diversas fuentes para la definición axiológica de Valores para la Educación. En primer lugar se encuentra la

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) donde se postula el fomento de la libertad, independencia, igualdad, justicia y paz internacional. Se define como un proyecto democrático y que tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona, su dignidad, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz. Menciona los valores: Cooperación, Solidaridad, Concurrencia y Responsabilidad. De igual forma, en el Capítulo IV define los derechos culturales y educativos.

Seguidamente, están los Pactos Internacionales suscritos por la República, entre los cuales destacan la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Convención Americana de Derechos Humanos, diversos documentos de la UNESCO, UNICEF y demás organismos en los cuales Venezuela participa

En tercer lugar, se evidencia la Ley Orgánica de Educación (2009) que postula: el desarrollo personal, formación de personas sanas, cultura, vocación crítica, democrática, justicia, libertad, participación, tolerancia, convivencia y fomento de la paz. Nótese que el Valor Tolerancia aparece específicamente desarrollado en esta Ley, siendo éste fundamento del presente artículo.

Luego, se encuentra la Ley de Responsabilidad Social en Radio, Televisión y Medios Electrónicos (2011), el Código Penal (2000), Código Orgánico Procesal Penal (2012); Ley Orgánica de Telecomunicaciones (2011); Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2007); Ley Orgánica de Deporte, actividad Física y Educación Física (2011), todas estas disposiciones tienen un enfoque vicariante, procuran proteger al débil jurídico (menor, alumno, ciudadano), cumpliendo la Potestad Tutelar del Estado.

Tomada de conjunto, la legislación venezolana en Materia de Valores para la Educación se compagina perfectamente con la visión teórica de las Naciones Unidas en sus organismos del área. Se debe recordar que la aprobación de esta Constitución Venezolana se dio en la primera etapa del actual período (1999), cuando tenía un piso político más amplio y participación de otros sectores en su seno.

El Dilema de la Selección de Valores

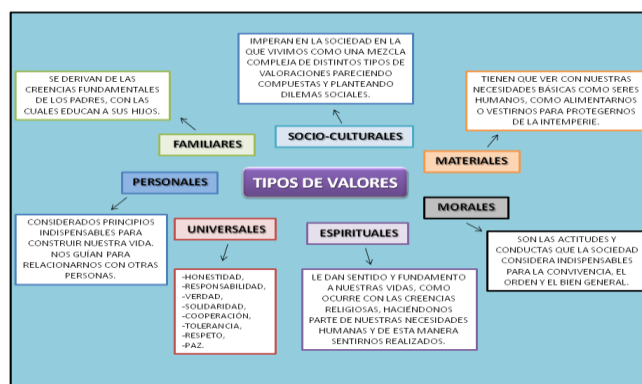
Al escudriñar el concepto de Educación en Valores, el primer aspecto a dilucidar viene dado por la naturaleza y el fundamento ideológico de los valores que se van a enseñar. En principio, todo Programa Educativo, se rige por una Visión Trascendente, generalmente una posición filosófica o política, sobre el país, la sociedad y el individuo.

En cuanto a la configuración de los valores de acuerdo a los programas oficiales de educación, es imperante recordar que la concepción política del Estado define su escala de valores para la educación.

Latapí (2001) asienta que la definición de la Escala de Valores es esencial: “porque nadie puede educar sin valorar, porque toda educación se dirige hacia ciertos fines que considera valiosos para el individuo y la sociedad” (p. 59). En base a los términos del autor mencionado, la primera tarea es identificar una lista concreta de Valores (Filosofía de los Valores o Escala Axiológica) a incorporar en un programa de Educación por Medios de Comunicación.

Se trata de una dificultad considerable porque dependiendo del país y su sociedad, del grupo humano y de la persona, hay multiplicidad de escalas de valores. Muchas veces contrapuestas o contradictorias con las del otro grupo.

Figura 1
Tipos de Valores



Fuente: Sites.Google.com

Reconociendo la multiplicidad en la clasificación de valores: personales, familiares, universales, espirituales, morales, materiales y socio-culturales; a los fines del presente trabajo el análisis se centra en los valores socio-culturales. Asumiendo la responsabilidad personal de todos los participantes en los procesos sociales, cada quien con su programa de vida, según su ubicación en sociedad, según su profesión, entonces cada quien internaliza su propia escala, en vista de que hay Valores Religiosos, Filosóficos (del fin teleológico de la vida), propiamente éticos, políticos, incluso del ejercicio de cada profesión.

Para ejemplificar, se puede afirmar que los valores de un experto en Tauromaquia no son los mismos de un miembro de la sociedad protectora de animales, de igual forma, los ejecutivos petroleros tienen una escala de valores que disiente con las de un ecologista; estos solo por nombrar algunos.

Por lo tanto, esta multiplicidad de valores genera conflictos, cuyo principio dialéctico lo define Sánchez-Fernández (cita)

Estos conflictos de valores pueden desembocar en crisis más o menos duraderas que pueden conllevar al replanteamiento de los valores comunes, con la eliminación de algunos y la asunción de otros nuevos. También existen unos valores, tales como la bondad, la paz o la justicia, que por su importancia global para la Humanidad suelen asumirse, a pesar de las crisis, como universales. En cambio, otros no siempre son (o no han sido) aceptados por todos los grupos, colectivos y sociedades...pueda darse el caso de que lo que supone un valor para unos, pueda ser un contravalor para otros. (Pág. 1)

Hacia una Lista de Valores Esenciales

En un intento de aproximación a los grandes temas del interés colectivo se utilizan aquí las categorías que define Paya-Sánchez (1997) para la construcción de una sociedad abierta y plural. Son cuatro planos: sociológico, filosófico, psicológico y pedagógico-educativo. Así, se ofrece a los educadores “una guía conceptual, una síntesis teórica, que, en sus manos tendrá la posibilidad de convertirse en instrumento de concreción curricular e innovación educativa”.

Este constructo presentado por el autor Paya-Sánchez tiene la ventaja que no politiza ni partidiza el tema de la educación, sino que lo ubica en la perspectiva del interés colectivo sin determinismos ni sesgos ideológicos. Asumidos esos valores que corresponden al área socio-cultural, todavía queda por definir cuál va sobrepuesto, cuál escala o gradiente se aplicaría para su enseñanza

Valores Específicos para Educar

Resulta útil trabajar con los valores que la UNESCO confeccionó en su lista de características para la Educación en Valores; puesto que como organismo de las Naciones Unidas, constituye una fuente de Derecho Internacional Público, vinculante en tanto Venezuela es suscriptor de sus tratados. En palabras de Rivera (2016) la lista de la UNESCO incluye: la identidad colectiva, la profundización del conocimiento de los problemas mundiales y de la justicia, el pensamiento crítico, las habilidades sociales de empatía en trabajo y equipo así como la cooperación para encontrar soluciones.

Esa lista de la UNESCO, tiene la ventaja de ser liberal, plural: que básicamente apunta al interés colectivo de las sociedades. De hecho, al incluir la identidad lo hace desde la perspectiva colectiva, es decir, las identidades grupales que configuran un todo-social. Considerando esta lista mínima de valores de interés social, se evita la tentación de divagar en la interminable diferencia de escalas de uno y otro grupo. En cuanto a las fuentes del Derecho Internacional que sustentan la definición de prioridades para la enseñanza de valores, se asumen aquí las Normas Mínimas para la Educación definidas por la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) que es una seccional de UNICEF

Figura 2
Fuentes del Derecho Internacional para Normas de la INEE

Instrumentos jurídicos internacionales que sustentan las normas mínimas de la INEE
Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) (Artículos 2, 26)
Cuarto Convenio de Ginebra (1949) (Artículos 3, 24, 50) y Protocolo Adicional II (1977) (Artículo 4.3 (a))
Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951) (Artículos 3, 22)
Convenio Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos (1966) (Artículo 2)
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) (Artículos 2, 13, 14)
Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) (Art. 10)
Convención sobre los Derechos del Niño (1989) (Artículos 2, 22, 28, 29, 30, 38, 39)
Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional (1998) (Artículos 8(2)(b)(ix) y 8(2)(e)(iv))
Principios Rectores de los Desplazamientos Internos (no obligatorios) (1998) (Párrafo 23)
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) (Artículo 24)

Fuente: INEE (2010)

Tolerancia como Valor Estratégico

Tal cual se ha expuesto, un problema nodal para la definición de los contenidos a incluir en la Educación de Valores viene dado por las diferencias ideológicas que prevalecen en determinadas sociedades. En Venezuela, por ejemplo, donde prevalecen dos compartimientos estancos (Gobierno y Oposición), esto supone un Conflicto de Valores que a su vez dificultaría la uniforme enseñanza de Valores.

Un Conflicto de Valores que se desborda puede conducir a períodos de Radicalización y Fanatismo, que son caldo de cultivo para la violencia. Surge entonces la necesidad de encontrar un canal comunicante, un punto intermedio en el cual confluyan las diferentes visiones de país, sociedad, economía, participación y visión teleológica de la educación. La reflexión sobre los grandes conflictos mundiales y especialmente sobre la Historia de Venezuela lleva a pensar en Tolerancia como la palabra clave. La Tolerancia, prioritario valor Socio-Cultural, permite la coexistencia de posiciones contrastantes dentro de una misma sociedad.

Jiménez Sevilla (1997) postula entre las actitudes que la Tolerancia puede fortalecer a:

“El respeto y la apertura a los que son diferentes; la valoración de las aportaciones que los otros pueden hacer a nuestras propias concepciones y a nuestra forma de vida; el interés por lo diferente a lo nuestro; la relativización de los propios valores” (pág. 18).

Tolerancia en el Esquema de las Naciones Unidas

La base ideológica y fundacional de la Organización de las Naciones Unidas está consustanciada con el principio de la tolerancia. Este organismo nació en 1945, un momento de consenso dentro de la geopolítica internacional, terminando la Segunda Guerra Mundial y cuando las potencias triunfantes decidieron que debían evitar a toda costa, la repetición de la barbarie que dio origen a semejante conflicto. Se debe recordar que Estados Unidos (liberal-capitalista), Unión Soviética (comunista) e Inglaterra (imperialista) fueron los estados victoriosos. A los dos primeros correspondió el diseño del orden internacional de la post-guerra y su primera apuesta fue coexistir a pesar de sus enormes diferencias ideológicas.

La Carta fundacional de la ONU (1945) incluyó entre su preámbulo: “practicar la tolerancia y convivir en paz como buenos vecinos”. Una prioridad que enfatizará tres años después cuando apruebe la Declaración Universal de los Derechos Humanos que postula en su Artículo 19 el derecho individual a la libertad de opinión y expresión. En el artículo 20 incluye la libertad de reunión y asociación. (Declaración de Derechos Humanos, ONU, 1948).

Poco tiempo después, las potencias victoriosas habrán de iniciar otro enfrentamiento, conocido como La Guerra Fría, que se va a librar por medio siglo en diferentes escenarios, precisamente cuando desconocieron el principio de tolerancia para coexistir, establecido en su base fundacional.

Pero esa base catalizadora, el principio de la coexistencia pacífica a pesar de las diferencias, va a seguir marcando los documentos producidos por la Unión Mundial y en especial de sus organismos especializados como la UNESCO y UNICEF.

Declaración de Principios sobre la Tolerancia

En 1995, otro momento idílico de la historia mundial, pues acababa de terminar la Guerra Fría, Los Estados Miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, aprobaron una Declaración de Principios sobre la Tolerancia.

Al definir como Tolerancia: “El respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad, de culturas, formas de expresión y medios” la Declaración de 1995 acuña el concepto de “armonía en la diferencia”.

Conceptos comprendidos en la Declaración:

- 1) Tolerancia es un deber moral, una exigencia política y jurídica.
- 2) Hace posible la paz, sustituye la cultura de la guerra por la cultura de paz.
- 3) Tolerancia es el reconocimiento de derechos humanos universales y libertades fundamentales de los demás.
- 4) Supone el rechazo del dogmatismo y del absolutismo.
- 5) Implica no tolerar la injusticia social.
- 6) Significa que uno no ha de imponer sus opiniones a los demás.

Figura 3.
Tolerancia, Declaración de Principios de la UNESCO



Tolerancia como Eje Vector de Educación en Valores

El Artículo 4 de la Declaración UNESCO 1995, asienta que la Educación es el medio más eficaz prevenir la intolerancia. Esquematiza estos principios:

- 1) Enseñar a las personas los derechos y libertades compartidos.
- 2) Se considera la Educación para la Tolerancia como un Imperativo urgente.
- 3) Los programas educativos deben contribuir al desarrollo del entendimiento, la solidaridad y la tolerancia entre los individuos y grupos sociales.
- 4) Estos programas deben contrarrestar las influencias intimidantes y de exclusión.

González (2001) asienta que el límite de la tolerancia es saber permitir “aquello que no se puede impedir... ha de propiciarse el respeto y la valoración de las convicciones y prácticas de los otros, aún cuando no concuerden con las propias de uno mismo”.

Estrategias para enseñar tolerancia

¿Cuál es el método para enseñar Tolerancia, dentro del conjunto de Valores Sociales?

En palabras de Barranco (2011) al proponer ideas concretas para la Educación Cívica enumera las siguientes acciones:

- Colocar y trabajar en todas las clases una copia de la Declaración Universal de Derechos Humanos y de la Convención sobre los Derechos del Niño.
- Utilizar los conceptos y pautas de derechos humanos como base para formular el reglamento de clases.
- Celebrar cada 10 de diciembre el Día de los Derechos Humanos.
- Estudiar las acciones que podrían emprender las Naciones Unidas, la UNESCO y las organizaciones no gubernamentales para proteger los derechos humanos.
- Poner en marcha campañas didácticas sobre los derechos humanos y la participación en campañas ya organizadas.

En el mismo orden de ideas, Ramos (2007) enumera una serie de recursos dentro de una metodología para la Enseñanza en Valores. A saber:

- Las estrategias expositivas
- Las de indagación
- La reflexión progresiva, continua y sistemática
- El método creativo
- La motivación partiendo de su nivel de experiencia (base antropológica)
- Estrategias que fomenten la atención individualizada.
- Estrategias para la participación del alumno.

La Escuela y la Televisión en la Enseñanza de Valores

Los documentos de UNESCO y UNICEF, las legislaciones de los países y el aporte teórico de los tratadistas del tema, todos coinciden en asignar a la Escuela la Responsabilidad Principal en la Enseñanza de Valores. Es cuantioso el inventario de libros y manuales sobre la Enseñanza de Valores a nivel de la Escuela.

Cada determinismo tiene su enfoque al respecto. En la visión marxista, Althusser dice que el “aparato escolar” sustituyó a la Iglesia como Aparato Ideológico número 1 del Estado”.

En la visión cristiana, Grass Pedrals (1997) propone que el sistema escolarizado -laico o religioso- asuma la enseñanza de “valores y virtudes de aceptación general basados en la tradición cristiana” para “formar la personalidad del educando con miras a su integración armónica y positiva en sociedad”.

En una visión ecléctica, puede asumirse la importancia conjunta de la Escuela, la Iglesia, el Hogar, en ese proceso de formación del individuo. Paralelo al proceso de formación en la Escuela, está el rol que cumplen los medios de comunicación y particularmente la televisión dentro de la identificación de Valores (y antivalores).

Rubio (2008) resume el peso de los medios:

“Los medios se caracterizan por utilizar la conjunción de palabras, imágenes y sonidos para convencer, empatizar, comunicar y vender todo tipo de productos, ideas y visiones del mundo. El gran poder simbólico de las imágenes y su enorme capacidad de sugestión propician que los y las profesionales que trabajan en estos medios empleen sofisticadas técnicas de realización de imágenes para su difusión, consumo y disfrute. Estas imágenes están impregnadas de valores e ideología y por lo tanto necesitan ser decodificadas desde una posición crítica” (pág. 421)

En el último medio siglo la Aldea Global se decantó por la televisión como el medio de mayor influencia. En términos de Colomina (1968) el mundo de hoy fue moldeado por lo positivo y lo negativo que cultiva la televisión. La televisión ha sido el gran formador de íconos y valores. Modela el consumo, define el discurso de los líderes y los reclamos de los públicos, produce gobernantes telegénicos, héroes y villanos, impacta poderosamente el modo de vida de cada sociedad. Hasta la fecha (2017) ha liderado a los medios, con un progresivo y reciente desplazamiento en los últimos años por las redes sociales.

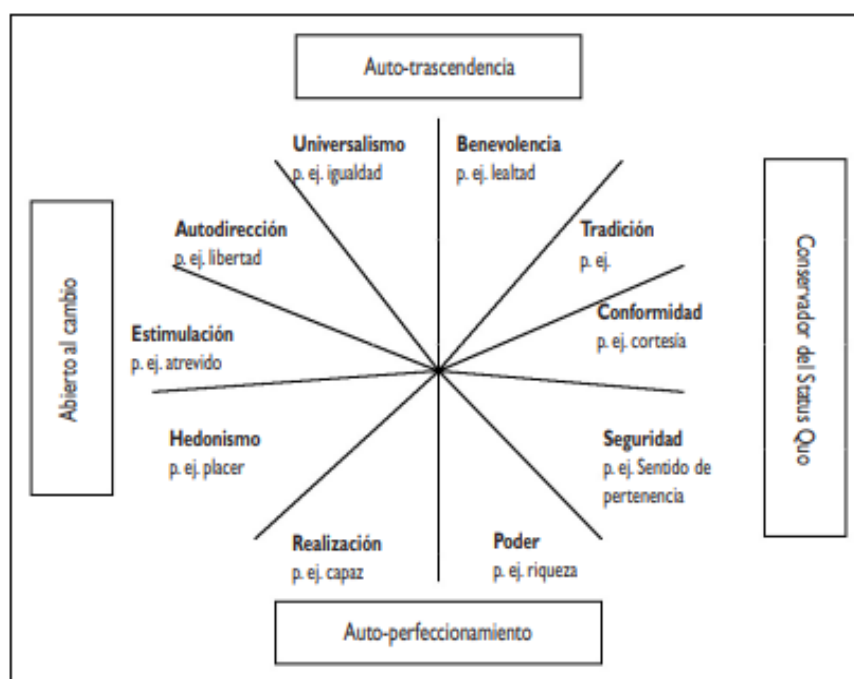
El best seller de Savater (1997) “El Valor de Educar” al reconocer la excesiva influencia de la televisión en la formación contemporánea “educa demasiado y con fuerza irresistible”, planteaba el reto de incluir a la televisión en el proyecto educativo global. “La televisión ha terminado con ese progresivo desvelamiento de las realidades feroces e intensas de la vida humana”.

Ante esa “excesiva influencia televisiva”, Samaniego, Cortes y Navarro (2006: 321-322) plantean crear un contrapeso en los contenidos de la televisión: “desde la perspectiva psicoeducativa, planteamos la necesidad de contrarrestar los efectos negativos de este medio a través de los propios contenidos que presenta como fuente de aprendizaje”.

Escalas de Valores en Dominios Televisivos

El profesor de la Universidad Hebrea de Jerusalem Shalom H. Schwartz desarrolló una teoría de los valores humanos básicos que Medrano, Palacios y Aierbe (2006) reproducen como una escala de valores de los dominios de valores televisivos. (EDVT). Según la Escala de Schwartz los Valores de Autotrascendencia incluyen el Universalismo, enfoque que se relaciona con la Tolerancia.

Figura 4
Escala de Valores de Schwartz



Fuente: Medrano, Palacios y Aierbe (2006)

En la Escala de Dominios de Valores Televisivos se explica el Universalismo como vinculante con la sabiduría y la armonía interior, apertura a los demás (Tolerancia, N.B.), respeto hacia el medio ambiente, sentido de igualdad y de la justicia

Figura 5.
Dominios Presentes en la Escala de Dominios de Valores Televisivos

<p>— Autodirección Elegir las propias metas (objetivos de vida) con independencia y libertad; guiarse en la vida por la curiosidad y por la creatividad.</p>
<p>— Estimulación Tener audacia para (atreverse a) llevar una vida variada y excitante.</p>
<p>— Hedonismo Llevar (tener) una vida placentera.</p>
<p>— Logro Proponerse metas exigentes (ambiciosas) en la vida y tener inteligencia para conseguirlas (triunfar).</p>
<p>— Poder Ser una persona socialmente reconocida, tener autoridad, tener riqueza e influencia social.</p>
<p>— Seguridad. Sentirse miembro aceptado en la sociedad, que haya orden en la sociedad y seguridad tanto en el país como en la familia.</p>
<p>— Conformidad Respeto hacia los padres y personas mayores, relaciones cordiales entre las personas, que la gente respete las normas y sepa comportarse.</p>
<p>— Tradición Respetar las tradiciones y que las personas sean prudentes y no engreídas (soberbias).</p>
<p>— Benevolencia Amistad y capacidad de perdonar, sinceridad y fidelidad a la palabra, responsabilidad.</p>
<p>— Universalismo Sabiduría y armonía interior, apertura a los demás, respeto hacia el medio ambiente, sentido de la igualdad y de la justicia.</p>

Fuente: Medrano, Palacios y Aierbe (2006)

En una visión optimista, Gutiérrez y Palma (2016) asumen la televisión como un complemento del proceso de enseñanza: la televisión educativa le apuesta a fortalecer los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula, ya que en nuestra

actualidad, las opciones para poder aprovechar lo audiovisual en la educación, son mucho más asequibles.

Productor Nacional Independiente como Docente en Valores

La Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión (2005), crea en su artículo 13 la figura del Productor Nacional Independiente (PNI) que es una persona natural, responsable directamente de los contenidos que produzca en los medios de comunicación. Dentro de la toma de control progresivo que el Estado ha hecho de los medios de comunicación, esa figura, Productor Nacional Independiente (PNI) constituye una pequeña ventana de oportunidades para la transmisión de contenidos interesantes, no sometidos a control ideológico ni partidista. En 11 años de vigencia (desde 2005 hasta 2017), la producción nacional independiente en Venezuela ha sido mínima. En la práctica, cada canal registró su tradicional nómina como PNI; incluso las figuras ancla de la televisión estatal son PNI.

La Fundación por la Redimensión de Venezuela viene produciendo desde 2005 hasta la fecha (2017) el espacio Redimensión bajo Producción Nacional Independiente. Un programa centrado específicamente en la Enseñanza de Valores, muy en especial de la Tolerancia, mediante la difusión de biografías, crónicas sobre episodios históricos, revisión de noticias contemporáneas en su contexto histórico, así como el análisis jurídico y sociológico de episodios y procesos.

En 11 años de ininterrumpida transmisión, Redimensión ha logrado romper la barrera de la opinión oficial u opositora, consagrándose como un espacio de auténtica independencia en la opinión, habiendo logrado importantes registros de audiencia tanto en segmentos opositores como del Chavismo. El esquema didáctico de Redimensión es presentar cada biografía y episodio en su perspectiva histórica, recalando los Valores Humanos que por acción o reacción determinaron el curso de los hechos. Los programas sobre la Segunda Guerra

Mundial, Guerra Civil Española, Guerra Fría, conflictos latinoamericanos y muy especialmente sobre Historia de Venezuela constituyen, tomados de conjunto, un insistente alegato a favor de la Tolerancia como el elemento clave para la conservación de la paz allende las diferencias ideológicas. Una muestra de la producción de Redimensión está publicada en la web: www.redimension.com

Conclusiones

1) La Educación en Valores es un cometido asumido por autores y países desde finales del siglo pasado.

2) La Tolerancia destaca como el Valor Social más trascendente, especialmente en Venezuela a la luz de su conflictiva historia de extremismo y violencia.

3) La Tolerancia como Valor destaca entre los documentos de las Naciones Unidas y sus organismos (UNESCO, UNICEF, INEE). Venezuela, como país signatario de esos acuerdos, ha mantenido el principio de la tolerancia en sus bases constitucionales.

4) La Televisión que con sus contenidos formales y subliminales es el medio más influyente, debería sumar su esfuerzo a la Escuela para la Enseñanza en Valores.

5) A pesar del creciente control estatal de los medios de comunicación, en la vigente legislación venezolana se mantiene una modesta ventana para la Educación en Valores a través de la figura del Productor Nacional Independiente, lo cual se evidencia en el articulado de la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión (2005)

Artículo 4. Educación

4.1 La educación es el medio más eficaz de prevenir la intolerancia. La primera etapa de la educación para la tolerancia consiste en enseñar a las personas los derechos y las libertades que comparten, para que puedan ser respetados y en fomentar además la voluntad de protegerlos de los demás.

4.2 La educación para la tolerancia ha de considerarse un imperativo urgente; por eso es necesario fomentar métodos sistemáticos y racionales de enseñanza de la tolerancia que aborden los motivos culturales, sociales, económicos, políticos y religiosos de la intolerancia, es decir, las raíces principales de la violencia y la exclusión. Las políticas y los programas educativos deben contribuir al desarrollo del entendimiento, la solidaridad y la tolerancia entre los individuos, y entre los grupos étnicos, sociales, culturales, religiosos y lingüísticos, así como entre las naciones.

4.3 La educación para la tolerancia ha de tener por objetivo contrarrestar las influencias que conducen al temor y la exclusión de los demás, y ha de ayudar a los jóvenes a desarrollar sus capacidades de juicio independiente, pensamiento crítico y razonamiento ético. Nos comprometemos a apoyar y ejecutar programas de investigación sobre ciencias sociales y de educación para la tolerancia, los derechos humanos y la no violencia. Para ello hará falta conceder una atención especial al mejoramiento de la formación del personal docente, los planes de estudio, el contenido de los manuales y de los cursos y de otros materiales pedagógicos, como las nuevas tecnologías de la educación, a fin de formar ciudadanos atentos a los demás y responsables, abiertos a otras culturas, capaces de apreciar el valor de la libertad, respetuosos de la dignidad y las diferencias de los seres humanos y capaces de evitar los conflictos o de resolverlos por medios no violentos.

Referencias Bibliográficas

- Althusser, Louis (1988). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan, Nueva Visión, Buenos Aires, 1988. Documento en línea: <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m3/althusser.pdf>
- Asamblea Nacional (2005) Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión. Publicado en Gaceta Oficial N° 38.333 del 12 de diciembre de 2005. Documento en línea: <https://docs.venezuela.justia.com/federales/leyes/ley-de-responsabilidad-social-en-radio-y-television.pdf>
- Asamblea Nacional (2009) Ley Orgánica de Educación. Publicado en Gaceta Oficial N° 5.929 de fecha 15 de agosto de 2009. Documento en línea: <https://www.urbe.edu/portal-biblioteca/descargas/Ley-Organica%20de-Educacion.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente (1999) Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Publicado en Gaceta Oficial Extraordinaria N° 36.860 de fecha 30 de diciembre de 1999. Documento en línea: https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_venezuela.pdf
- Barranco Casado, Maria Angustias (2011) La enseñanza de la tolerancia. Innovación y experiencias educativas. N° 46, Septiembre 2011. Documento en línea: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/06/DOC2-tolerancia.pdf>
- Colomina, Marta (1968) El huésped alienante: un estudio sobre audiencia y efectos de las radio-telenovelas en Venezuela. LUZ, Maracaibo

- Definición (2013) Definición de Axiología. Escrito por Clara Trillini para la Edición #2 de Definición MX, en 05/2013. Documento en línea: <https://definicion.mx/axiologia/>
- González Fontao, María del Pilar (2001) La educación en la tolerancia como parte integrante del currículum escolar. Revista Gallego – Portuguesa de Psicología y Educación. Nº 5. Vol. 7. Año 5º – 2001. Documento en línea: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6874/RGP_7-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Granados Camacho, Lourdes Almudena (2010) Educar en Valores. Federación de Enseñanza CC.OO de Andalucía. Nº 8 Mayo 2010. ISSN: 1989-4023. Documento en línea: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7167&s=>
- Grass Pedrals, Juan (2010) La educación de valores y virtudes en la escuela. Teoría y Práctica. Editorial Trillas.
- Jimenez Sevilla, Juan Ramón (1997) La educación en valores y los medios de Comunicación. Comunicar, Nº 9 (1997). Págs. 15-22. Documento en línea: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68157/00820053000319.pdf?sequence=1>
- Latapí, Pablo. (2001) Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios, México, Fondo de Cultura Económica.
- Medrano Samaniego, María Concepción; Palacios Navarro, Santiago; Aierbe Barandiaran, Ana (2006) Análisis multidimensional de la escala de dominios de valores televisivos (EDTV) International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 2, núm. 1, 2006, pp. 541-550 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España. Documento en línea: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832312046.pdf>
- Medrano Samaniego, María Concepción; Palacios Navarro, Santiago; Aierbe Barandiaran, Ana (2007) La televisión y el desarrollo de valores. Revista Educación. Nº 342. Enero – Abril 2007. Pp. 307-328. Documento en línea: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b77e4c02-d41f-4af0-80ee-7abdefcc2531/re34215-pdf.pdf>
- Ministerio de Educación (2016) Educación de Valores. Guía del Formador. Ministerio de Educación del Ecuador. Quito, Ecuador. Documento en línea: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/1_Guia_Formadores_Valores.pdf
- Naciones Unidas (ONU) (1948) Declaración Universal de Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas. Aprobada el 10 de diciembre de 1948 bajo la Resolución 217 A (III). París, Francia. Documento en línea: http://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1995) Declaración de Principios sobre la Tolerancia UNESCO. Conferencia General, del 25 de octubre al 16 de noviembre de 1995. París, Francia. Documento en línea:

- https://www.oas.org/dil/esp/afrodescendientes_instrumentos_internacionales_Declaracion_Principios_Tolerancia_UNESCO.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015) Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? Organización mundial para las Naciones Unidas, París, Francia. Documento en línea: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Palma, Cristobal, Gutiérrez Díaz, Mariana (2016). Televisión educativa, una herramienta audiovisual diseñada para contribuir a los contenidos de las ciencias sociales y apoyar los procesos de enseñanza/aprendizaje. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa.
- Paya Sánchez, Monserrat (1997) Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual (Aprender a ser). Editorial: Desclée De Brouwer; 1er edición.
- Ramos, María Guadalupe (2007). Programa para Educar en Valores. La Educación que transformará al país. Universidad de Carabobo
- Real Academia española (2016) Diccionario de la Real Academia Española. Término consultado: Tolerancia. Documento en línea: <https://dle.rae.es/tolerancia>
- Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) (2010) Normas mínimas para la Educación: Preparación, respuesta, recuperación. UNICEF. INEE. Documento en línea: <https://www.unicef.org/lac/media/2386/file/PDF%20Publicaci%C3%B3n%20Normas%20m%C3%ADnimas%20para%20la%20educaci%C3%B3n:%20Preparaci%C3%B3n,%20respuesta,%20recuperaci%C3%B3n.pdf>
- Rivera, Ronald. (2016). Educación en valores: guía completa para entenderla y aplicarla de forma efectiva. Cinco Noticias. Documento en línea: <https://www.cinconoticias.com/educacion-en-valores/>
- Rubio Granada, Francisco Maeso (2008) La TV y la educación en valores. Comunicar, Revista Científica Iberoamericana de comunicación y educación. ISSN: 1134-3478; páginas 417-42. Documento en línea: <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C31-2008-51>
- Sánchez Fernández, Sebastian (2008) Didáctica de la educación en valores. En A. de la Herrán Gascón y J. Paredes Labra (Coords.), Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria (pp. 61-72). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España. ISBN: 978-84-481- 6637-3. Documento en línea: https://psicocurriculum.webnode.es/_files/200001072-185b319102/ddteduvalossf.pdf
- Savater Fernando (1997) El valor de educar. Editorial Ariel. Segunda Edición. Barcelona, España. Disponible en línea: <https://www.ivanillich.org.mx/Conversar-educar.pdf>
- Torres, Arturo (s/f) La educación en valores: ¿en qué consiste? Una forma de aprendizaje relacionada con la moral, la ética, la empatía y el respeto a los

demás. Psicología y Mente. Documento en línea:
<https://psicologiaymente.com/desarrollo/educacion-valores>

ARTICULACIÓN DE LOS SABERES DE LA PESCA ARTESANAL WAYUU CON LOS SABERES FORMALES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

ARTICULATION OF WAYUU ARTISAN FISHERIES 'KNOWLEDGE WITH FORMAL KNOWLEDGE FOR THE STRENGTHENING OF EDUCATION

Vianet Calle Barragan
vianetcallegmail.com
Uniguajira, Colombia

RESUMEN

La propuesta investigativa plantea como propósito, la articulación de la pesca artesanal con los saberes académicos, generando espacios propios para el intercambio de los saberes de la cultura wayuu y la occidental. Se fundamentó en los autores Díaz (2010), González (2005), Camacho y Watson (2012), Guerra (2005), entre otros. La intencionalidad principal es realizar un estudio sobre los saberes tradicionales de la pesca artesanal Wayuu para fortalecer los procesos de aprendizaje de las diversas áreas del conocimiento. La investigación se desarrolló en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, desarrollado bajo el método de investigación etnográfico; se utilizaron como técnicas: la observación y la encuesta y como instrumento, la entrevista, dirigida a seis (6) informantes claves de la comunidad objeto de estudio y un (1) experto sobre la investigación de la pesca artesanal en la cultura wayuu. El estudio concluye en la necesidad de integrar la actividad pesquera de los habitantes de la zona con el desarrollo de procesos de concertación, que se logre construcción colectiva de conocimientos, articulando los conocimientos empíricos de la comunidad pesquera del barrio Villa Fátima con los conocimientos formales y sistemáticos de la educación.

Palabras clave: saberes tradicionales, arte de la pesca, procesos pedagógicos

ABSTRACT

The research proposal proposes the purpose, of articulating artisanal fishing with academic knowledge, creating spaces for the exchange of knowledge of Wayuu

and Western culture. It was based on the authors Díaz (2010), González (2005), Camacho (2012), Guerra (2005), among others. The main intention is to conduct a study on the traditional knowledge of Wayuu artisanal fishing to strengthen the learning processes of the various areas of knowledge. The research was developed in the interpretive paradigm, with a qualitative approach, developed under the ethnographic research method; The following techniques were used as techniques: observation and survey and as an instrument, the interview, addressed to six (6) key informants of the community under study and one (1) expert on the investigation of artisanal fishing in the Wayuu culture. The study concludes in the need to integrate the fishing activity of the inhabitants of the area with the development of concertation processes, that collective construction of knowledge is achieved, articulating the empirical knowledge of the fishing community of the Villa Fátima neighborhood with the formal knowledge and Systematic education

Key words: traditional knowledge, art of fishing, pedagogical processes

INTRODUCCIÓN

Una de las problemáticas que se están viviendo nuestros pueblos, es el detrimento del patrimonio cultural, están perdiendo su identidad, sus costumbres, sus saberes, los ritos, las creencias, hasta sus lenguas, que representan una herencia que pasa de los antepasados a generaciones futuras. Uno los aspectos que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2006), quiere que se mantenga es la conservación del patrimonio cultural y natural de los pueblos.

En tal sentido, lo que se busca es mantener en el tiempo, los saberes relacionados con las tradiciones, manifestaciones culturales y expresiones orales que por lo general son aportados de padres a hijos, y si en combinación con los conocimientos impartidos en las escuelas, va a permitir mantener la mística y la autenticidad de cada grupo étnico.

Este estudio, tiene como propósito la articulación de la pesca artesanal con los saberes académicos, generando espacios propios para el intercambio de los saberes tradicionales de la pesca artesanal Wayuu con la occidental, para fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de las diversas áreas del conocimiento y así preservar el patrimonio cultural.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Saberes tradicionales

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2006), expone que la noción de conocimientos tradicionales guarda relación con cuestiones aparentemente tan distantes entre sí como los desastres naturales, la propiedad intelectual, la conservación del patrimonio cultural y natural, la elaboración de planes de estudios, la erradicación de la pobreza al igual que la gestión de la biodiversidad.

De igual manera, García y otros (2018) señalan, que por conocimientos tradicionales se entiende el conjunto acumulado y dinámico del saber, experiencia, práctica y representaciones que poseen los pueblos con larga historia de interacción con su medio natural. Por otra parte, Meca (2017), afirma que la posesión de esos conocimientos están estrechamente vinculados al lenguaje, relaciones sociales, espiritualidad, desarrollando una visión del mundo compartida.

.En tal sentido, los conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo son uno de los ámbitos reconocidos en la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003. Por lo tanto, para la construcción del conocimiento impartido en la educación formal se debe tomar en cuenta el cúmulo de aprendizajes obtenido en la interacción con el contexto, para fortalecerlo y generar nuevos conocimientos.

En este orden de ideas, la UNESCO (2006), colabora con la asistencia a los Estados Miembros para que preparen actividades y programas con miras a salvaguardar esos conocimientos y prácticas. Lo mismo ocurre con las lenguas, en especial las que se hallan en peligro de extinción, debido que son los vectores del patrimonio cultural inmaterial y de los conocimientos tradicionales. Para proteger las lenguas, este organismo, apoya las políticas que promueven el multilingüismo, presta apoyo al componente lingüístico de la educación indígena y lleva a cabo una labor de sensibilización a la importancia que reviste la preservación de los idiomas en los sistemas educativos.

Así mismo expresa, que las maneras tradicionales de transmisión de los conocimientos están íntimamente vinculadas a los conocimientos propiamente dichos. Por otro lado, García, Morales y Freire (2018), señala que la lengua vernácula por ser un vector de transmisión de los conocimientos tradicionales dentro de una determinada comunidad lingüística, igualmente una lengua de comunicación más extendida, permite un aprovechamiento compartido de los

conocimientos con otros grupos culturales. En tal sentido, el diálogo existente entre los pescadores y con otras personas sobre los conocimientos tradicionales, recurre a las lenguas vernáculas como a las locales, siendo esto una condición necesaria para la promoción y preservación de los conocimientos locales y tradicionales.

De acuerdo con, Laureano (2007), expresa que los saberes tradicionales consisten en el saber culturalmente compartido a todos los miembros pertenecientes a un mismo grupo, pueblo, sociedad, permitiéndoles la aplicación de los recursos del entorno natural de manera directa, es decir, son los recursos no solamente para las comunidades locales, sino para toda la humanidad, permitiéndole preservar la diversidad cultural.

En tal sentido, en la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003, se consideran que las medidas de “salvaguardia” garantizan la viabilidad del patrimonio cultural inmaterial, figuran las encaminadas a su identificación, documentación, investigación, conservación, protección, promoción; mejorando la transmisión en particular mediante la educación formal y no formal. Esta afirmación se concreta en las experiencias de los pescadores que expresan que para la transmisión de los conocimientos de generación a generación se utiliza la lengua vernácula o lengua propia de la etnia, esta es la manera tradicional de interactuar.

Procesos pedagógicos

En relación a los procesos pedagógicos se definen, como aquellas actividades áulicas que aplica el docente para lograr los objetivos planificados, esto incluye herramientas, estrategias, técnicas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según MINEDU (2017), los procesos pedagógicos son actividades que desarrolla el docente de manera intencional con el objeto de mediar en el aprendizaje significativo del estudiante estas prácticas docentes son un conjunto de acciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en el proceso educativo con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común. En consecuencia.

Para Palacios (2000, p.1), son un conjunto de prácticas, relaciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en procesos educativos, escolarizados y no escolarizados, con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común. Además señala que en estos procesos pedagógicos intervienen un conjunto de elementos

y relaciones como el conocimiento, la afectividad, el lenguaje, la cultura, la ética, el aprendizaje, entre otros.

En tal sentido, los procesos pedagógicos son actividades que involucran a todos los integrantes de la comunidad educativa, que trabajando en conjunto con unos objetivos bien definidos puedan proporcionarles a los estudiantes una educación de calidad y equidad, contribuyendo a la creación de conocimientos y lograr así aprendizajes significativos.

Saberes tradicionales y saberes académicos. Necesidad de encuentro

En la cultura wayuu se pone de manifiesto el sentir de la comunidad mediante metáforas, de acuerdo a Delgado (2012), Para el saber Wayuu, sawai-piushi (oscuridad-noche), es la madre de todo cuanto existe. Por lo tanto, es el comienzo, la creación, la madre de la energía espiritual que se encuentra en todas partes, esta representación compara esta energía con todo lo relacionado a la creación, a todo los recursos vivos y no vivo , con el pasar del tiempo weinshi, esa energía tomó una nueva forma de la enseñanza de Mma que es la tierra como madre que se convierte en semilla para dar una vida nueva, el comienzo de la diversidad a partir del mundo vegetal que se encuentra en la tierra madre. Un nuevo inicio de crecer y reproducción de la vida a través de la energía cósmica.

En tal sentido, los saberes tradicionales son aportados por los ancianos y adultos con un bagaje de conocimientos relacionados con el arte de la pesca y la importancia del mar, considerando el uso que el ser humano le da a través de la historia, esto permite una estrecha relación entre la cultura y el medio ambiente en la búsqueda de una mejor cultura ambiental y garantizando seguridad alimentaria, salud y mejor calidad de vida.

Los grupos étnicos se apropian de los conocimientos transmitidos de generación en generación desde hace miles de años, en el contexto de la crisis económica y bajo el supuesto que las etnias conservan y practican saberes tradicionales como juegos, la cosmología, artesanías, costumbres y creencias impartidas por los ancianos, entre otros, dando respuesta a los contextos sociales, ecológicos y económicos, en un marco conceptual que aborde los saberes, interpretarlos y correlacionarlos como instrumentación en el modelo educativo centrado en el aprendizaje para llevarlos al espacio académico a través de la instrucción de los ancianos, quienes los vienen transmitiendo a través de los tiempos. Estos saberes tradicionales inherente a la formación del contexto donde se desarrollan los niños wayuu muestran las costumbres y patrones culturales de estos pueblos,

a la vez aportan perspectivas culturales que fortalecen los saberes tradicionales Wayuu, del mar y el arte de la pesca de la comunidad de Villa Fátima.

En este orden de ideas, es responsabilidad de los centros educativos fortalecer el patrimonio cultural de los estudiantes y comunidad dentro y fuera de las aulas, entretejiendo los conocimientos propio de su cultura, con los conocimiento del saber formal, por ello la educación no debe ser hegemónica, sino debe adaptarse a las necesidades y cultura de las poblaciones a quienes va dirigida.

Por consiguiente, es importante alinear los objetivos curriculares a las políticas formales de las comunidades indígenas que presentan parámetros claramente orientados a defender los valores culturales particulares de cada comunidad, que constituye su identidad establecido en el artículo 68 de la carta magna de Colombia manifiesta que los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural, de igual manera el articulo 70 expresa que la cultura en toda su manifestaciones es fundamento para la nacionalidad, el estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las culturas que conviven en el país.

La pesca desde el Anaa akuaipa y su vinculación en la escuela

La Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu (MTDEW) (2008), en su proyecto Educativo Anaa akuaipa, determina que la educación wayuu se fundamenta en los procesos personalizados y en una educación para la vida donde se aprende a través de la observación, la imitación, la manipulación directa y los consejos de los mayores. Los niños desde pequeños, aprenden de lo que ven, observan su entorno y poco a poco perfeccionan su aprendizaje, también cuenta el ejemplo de los padres, los cuales deben actuar de la mejor manera para crear buenos patrones de conductas.

La aplicación del Anaa Akuaipa como pedagogía Wayuu para contribuir al mejoramiento de la educación de los Wayuu, orienta significativamente los procesos etnoeducativos, además tiene en cuenta que el niño aprende en cada una de las etapas del aprendizaje y desarrollo. En tal sentido, la formación de los niños y niñas Wayuu se fundamenta en procesos personalizados y colectivamente desde la concepción de una educación en la vida, donde se aprende a través de la observación, imitación, manipulación directa y consejos de adultos.

El conocimiento se dirige hacia un aprendizaje en convivencia colectiva desde la individualidad del Ser; así mismo, la imitación desempeña un papel importante en la enseñanza Wayuu y se hace la diferenciación del aprendizaje de acuerdo al

género. La principal fuente de aprendizaje y conocimiento wayuu es la naturaleza, sus elementos propiciadores del desarrollo sostenible, entendido éste como el equilibrio entre lo que trabaja el hombre y lo que ofrece la naturaleza, para satisfacer sus necesidades de pervivencia. Las prácticas culturales y tecnológicas son asumidas como estrategias pedagógicas para aprender (atüja) la construcción de viviendas, cayucos, huertas, fuentes de agua, entre otros.

De ahí que, en la Nación Wayuu el saber es transmitido de manera oral y práctica mediada por la participación del individuo en la producción cultural. Los Wayuu producen conocimientos como el akumajaa (elaborar, hacer), jayeechi (cantos), akujalaa (narraciones), entre otros, que para ser integrados en la cultura tienen que ser aprobados y aceptados por el grupo.

Los roles en la enseñanza

El Anaa Akuaipa, como propuesta específica para el pueblo Wayuu, se debe implementar un modelo caracterizado por la participación activa de la colectividad, teniendo en cuenta actividades desempeñadas. Los participantes o actores en este proceso son: el padre, responsable de inculcar principios, valores personales, familiares y comunitarios, así como, la formación de hijos varones a través del ejemplo; la madre enseña quehaceres, técnicas de tejido, principios morales, formación de las niñas para desempeñar su rol de mujer en las diferentes etapas y condiciones de su vida; este proceso es primordial con la participación de abuelas y tías maternas.

Asimismo, los tíos maternos les transmiten la responsabilidad legal y jurídica. Apüshii (familia materna) fortalece el vínculo social y la formación para el trabajo que se define por etapas de la vida y género. Vela y garantiza la transmisión de la cultura a través de la oralidad. El desarrollo Wayuu comprende, actividades económicas, tecnologías y sistemas productivos wayuu; las actividades de aula se hacen guiadas por las abuelas (oushi) en espacios productivos de acuerdo a actividades propias de cada sector: pesca, agricultura, pastoreo y artesanías.

En relación a lo descrito, la investigadora considera que además, existen saberes culturales y parámetros propios del desarrollo wayuu como: el pastoreo (arulejaa), cultivo de la tierra (apunajaa), tejidos de mochilas, chinchorros y elaboración de cerámicas (e'inaakattou, ainjaasüiottaatüka), limpieza de cultivo (ousaa), trabajo colectivo (yanama) y pesca (olojoo), entre otros.

Según Cascante y Artavia (2009), la escuela como espacio de aprendizaje debe aprovechar el saber práctico que tienen los niños y niñas, adquirido desde su contexto. Es importante que a través de la enseñanza, este conocimiento se vuelva consciente, pues, el sistema educativo está estructurado para la sociedad nacional en general, atropellando en ocasiones el sentir de los pueblos y zonas sobre todo rurales. Por ello, La educación para que cumpla con su propósito de mejorar las condiciones y calidad de vida de la población tiene que tomar en cuenta la diversidad étnica, la interculturalidad.

La educación en Colombia prevé en todo momento la inclusión, aceptación, respeto y supervivencia de los miembros pertenecientes a un grupo determinado, de igual manera, valora la diversidad cultural y tiene en cuenta las diferentes divisiones, las formas de concebir el aprendizaje de seres humanos que tienen pensamientos diferentes, y querer impartir los conocimientos de manera diferente.

El Estado colombiano, define la educación para grupos étnicos como la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y estas entidades territoriales indígenas se asimilarán a los municipios para efectos de la prestación del servicio público educativo, previo cumplimiento de los requisitos.

En tal sentido, la Educación para grupos étnicos es parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso colectivo de los miembros en general, los cuales intercambian saberes y vivencias, manteniendo y desarrollando su proyecto de vida de acuerdo con la cultura, lengua, tradiciones, fueros propios y autóctonos. Asimismo, la normatividad establece principios como:

La integridad, entendida como la concepción global que cada pueblo posee, posibilitando una relación armónica y recíproca entre hombres, realidad social y naturaleza; incluyendo la complejidad lingüística, entendida como la forma de mirar, concebir y construir el mundo de las familias étnicas,.

Participación comunitaria, autonomía, interculturalidad, se concibe como la forma de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, plasmando la realidad social, una coexistencia igualitaria, respeto mutuo y flexibilidad.

Estos principios son acordes a valores culturales y particularidades de los grupos étnicos; que consolidan al desarrollo del conocimiento y solidaridad, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias permitiendo y fortaleciendo su existencia.

Es por ello, que se cree oportuna la intervención de este artículo de investigación, articulando el conocimiento tradicional y el conocimiento occidental en la formulación de propuestas didácticas que soporten los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos multiculturales, teniendo como referente la pesca artesanal y sus técnicas para la construcción colectiva de saberes, donde se inicie la dualidad idónea, en aras de mejorar el proceso formativo en beneficio de los estudiantes, al articular los diferentes procesos de la pesca, en el eje temático del desarrollo wayuu.

La pesca como modo de vida del wayuu

De acuerdo con González y Grisales (2005), el mar para los Wayuu es tan tangible como la tierra, propicio para aprovechar sus recursos, sustento y sustrato donde en sus sueños se encuentran con Pulowi, la dueña de ese espacio; sin embargo, hoy en día, la relación entre el mar y el Wayuu está siendo afectada por los barcos pesqueros que atropellan su modo de vida.

El mar muchas veces es visto como un espacio sin límites, difuso, sin referentes claros como los de la tierra firme, y que no es susceptible de apropiarse como algo permanente. La comunidad Wayuu ha tenido un manejo histórico sobre el mar, ha construido todo un complejo simbólico que le ha permitido apropiarse de dicho espacio, lo han territorializado.

No obstante, dicha territorialización no ha sido contemplada dentro de las políticas institucionales gubernamentales. Lo que tiene graves repercusiones para este pueblo, pues al no ser reconocido como una entidad territorial de reserva indígena, pescadores Wayuu son atropellados frecuentemente por barcos pesqueros, que arrasan con sus trampas y redes en detrimento de su modo de vida y la fauna marina. Para entender por qué en este caso el mar debe considerarse, al igual que la tierra, territorio Wayuu y una zona de resguardo, hay que comprender cómo es la relación de este pueblo con el mar, con los sueños, con los seres míticos Juya y Pulowi.

De igual manera, Guerra (2005) señala que la pesca es la actividad prehispánica con mayor vigor, se ha sostenido desde la introducción del ganado y aparición del comercio occidental. Se encuentran grupos de pescadores en La Guajira, los cuales, algunas veces combinan la actividad con el pastoreo. La máxima concentración de pescadores se sitúa entre Riohacha y el Cabo de la Vela. Desde el punto de vista social, estos grupos han sido considerados tradicionalmente como pertenecientes a un estatus social más bajo que los pastores y esto

determina sus particulares mecanismos de control territorial, organización social y subsistencia alimentaria.

METODOLOGÍA

Para Díaz (2010) investigar significa conocer mejor la realidad que nos rodea e investigar desde el punto de vista de lo social, consiste en describir y explicar la realidad haciendo referencia a fenómenos que sean socialmente relevantes. En esta investigación se asume el enfoque cualitativo, se aborda la realidad desde el paradigma interpretativo, el cual se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social, recurriendo a la comprensión, significado y acción, buscando la objetividad en el ámbito de los significados y utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto estudiado.

El método utilizado fue el etnográfico, ya que se describen las costumbres y tradiciones de un grupo humano. Este estudio ayuda a conocer la identidad de una comunidad humana, su desenvolvimiento en el ámbito sociocultural concreto, la etnografía implica la observación participante del investigador durante un período de tiempo en el que se encuentra en contacto directo con el grupo a estudiar. El trabajo se complementó con entrevistas para recabar mayor información y descubrir datos que son inaccesibles a simple vista.

Hallazgos de la investigación

Luego de analizar cada entrevista por separado, se procedió a realizar un memorando integrador donde incluyen las opiniones de cada uno de los informantes clave para obtener una idea del contexto local y comprender los saberes tradicionales de la pesca artesanal Wayuu en el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje en las diversas áreas del conocimiento en niños y niñas en la básica primaria sede Nuestra Señora de Fátima de la Institución Educativa Divina Pastora.

En este orden de ideas, se evidenció que los niños y jóvenes en ocasiones ayudan a sus padres a pescar pudiendo durar de tres o cuatro días en el mar, mientras que en otras ocasiones se encargan de arreglar los cordeles, a jalar chinchorros, escamar y desviserar el pescado, cuida y limpio de la lancha, llevar el pescado al rancho, remendar los chinchorros y atarraya. Ellos saben que de esto ellos viven, incluso, algunos quisieran dejar de estudiar para dedicarse de lleno a esta labor

por las buenas remuneraciones que obtienen, que sirven para pagar las obligaciones del rancho, por esto ven el mar como un banco lleno de dinero.

Al hablar de incluir en el aula de clases el arte de la pesca, los entrevistados consideran que se hace necesario abrir escenario para transmitir los saberes propios del arte de la pesca, ya que los wayuu tienen formas epistemológicas de aprender del universo, ontologías, teorías que explican el origen del cosmos, categorizaciones de seres, relaciones y modos de interacción con estos seres, formas de conceptualizar y ordenar los universos para actuar eficientemente sobre él.

Por esta razón, se deben mostrar los cuentos, cantos y narraciones wayuu, las cuales, codifican conocimientos técnicos de un inmenso valor práctico para las comunidades, involucrando a los padres y ancianos para escribir todo lo que estos narren sobre esta actividad, baños, conjuros y rituales. De igual forma, consideran importante que se les enseñe a vender los productos resultantes de la pesca y a ahorrar el dinero que recolectan.

Para realizar estas actividades, se hace necesario apertura espacios en la materia de naturales, ciencias sociales o etnoeducación sobre lo que significa el mar para el wayuu. Asimismo, se propone trabajar transversalmente con artística e informática como medio para mostrar la gran cosmovisión del indígena con la pesca de manera que se puedan subir a internet todos estos conocimientos a fin de que estén al alcance de todas las personas interesadas en este arte.

De esta forma, la escuela estaría uniendo la vida de los niños o alumnos pescadores con la de su realidad permitiendo que se sientan a gustos con lo que se les esté brindando, por lo tanto, se debe amoldar el horario de la escuela al horario tradicional de actividades de los wayuu pescadores, para que una cosa no interrumpa a la otra puesto que ambas son necesarias.

Por lo tanto, es importante trabajar en el aula la práctica cultural Wayuu del arte de la pesca tradicional que se da en Riohacha, para potencializar el medio escolar con el docente, estudiantes, padres de familia y comunidad, apropiándose de estos conocimientos y transmitirlos a los niños y jóvenes con estrategias motivadoras para beneficio de todos.

REFLEXIÓN FINAL

Luego de comprender los saberes tradicionales de la pesca artesanal Wayuu para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje en las diversas áreas del conocimiento en niños y niñas de la básica primaria de la sede Nuestra Señora de Fátima de la Institución Educativa Divina Pastora, se obtienen las siguientes reflexiones finales:

En las escuelas, aunque aparentemente el currículo les exige a los docentes incluir el arte de la pesca dentro de sus clases, los docentes no lo hacen, pero tampoco los padres o ancianos se encargan de transmitir estos conocimientos a los niños y jóvenes, por lo cual, aprenden con la observación e imitación.

Asimismo, los niños y jóvenes ven este arte de la pesca como una actividad muy lucrativa, sin embargo, consideran que se puede alternar con la escuela, aunque algunos quisieran abandonar los estudios para dedicarse de lleno a esta labor. No obstante, otros alumnos consideran que deben terminar los estudios para luego montar un negocio relacionado.

Finalmente, se pudo conocer que los niños y jóvenes se ausentan para apoyar a sus familias en el arte de la pesca en los meses de diciembre a marzo, por lo tanto, se deben generar estrategias pedagógicas que articulen los saberes de la pesca artesanal wayuu con los saberes formales para el fortalecimiento de la educación de niños y niñas de la básica primaria en la Institución Educativa Divina Pastora Sede Nuestra Señora de Fátima sin menoscabo de su identidad cultural propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cascante, Lode y Artavia, Cindy (2009), Componentes teóricos para comprensión de la pedagogía intercultural como práctica docente. Revista Electronic @Educare Vol. XIII.Nº 1. p.p. 53-70

Camacho B. Lolita Y Watson, Hannia (2012).Insumos Pedagógicos para Generar Procesos Educativos Culturalmente Pertinentes, en la Educación Inicial de las Escuelas Indígenas Cabécares de Chirripó. Universidad de Costa Rica. Revista INIE

Delgado (2012). ¿Los animales son mis abuelos o son parte de una organización política? a propósito de las metáforas en la educación intercultural bilingüe wayuu. Revista UNAL. Universidad Nacional Colombia. Vol25.Nº2.P.161-189

García, Roberto, Morales, Marianela, M. y Freire, Joaquín (2018). La universidad en la gestión del conocimiento tradicional de comunidades costeras. Estudio de caso. Revista Universidad y Sociedad. Vol. 10. N° 3, Cienfuegos.

Guerra, Weilder (2005), Una Visión de la pesca entre los Wayuu. En la Guajira De La Memoria al Porvenir. Bogotá. Universidad nacional. Col. Fondo FEN.

Mesa Técnica Departamental De Etnoeducación Wayuu (MTDEW).(2008) AnaaAkua' ipa. Proyecto. Etnoeducativo de la nación Wayuu. Ministerio de Educación Nacional. Colombia

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, (1987). Lineamientos Generales de Educación Indígena. VI edición modificada. Bogotá.

MINEDU. (2017). Monitoreo, acompañamiento y evaluación de la práctica docente. Lima

Nueva Ley General de la Educación Colombiana (1994). Capítulo III Artículo 55. P.52.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura UNESCO. Conocimientos Tradicionales (2006).

UNESCO, Sección de Patrimonio Cultural Inmaterial. (2016). Textos fundamentales de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural INmaterial de 2003. Paris: UNESCO, Sección de Patrimonio Cultural Inmaterial.

WEEBGRAFÍA O FUENTES ELECTRÓNICAS

Díaz de Rada, Ángel (2010). La lógica de la investigación etnográfica y la mediación computacional de la comunicación. Viejos problemas con un nuevo énfasis. Universidad de la Rioja. Disponible: <https://dialnet.uirioja.es/servlet/autor?codigo=880891>

González, J y Grisales, P (2005), Antropólogo. El mar, el territorio soñado. Territorialidad marina entre los pescadores Wayuu del puerto de Maasimai en la Alta Guajira". Universidad Nacional de Colombia. Disponible: Historico.unperiodico.unal.edu.co/ediciones/78/09.htm

Laureano, P. (2007). Traditional knowledge helps combat climate. Traditional Knowledge Word Bank. Disponible en <http://www.tkwb.org>.

Meca, Johnny (2017). Galapa: tu historia, mi presente, nuestro futuro; el patrimonio cultural como estrategia pedagógica al alcance de todos. Revista Praxis y Saber. Vol 8. N° 18. Tunja. Sep-Dic. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7245>.

Palacios, María (2000). La Educación en América

Latina y el Caribe. Los Procesos Pedagógicos. Seminario de Análisis Prospectivo de la Educación en América Latina y El Caribe Oficina Regional de Educación de UNESCO. Disponible en: [www.schwartzman.org.br > simon > delphi > pdf > palacios](http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/palacios)

**CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES
SOCIALES**
EDUCATIONAL QUALITY FROM THE PERSPECTIVES OF THE SOCIAL
ACTORS

Johanna Socarras Granados

Johannasocarras@uniguajira.edu.co

Universidad Uniguajira, Colombia

Holmer Luis González

merhol@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, URBE

RESUMEN

Este artículo expone las concepciones sobre la calidad educativa desde las perspectivas de los actores sociales y educativos del departamento de La Guajira. Los actores sociales y educativos comprenden las personas u organizaciones que gestionan la educación en el departamento, se incluyen: 2 directivos docente, 1 secretario de educación, 2 docentes, 2 estudiantes, 2 padres de familia, 1 miembro de fundaciones y organizaciones no gubernamentales, ONG al servicio educativo. Para el desarrollo de la investigación se aplicó una entrevista en profundidad con una pregunta abierta donde cada uno de los actores manifestaron su posición sobre la calidad educativa, se hizo un análisis de contenido mediante la codificación abierta agrupando su respuestas en categorías y luego mediante la codificación axial que permite la relación de las temáticas, se analizó bajo el paradigma interpretativo-comprensivo del método cualitativo de la teoría fundamentada. Los resultados muestran las diferentes posiciones de los actores educativos sobre calidad educativa donde coinciden que se requiere de diversos insumos o factores, procesos y resultados que conduzcan a la participación de todos los actores involucrados para el logro de la calidad educativa, como son el Estado y todos sus representantes a través de la inversión económica, el acompañamiento a los procesos educativos, gestión institucional, formación docente, seguimiento y supervisión , infraestructuras , dotación, supervisión del currículo, participación de los docentes, padres de familias y estudiantes como miembros directos en el proceso enseñanza - aprendizaje. Todos los factores según lo expresado por los informantes han de conjugarse para lograr el desarrollo integral de los educandos, mejores resultados

académicos y toma de decisiones asertivas para el sector educativo en el marco del diseño de políticas educativas para el Departamento de la Guajira.

Palabras clave: calidad educativa, estrategias, gestión institucional, comunidad educativa, actores sociales

ABSTRACT

This article exposes the conceptions about the educational quality from the perspectives of the social and educational actors of the department of La Guajira. The social and educational actors comprise the people or organizations that manage the education in the department. They include teaching directors, secretaries of education, teachers, students, parents, foundations and Non-Governmental Organizations, NGOs to the educational service. For the development of the research, 50 in-depth interviews with open questions were applied where each actor expressed their position on educational quality, a content analysis was done using open coding grouping their answers into categories and then through the axial coding that allows the Relation of the thematic, analyzing under the interpretative-comprehensive paradigm of the qualitative method of the grounded theory. The results show the different positions of the educational actors on educational quality, where they agree that different factors of input, processes and results are required, leading to the participation of all the actors involved in the process, such as the State and all its representatives. Through economic investment, accompaniment to educational processes, institutional management, teacher training, monitoring, infrastructures, staffing, curriculum supervision, participation of teachers, parents and students as direct members in the teaching and learning process. All factors as expressed by the informants must be combined to achieve the integral development of students, better academic results and assertive decision making for the educational sector in the framework of the design of educational policies for the Department of Guajira.

Key words: educational quality, strategies, institutional management, educational community, social actors

INTRODUCCIÓN

El tema de mejorar la calidad educativa no es nuevo en el departamento de la Guajira. Este ha sido motivo de investigaciones y análisis por parte de diferentes sectores tanto públicos como privados. La Fundación Promigas (2012), apunta a la calidad de la educación y la equidad es muy preocupante en el departamento y configuran un ámbito de intervención prioritario. Estudios realizados por el Ministerio de Educación Nacional (2015), señalan que la educación en la Guajira muestra una baja calidad al ser comparada con otros departamentos en la Nación. Así mismo, el informe de la Fundación Compartir titulado el departamento de la Guajira frente a los objetivos de desarrollo del milenio (2014), indica que estos bajos resultados generan un reto para la política educativa que está ligada a la eficiencia del sector.

La calidad educativa es prioritaria para lograr el desarrollo social, cultural y económico de una sociedad, sin embargo, definir calidad depende del significado que tenga para cada sujeto de acuerdo a su rol, posición, cultura e intereses.

El Ministerio de Educación en Colombia (MEN), lo relaciona de manera específica con los resultados y desempeños de los estudiantes a través de pruebas externas (pruebas SABER), como lo expresa uno de los actores educativos. El Ministerio de Educación Nacional da unas orientaciones de cómo medir el tema de calidad educativa y lo hace a través de una medición de la prueba saber. Este es el único referente que se tiene a nivel nacional para medir el tema de la calidad y eso es lo que las entidades territoriales, tanto certificadas como no certificadas, le apuntan, que es finalmente a cómo los estudiantes salen en esas evaluaciones.

A nivel nacional, con la expedición de la Ley 1753 de 2015, denominada la Ley del Plan Todos por un nuevo país, expresa que la baja calidad y pertinencia en todos los niveles educativos sigue siendo una problemática presente en la educación en Colombia, limitando la formación y el desarrollo de competencias para el trabajo y para la vida. (DNP, 2015. pág. 68). Se requiere que a partir de las

políticas educativas, sus decretos, leyes y normas se puntualicen en el mejoramiento de la calidad educativa del sector.

Entendiéndose como calidad educativa aquella gestión que busca la formación del hombre integral, creativo, crítico, con valores y conocimientos en beneficio de sí mismo y de la comunidad donde vive, tal y como lo afirma Cassasus:

Se genera la preocupación por el resultado del proceso educativo, es decir, un proceso en el cual se reconoce el derecho de los -diversos- usuarios del sistema educativo, a exigir un servicio de calidad de acuerdo a sus necesidades. Como parte de los mecanismos de gestión aparece entonces, la necesidad de hacer visible el resultado del proceso educativo para que los usuarios puedan ver y emitir juicios acerca de la calidad. (2000. pág. 11)

De acuerdo a lo planteado, una educación de calidad busca evaluar el sistema educativo y visibilizar los resultados académicos, con el fin de emplear herramientas de acuerdo a los contextos y necesidades de la población para generar una educación que dé respuesta a los problemas y así, mejorar la calidad de vida del hombre. El objetivo de este documento fue develar, las perspectivas sobre calidad educativa que subyacen en las voces plurales de los actores sociales y educativos que gestionan el sector educativo de la Guajira.

TEORÍAS REFERENCIALES

Para abordar las concepciones de calidad educativa que están presente en las voces de los actores, asumimos el concepto emitido por Bondarenko (2007), citando a Casassús (2000).

La calidad de la educación es un juicio que puede o no contar con pruebas y que posee seis características: (a) es un juicio formulado por un sujeto, (b) se encuentra acotado por criterios y estándares, (c) es socialmente construido, (d) su significado es histórico, (e) su naturaleza es de carácter múltiple, (f) al ser de

dominio público, la calidad está intrínsecamente ligada al tema de la equidad (pág. 616)

La conceptualización de calidad es compleja. El término de calidad educativa se inserta en el sistema educativo colombiano a través de los dispositivos de poder de la política educativa, es decir, desde lo macro, emanadas por el Estado colombiano para delimitar la gestión educativa, hacia lo micro, los establecimientos educativos. La calidad educativa se ha convertido en eje articulador de toda la política educativa de los últimos años en Colombia. En el Plan de Desarrollo del Presidente Congreso de la República de Colombia, 2014-2018. Departamento Nacional de Planeación

Según la Ley mencionada se entiende entonces que “la educación de calidad permite a las personas adquirir los conocimientos y las competencias necesarias para participar en actividades productivas, accediendo a ingresos y activos que permiten su movilidad social” (pág. 73). En el marco de esta política educativa se infiere que la calidad de la educación es un referente para el desarrollo social, como lo afirma Yepes (2010) por tanto, se han diseñado sistemas de medición de la calidad educativa y de rendimiento de los estudiantes, estos últimos en forma de sistemas estandarizados de evaluación.

El Ministerio Educación Nacional (MEN), ha promovido cambios y políticas educativas con impactos importantes en mejorar la calidad educativa pero para las entidades territoriales certificadas en educación como la Guajira el desarrollo de estas acciones no son claras, ni llenan las expectativas, las concepciones de aquellos actores que han asumido la función de ser actores educativos en la gestión del sector. Se percibe que la educación no sea de calidad no sólo por las pruebas realizadas a los estudiantes del departamento de la Guajira, sino también por índice elevado de pobreza y bajos niveles de inclusión a niveles de educación superior.

Para Max-Neef, (1998), “el mejor proceso de desarrollo será aquel que permita elevar más la calidad de vida de las personas.” (pág. 40) Otra de sus afirmaciones es que el desarrollo está en la libertad de las personas para elegir sus oportunidades, tal como lo menciona Freire, la educación es una práctica de la libertad. Se asume entonces que la calidad educativa debe buscar el desarrollo para la libertad plena y de oportunidades de las personas en el marco de una sociedad educada y justa.

Por otra parte, Santos (1999), presenta la definición de calidad educativa fundamentada en la teoría que denomina las trampas de calidad, en el análisis que realiza, señala que puede ser intrínseco y extrínseco. Las trampas intrínsecas son las que simplifican el concepto de calidad educativa, es decir, cuando se equipara la calidad con el rendimiento o la productividad y además se evalúa con pruebas escasamente significativas de tareas intelectuales que conduzcan a medir análisis, comprensión, innovación, creación, entre otros.

El concepto de calidad puede interpretarse de diferentes maneras. La falta de entendimiento y la complejidad del concepto de calidad educativa han llevado a que se defina estrechamente y se evalúe sin considerar que su producción como cualidad es dinámica, multidimensional.

Ahora reconociendo que la finalidad de la calidad educativa es la transformación de las personas, Gabo (1994), propone que es necesario “una educación, desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma”. (pág.40).

En consecuencia, se considera de gran interés académico y social establecer el objetivo del presente artículo: develar las percepciones sobre calidad que subyacen en los actores educativos del departamento de la Guajira, entendiendo que esto permitirá comprender mejor la realidad educativa de la región.

MÉTODOLOGÍA

El estudio se fundamentó en el enfoque cualitativo, bajo el método de la teoría fundamentada que se define según Paz (2003), como una metodología general para el desarrollo de una teoría que se construye sobre una recogida y análisis de datos sistemáticos. Las teorías se construyen de las informaciones obtenidas a partir de vivencias, acciones, interacciones y procesos sociales que acontecen entre las personas. Se realizó un análisis a partir de la entrevista en profundidad realizada a siete (07) diferentes actores que intervienen en el proceso educativo del departamento de la Guajira.

Desde esta perspectiva, se asume que los significados emergen a partir de la interacción que se establece entre los actores sociales que intervienen en la investigación, considerando los hechos tal cual como se perciben y teniendo presente que para ello se debe alternar continuamente con los mismos, lo que dicen, lo que significa, lo que se traduce en ir más allá de los datos originales para poder lograr el objetivo del estudio.

Observación inicial: el campo o espacio donde se desarrolló la investigación fue el Departamento de la Guajira Colombiana, inicialmente se procedió a realizar un diagnóstico comprensivo e interpretativo de los documentos y las estadísticas que muestran el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en cuanto a los resultados de la calidad educativa que indican que la Guajira ha ocupado en los últimos cuatro años los últimos lugares departamentales, estos resultados nos llevan a buscar información desde la perspectiva de los miembros que intervienen en el proceso educativo sobre los factores que afectan tan drásticos resultados mediante la técnica de la entrevista para escudriñar su posición al respecto .

En el presente estudio participaron diez (10) informantes clave, entre directivos, docentes, secretario de educación, estudiantes, padres de familia, fundaciones y organizaciones no gubernamentales, ONG al servicio

educativo, a estos planteamientos sobre el informante clave se cita a Martín (2010), quien define:

Los informantes clave son aquellas personas que por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden guiar al investigador, convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios. Desde este marco, la observación inicial permite el acercamiento a los procesos básicos que involucran la percepción de los informantes hacia la calidad educativa que se ofrece en el departamento de la Guajira.

Reconociendo el efecto de la calidad educativa en el progreso y productividad del departamento, se invita a los actores principales antes mencionados a exponer desde sus perspectivas la concepción que tiene sobre la calidad educativa, ya que la construcción de este concepto influye directamente en trazar el camino para alcanzar la meta educativa pertinente para esta región específica de Colombia.

Búsqueda de la información y entrevistas:

Sustentado en el enfoque cualitativo y el método de teoría fundamentada se estableció la siguiente pregunta abierta:

¿Desde tú perspectiva cómo describes la concepción de calidad educativa en el departamento de la Guajira?

Aunque se asumió desde un inicio la pluralidad de las instituciones y diversidad de los actores educativos, nunca se renunció a mirar con amplitud las diferentes tendencias que se tejen en torno a la configuración del concepto de calidad educativa. En los instrumentos se iban plasmando las voces, actuaciones,

reflexiones de los distintos participantes abordados para posterior análisis y construcción de las categorías.

Durante el estudio los investigadores seleccionaron a los informantes y escenario adecuado para realizar la entrevista. Para efectuar esta selección se tomaron en cuenta unas cualidades que están presentes en los informantes: elocuencia, fluidez, persona de confianza, empatía, con algún interés por la investigación, personal preferiblemente del área en estudio, activos en el proceso, con cargos gerenciales o directivos, con experiencia en la aplicación y gestión gerencial dentro del campo educativo.

Diseño metodológico de la teoría fundamentada:

La teoría fundamentada es un método cualitativo creado por Glaser y Strauss (1967), basado en el interaccionismo simbólico, la sociología y antropología. Araya (2002), expone que mediante este método se explica al mismo tiempo que se describe un fenómeno social mediante el análisis descriptivo, se construyen categorías generales a partir de hechos o temáticas a estudiar en este caso, la calidad educativa, obteniéndose una descripción detallada de las representaciones sociales del grupo investigado.

La teoría fundamentada es un método inductivo que busca desarrollar teorías basada en la realidad educativa tal y como se presenta en la Guajira, usando como fidelidad las respuestas dadas por los actores educativos seleccionados. Después de la descripción detallada se procede al análisis relacional donde se construyen la estructura de las representaciones, estableciendo la jerarquía y representaciones de las temáticas emergentes. Este enfoque se caracteriza por tres pasos fundamentales; la codificación abierta, la codificación axial, y la codificación selectiva.

La codificación abierta de los datos recogidos: Permite organizar toda la información recolectada mediante la entrevista, ordenándolas en categorías y

subcategorías conceptuales, Locke (2001), durante esta fase se construyen una serie de temas emergentes que tienen características y propiedades, en este artículo se cromatizaron las temáticas resaltantes, es decir, se asignó colores diferentes de acuerdo a las temáticas que emergieron. Estas temáticas surgen de las descripciones y lenguaje de los actores sociales, educativos y de las explicaciones de los investigadores.

Codificación axial: En este momento se trata de seleccionar las temáticas más relevantes, las más mencionadas por los entrevistados, permitiendo la reducción de los datos. Como explica Bortoli y colaboradores (1996), se agrupan los códigos en categorías, la cuales se interrelacionan entre ellas de acuerdo aquellas que sean más significativas. Este proceso permite reducir el número de categorías y darles organización. Para ello, se construye un flujograma que permite visualizar la categoría central, subcategorías y propiedades de los diversos temas que surgen de la información obtenida.

Codificación selectiva: Consiste en modificar e integrar los conceptos, con ello se busca delimitar la teoría, lo importante es establecer los elementos del marco teórico, Locke (2001), en este paso se busca un nuevo proceso de comparación de las teorías para determinar las más importantes y eliminar los elementos redundantes, construyendo entonces una teoría con grupos de conceptos producto de los expresados por los actores educativos seleccionados de acuerdo a sus perspectivas en relación al significado de la calidad educativa.

Durante el desarrollo del proceso investigativo se estableció una pregunta general abierta sobre las perspectivas de los informantes claves sobre la calidad educativa en la Guajira. Posteriormente, se construyeron las categorías a partir de la elaboración de los protocolos o respuestas textuales de los informantes en los que se analizaron los aportes conceptuales realizados por los actores educativos. En base a las consideraciones anteriores, la metodología seguida en la elaboración de categorías para esta investigación es la inductiva. Desglosamos el

texto en unidades espaciales bien sean números o unidades temáticas que se señalaron con letras y permitieron encontrar segmentos referidos a un mismo tema. Posteriormente, se agruparon las unidades de datos a fin de identificar en ellos, componentes temáticos y construir las categorías de contenido.

RESULTADOS

Para dar respuesta a la pregunta que se planteó en el artículo **¿Desde tu perspectiva describe la concepción de calidad educativa presentes en el departamento de la Guajira?**

Se organizaron las respuestas de la entrevista de acuerdo a los informantes clave (docentes directivos, docentes, alumno, padre y representante, miembro de organización no gubernamental), en unidades de respuestas más significativas (codificación abierta), se realizó sólo una pregunta referente a su posición o perspectivas sobre las concepciones de los informantes hacia la calidad educativa, los docentes directivos expresan que este tema está relacionado a la consecución de recursos humanos y materiales, infraestructura, proyectos educativos, relaciones intra e interinstitucional, contactos con los organismos gubernamentales y las organizaciones no gubernamentales para establecer lazos estratégicos que permitan superar las debilidades educativa de la región. Expresan que con los recursos humanos y materiales disponibles facilitarían el proceso de enseñanza y aprendizaje, urge la necesidad del trabajo compartido y en equipo para alcanzar las metas educativas del sector.

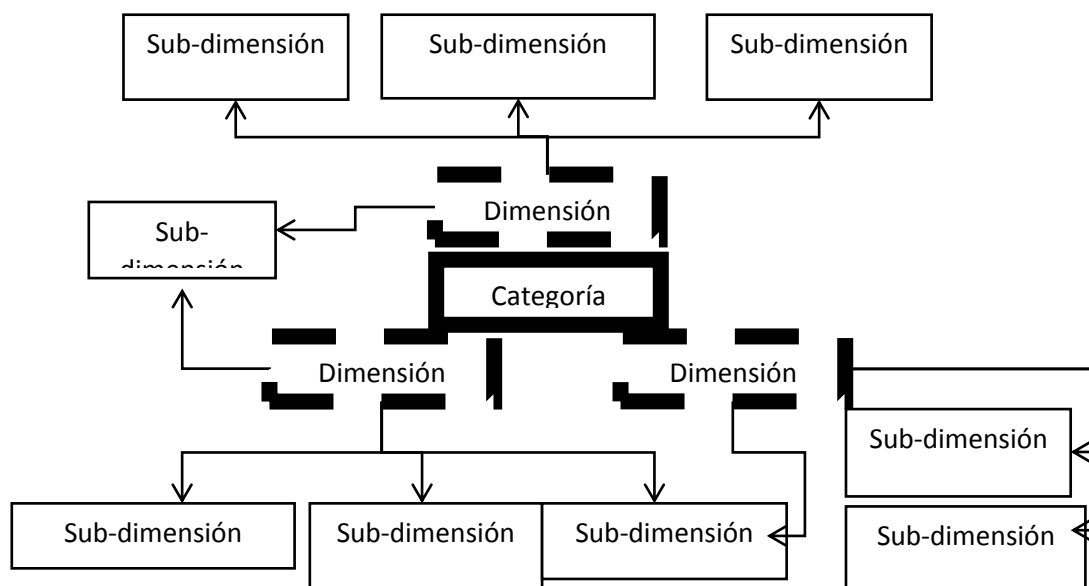
Por otra parte los docentes consideran que la calidad se refleja en la formación integral de los estudiantes, es decir, en el pleno desarrollo de la personalidad con una mirada holística de los estudiantes como sujeto en formación. Los docentes se inclinan a pensar que la calidad educativa está ligada a la producción de conocimiento, a la obtención de altas calificaciones en las diferentes áreas del saber y a la adaptación del currículo a las necesidades del contexto del Departamento de la Guajira.

Por otro lado, los padres de familia miran la calidad educativa como la oportunidad de mejorar la calidad de vida de sus hijos y familia, además de formar ciudadanos íntegros. Para los representantes es importante la obtención de un título profesional a futuro porque les garantiza estabilidad económica y social. Asimismo, los estudiantes manifiestan, que la calidad educativa se caracteriza por tener profesores bien preparados, escuelas bonitas y tener los útiles escolares de acuerdo al nivel educativo y apoyo de los padres.

Las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales expresan que la calidad educativa en la guajira debe alcanzar las exigencias relacionadas con las pruebas externas SABER (evaluadas por el ICFES). Para representar lo expuesto por los actores del proceso educativo, se diseñó un flujograma donde se describen las unidades de análisis en categorías y subcategorías de acuerdo al significado, estableciendo las relaciones existentes desde las perspectivas de los informantes (codificación axial).

CATEGORÍAS CON SUS DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES

Flujograma sobre categoría: calidad educativa Departamento en la Guajira.



Fuente: elaboración propia (2017)

CONCLUSIONES

Después del análisis de la presente investigación que tuvo como objetivo develar las percepciones sobre calidad que subyacen en los actores educativos del Departamento de la Guajira. El concepto de calidad educativa debido a todos los factores que intervienen, no es fácil definirlo es bastante amplio puesto que, cada actor desde su perspectiva o desde el rol que desempeña en el campo educativo, emite su concepto. En las respuestas expresadas a la pregunta realizada desde tu perspectiva define el concepto de calidad educativa, conjugando todas las posturas como un proceso complejo que depende de una serie de factores que exponen los informantes y que los investigadores agrupan como elementos de insumos, de resultados y procesos, de acuerdo a los actores educativos del Departamento de la Guajira, deben estar presentes:

Como insumo: Los actores manifiestan que la calidad educativa va a depender de los recursos materiales y humanos con los que cuentan las instituciones educativas. Concibe la calidad de la educación como resultado de las relaciones de la organización con todos los departamentos que la conforman (relaciones intrainstitucional) y las relaciones que tenga con otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (relaciones interinstitucional), de manera que el gestor educativo debe trabajar en equipo para lograr los objetivos institucionales tanto dentro como fuera de la institución estableciendo lazos y compromisos con todos los actores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto dentro de la organización, entre coordinaciones y departamentos y fuera de la organización educativa para dar respuestas a las comunidades con quienes interactúan.

Como proceso: Los informantes expresan, para que la calidad educativa sea posible se requiere romper con el paradigma hegemónico de los programas educativos, entendiéndose como hegemónico aquellos programas generalizados que no toman en cuenta la especificidades y cultura de cada región, según los entrevistados los contenidos deben estar adaptados a las necesidades de la

población y a sus demandas sociales, culturales y económicas. Los entrevistados, también expresan que cuando los estudiantes son críticos, aplican y generan conocimientos, se habla de una educación de calidad. La formación en valores forma parte de la educación integral de los estudiantes, los actores conciben la calidad educativa como aquella donde no sólo la generación del conocimiento es importante, sino involucra a la formación axiológica del hombre en la sociedad, esta formación tiene que ver con los valores que subyacen en la cultura de la Guajira.

Como resultado: Un buen porcentaje de los informantes define la calidad de la educación, relacionándolo con los resultados obtenidos en las pruebas externas SABER (evaluadas por el ICFES). Es decir, establece que la calidad está dada por las estadísticas de rendimiento obtenidas en las pruebas. Finalmente, se concluye que existen unos rasgos identitarios comunes en los actores educativos con respecto a la concepción de calidad educativa. Gran parte de los actores consideran que las políticas locales no alcanzan a satisfacer las necesidades de formación requeridas por la comunidad atendiendo sus necesidades culturales. Por otra parte, se requiere del compromiso de todos los actores involucrados en el proceso formativo de los educandos.

Existe concordancia en el discurso de la mayoría de los actores al referirse a la finalidad de la calidad educativa la cual genera un nuevo concepto que surge al interrelacionar los aportes sugeridos por los docentes, directivos, alumnos, padres y representantes y miembro de las organizaciones no gubernamentales definiéndose como todas las acciones que se realizan dentro y fuera del entorno educativo con el fin de formar al ciudadano ideal que la sociedad requiere esto; demanda de un conjunto de elementos que sirven de insumos para los procesos educativos con el fin de alcanzar producciones optimas de conocimientos. Para ello, se requiere de: formación académica, la formación axiológica, la formación para el trabajo, potenciar el pensamiento crítico auto reflexivo, los cuales son fundamentales para la investigación y la innovación.

Estos a su vez, necesitan de la participación de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje como son: el Estado y todos sus representantes a través de la inversión en recursos humanos y materiales, la formación docente, seguimiento y evaluación del proceso educativo, infraestructuras óptimas, dotación, participación de docentes, padres de familias y estudiantes como actores directos que deben asumir el rol que les corresponden.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araya, Sandra (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para la discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO): Costa Rica (citado 12 de enero 2017), Disponible:

<http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>

Bondarenko Pisemskaya, Natalia (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. *Educere*, 11(39), 613-621.

Casassus, J. (2000). Lenguaje, Poder Y Calidad De La Educacion. (P. p. Caribe, Ed.) (50), 47-65.

Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente*. Bogotá: Puntoaparte Bookvertising.

Congreso de la República de Colombia (2015) Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Ley 1753. Departamento Nacional de Planeación

Fundación Promigas. (2012). *Hacia una gestión social crítica y transformadora. "orientaciones y aprendizajes"*. Barranquilla: Fundación Promigas. Obtenido http://www.lalibreriadelaU.com/lu/pageflip/gestion_social_promigas/flash.html#/1/

Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The Discovery Of Grounded Theory: Estrategies for qualitative Research*. Aldine Publishing Company, Chicago, Estados Unidos

Gobernación de la Guajira. (2014). Plan de desarrollo 2014-2015. Riohacha: Gobernación de la Guajira.

Gobernación de la Guajira. (2016). Plan de desarrollo de la Guajira (2016-2019). Riohacha: Gobernación de la Guajira.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES. (marzo de 2014). Boletín SABER en breve. Bogotá D.C. Obtenido de <http://www.icfes.gov.co/estudiantes-y-padres-2/boletin-saber-en-breve>: <http://www.icfes.gov.co/estudiantes-y-padres-2/boletin-saber-en-breve>

Locke, K. (2001) . Grounded theory in Management Research. Sage publications INC., California, Estados Unidos

Max-Neef, M. A. (1998). Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Montevideo, Uruguay: Nordan-Comunidad. Obtenido de http://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-Desarrollo_a_escala_humana.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Gestión estratégica del sector guía 27. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-124659.html>

Paz, S. (2003). Investigación Cualitativa en Educación: Fundamento y Tradiciones. McGraw Hill (España).

Plan de Desarrollo de la Guajira (2014). Departamento de la Guajira frente a los objetivos de desarrollo del milenio

Santos, M. (1999). Crítica de la eficacia y eficacia de la crítica. Lo verdadero, lo verosímil y lo verificable en el análisis de las instituciones educativas. En varios: Escuela pública y sociedad neoliberal. Miño y Dávila Editores. Madrid.

CALIDAD EDUCATIVA Y SOSTENIBILIDAD PRODUCTIVA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.

EDUCATIONAL QUALITY AND PRODUCTIVE SUSTAINABILITY IN THE LEARNING PROCESS.

Beccy Marisol Portillo Silva

beccymportillounica@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

Lucy Gómez Mina

lugomi60@hotmail.com

Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la calidad educativa y la sostenibilidad productiva en el proceso de aprendizaje, a la luz de las fundamentaciones teóricas de: Robbins (2014), Pérez Esclarín (2016), Portillo (2017), Del Alba (2014), Portillo y Gómez (2015), entre otros. Se desarrolló metodológicamente bajo el diseño documental. Las reflexiones derivadas de este estudio, servirán de orientación a los docentes para ejercer la labor educativa con calidad hacia el desarrollo de la sostenibilidad productiva del proceso de aprendizaje y que ello, resulte como reto a convertirse en modelo aplicable y así lograr los objetivos académicos que tienen como ley la finalidad de la educación a nivel universal. En conclusión, el sistema educativo, es dinámico y busca los cambios imperantes para alcanzar la calidad educativa de desarrollo de sostenibilidad que demanda y orienta la UNESCO (2015), en la que se propone *garantizar una educación inclusiva, equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.*

Palabras clave: calidad educativa, sostenibilidad productiva, proceso de aprendizaje.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the educational quality and productive sustainability in the learning process, in light of the theoretical foundations of: Robbins (2014), Pérez Esclarín (2016), Portillo (2017), Séneca (2007), Del Alba (2014), Portillo and other (2015), among others. It was developed methodologically under documentary design. The reflections derived from this study will serve as guidance for teachers to carry out quality educational work towards the development of the productive sustainability of the learning process and that this results as a challenge to become an applicable model and thus achieve the academic objectives that They have as a law the purpose of education at the universal level. In conclusion, the educational system is dynamic and seeks the prevailing changes to achieve the educational quality of sustainability development demanded and guided by UNESCO (2015), in which it is proposed to guarantee an inclusive, equitable quality education and promote opportunities for lifelong learning for everyone

Key words: educational quality, productive sustainability, learning process.

INTRODUCCIÓN

Acerca de los forzosos cambios que requiere el sistema educativo venezolano, para alcanzar los niveles de calidad esperados, se ve necesario el presente análisis en la línea de investigación sostenibilidad de la educación. Si bien es cierto que el sistema educativo es dinámico y busca los cambios imperantes para alcanzar la calidad educativa de desarrollo de sostenibilidad productiva que demanda y orienta la UNESCO (2015), en la que se propone *garantizar una educación inclusiva, equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*, y atendiendo a los acuerdos internacionales en esta materia, los docentes están dispuestos a cumplir con este cometido.

Según Pérez (2016), las acciones inherentes a la labor educativa que se han aplicado, no han sido suficientes para garantizar resultados alentadores en el campo de la salud, lo económico, la política, la religión, entre otros, contextos de la humanidad quienes se benefician del fin último de la educación. En nuestro país se requiere, para que se dé la calidad educativa, un sistema de educación forjador de las ciencias, las artes y la tecnología con sostenibilidad productiva.

En la actualidad, no se vislumbran cambios significativos en la educación venezolana, pero si existen excelentes documentos y leyes que podrían fomentar la calidad educativa y el desarrollo de la sostenibilidad productiva en el proceso de aprendizaje, en la que se propone *garantizar una educación inclusiva, equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Asimismo, se puede llegar a tener como resultado la atención de los acuerdos internacionales en esta materia.

Por observaciones no sistematizadas de las investigadoras, en la actualidad la improvisación y la incongruencia han sido posiblemente las características principales de las pretendidas políticas educativas, lo que ha generado un debate sin fin en reuniones de consejos docentes acerca de la educación, alimentado por las propuestas de transformación del sistema educativo emanadas desde la dirección de las autoridades legítimas y de los supervisores circuitales y nacionales, acompañadas por un discurso ideológico que reproduce un sistema de creencias que más de la mitad de la población docente no comparte, que posiblemente ha generado el hacer caso omiso a estas orientaciones y a la pérdida o disminución de la práctica de valores

Por lo que nos hemos llegado a plantearnos las siguientes interrogantes: ¿Por qué no se han logrado los niveles de calidad educativa y de desarrollo de la sostenibilidad productiva esperados?, ¿Cuál es la causa de no alcanzar el potencial requerido de las políticas que plantea el sistema educativo, que posiblemente siguen las orientaciones de la UNESCO para el logro de la calidad educativa y la sostenible productividad de la educación?. Al respecto, Del Alba (2014), afirma que en los congresos pedagógicos, se escriben informes donde se señala que el Ministerio de Educación impulsa la consolidación para contribuir con el sistema productivo e impulsar nuevas formas culturales y organizativas, entre otras conjeturas y que sólo se ven plasmadas en el papel y en la realidad muchos de los pueblos no salen de la extrema pobreza.

Otras interrogantes que surgen por la motivación de reconocer que el sistema educativo está basado en teorías de excelentes autores, son las planteadas por Gómez (2007) como: ¿Qué está haciendo el personal docente para posibilitar la calidad educativa y la sostenibilidad productiva en el proceso de aprendizaje que tienen como ley la finalidad de la Educación para bien de la humanidad de manera universal?, ¿Los docentes, conocen y aplican en la práctica profesional los objetivos académicos que rigen las políticas educativas venezolana e internacional?. Por lo que se quiere analizar la calidad educativa y la sostenibilidad productiva en el proceso de aprendizaje.

REFERENTES TEÓRICOS

Calidad educativa y sostenibilidad productiva.

Después del informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo de la UNESCO, se plantearon nuevos objetivos mundiales de desarrollo para después del 2015, los cuales se basaron en un enfoque integral del desarrollo sostenible, donde se plantea la educación como clave para este logro, ya que, según el Secretario General de las Naciones Unidas, Ban Ki-moon (2015), “para ser prósperos, los países necesitan trabajadores cualificados y educados” y que, “con la colaboración, liderazgo y unas inversiones acertadas en educación se puede transformar la vida de las personas, las economías de los países y nuestro mundo en general” (Informe de seguimiento de Educación para Todos en el Mundo, 2015)

Atendiendo a estos nuevos propósitos emanados de la UNESCO, el Gobierno Bolivariano de Venezuela, a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación, creó una instancia asesora para la calidad educativa, cuyo fin era impulsar una consulta nacional y medidas inmediatas para favorecer, cada vez más, una mejor educación.

Dentro de los resultados de la consulta se pueden señalar los siguientes aspectos a considerar, entre ellos: los docentes aspiran a tener recursos didácticos actualizados y de calidad, apoyo logístico para realizar actividades fuera del ambiente de clase, incorporación de las TIC en el proceso educativo, se debe privilegiar la formación docente como elemento clave para mejorar la calidad educativa. La familia y consejos educativos, consideran que muchos los docentes muestran una actitud pasiva ante los problemas del quehacer educativo, de los estudiantes, de sus familias y su entorno, y señalan que debe fomentarse una formación para el servicio, con habilidades y destrezas pedagógicas, creativas y contextualizadas. (Consulta Nacional por la calidad educativa. Resultados, 2015)

También se consideraron los aspectos señalados por los y las estudiantes, como por ejemplo: que deben protegerse de las situaciones que puedan constituirse en factores de riesgo del abandono escolar, por lo que piden sostener políticas de inclusión como las becas escolares, el programa de alimentación escolar, dotar de recursos para el aprendizaje, atención a la salud, transporte escolar, lograr plena integración del estudiantado, escuelas con instalaciones adecuadas a las necesidades educativas especiales y conformar las defensorías educativas, entre otros aspectos. (Consulta Nacional por la calidad educativa. Resultados, 2015)

Por lo que se plantearon los siguientes desafíos: Garantizar educación de calidad para todas y todos, sin ningún tipo de exclusiones, Desarrollar una pedagogía del amor, el ejemplo y la curiosidad. Fortalecer el papel de las y los docentes como actores fundamentales de la calidad educativa. Promover un clima escolar caracterizado por la convivencia. Garantizar un sistema de protección estudiantil. Lograr una estrecha relación entre las familias, la escuela y la comunidad. Desarrollar un currículo nacional integrado y actualizado. Garantizar edificaciones educativas sencillas, amigables, seguras, debidamente equipadas y mantenidas, en consonancia con el modelo educativo que aspira nuestro país.

Así como también, desarrollar un sistema de evaluación de la calidad educativa comprensivo y periódico. Reconfigurar la organización y funcionamiento del Ministerio del Poder Popular para la Educación, en función de lograr una gestión, participativa, eficaz y transparente. (Consulta Nacional por la calidad educativa. Resultados, 2015).

El gobierno venezolano ha implementado medidas en función de los resultados obtenidos en la consulta, pero hasta dónde, las políticas que se han implementado hasta el momento han dado sus frutos con relación a la calidad educativa. Al respecto, Portillo y Gómez (2015), plantea las siguientes interrogantes: ¿La población estudiantil de nuestras escuelas, liceos, universidades, están bien formados comparados con los de ayer? ¿Por qué los docentes se muestran desmotivados o indiferentes en su compromiso profesional?. Así mismo señalan, que posiblemente se han ido devaluando los principios de ética y moral de la profesión docente al no cumplirse las funciones propias de estos, desmoronándose las bases constitucionales de las leyes de la educación para el bienestar de la población estudiantil en sus diferentes modalidades.

El docente debe tomar conciencia de la función que puede cumplir al activar los principios de la calidad educativa en su proceso laboral y cómo se pueden relacionar los múltiples factores de la realidad social: la economía, la educación, la política, la salud, la religión, para que el trabajo del educador se encuentre más próximo a sus fines, sabiendo que es una expresión humana, de un afán dignificador del individuo que optó por la profesión más loable del abánico profesional que genera el paso por el campus universitario.

Ante la situación de la búsqueda de la calidad educativa y de la sostenibilidad productiva en el proceso de aprendizaje, la labor de los docentes debe renovarse y evolucionar por una sociedad mejor; se pueden perseguir objetivos racionales, que permitan una reflexión amplia y crítica buscando espacios para establecer un desarrollo sistemático de posibles soluciones a través de la innovación educativa

engarzando también la interdisciplinariedad y multidisciplinaridad para ponerlas en práctica, fundamentándose con bases de continua formación, apoyándose en los programas y proyectos de formación e investigación permanente, que mejoren las acciones pedagógicas en beneficio de la sociedad bien educada.

La calidad educativa y la sostenibilidad productiva en el proceso de aprendizaje, para Portillo y Gómez (2015), se manifiesta activamente en el perfil del docente descrito en los pensamientos pedagógicos de ilustres maestros de ayer y hoy a través de tres principios fundamentales: fuerza, propósito y determinación. Así, si se logrará la creación de una nueva cultura de compromiso, de paz y amor; generando todos juntos la excelencia educativa para beneficio de la humanidad. Formadora de cero intolerancias, y cien por ciento de vivencia de valores, como país productor de ciencias, artes y tecnología para el bienestar de todos, como el inicio de la generación humana y en armonía con el medio ambiente.

CALIDAD EDUCATIVA DESDE LOS OBJETIVOS ACADÉMICOS

Ahora bien, según Pérez (2016), si los modelos de calidad implican mejora continua, entonces estos procesos de aprendizaje van vinculados a cambios en el funcionamiento de los centros educativos. Además señala que, no siempre todo cambio lleva necesariamente a una mejora, pero si a una evolución. La calidad no sólo exige cambio sino búsqueda de nuevas alternativas, es decir, nuevas formas de pensar y accionar. Lleva a la transformación pero más con sentido a lo sustantivo, que sea tangible desde las acciones que describen la excelencia en los diferentes ámbitos del contexto social por quien se dio inicio de la función mística de la educación desde sus orígenes, fortaleciendo su objetivo universal, el bien social.

Para caracterizar la calidad educativa según Gómez (2007), por su especial relevancia en la labor de las organizaciones educativas y, en consecuencia, de los centros del saber, estas reflexiones se tomaron en atención del pensar y acciones de docentes del ayer y hoy para la propuesta de producción de la práctica docente en función de una educación de calidad y con un efecto factible en la

sostenibilidad productiva del proceso de aprendizaje, esto responde a las diferentes interrogantes que van surgiendo en dicha investigación.

Para Don Simón Rodríguez (1840), el título de maestro debe darse al que sabe enseñar, al que educa, esto es al que enseña a aprender; no al que ordena a aprender o señala que se ha de aprender, ni al que aconseja que se aprenda. Además señala que: El/la maestro (a) debe saber dar las primeras nociones de las ciencias y sigue enseñando con virtud todo lo que se ha de aprender después, porque ha de saber enseñar a aprender. Haciendo la sugerencia de: “No desaprovechemos nuestro tiempo dejando de ser excelentes educadores”. (Márquez y Vilorio, 2012).

Sostenibilidad productiva en el proceso de aprendizaje.

Según Portillo y Gómez (2015), hay que concientizar y manejar el término calidad educativa para mejorar el desempeño docente por la sostenibilidad productiva en el proceso de aprendizaje con los Programas de Formación e Investigación Permanente (P.F.I.P) y el Programa Nacional de Formación (P.N.F). Dichos programas están basados siempre en la ilustre frase de Don Simón Rodríguez: “eduquemos al niño de hoy para no juzgar ni castigar al hombre del mañana”.

Por ello, Portillo (2017) coincide con las autoras antes mencionadas, en cuanto a que la calidad educativa precisa acciones renovadoras, con actitud inductiva-constructivista y de enseñanza significativa o superaprendizaje, que a través de la educación se alcance la excelencia, la transformación del mal al bien común.

Todo ello, se traducirá en nuevas formas de pensamiento, en nuevas acciones para reactivar los programas educativos creadores de cultura de ciencias y tecnología y principios del saber (ser- estar- conocer- hacer- convivir- producir) tanto teórico como práctico, buscando siempre el equilibrio emocional para los docentes y discentes y, en consecuencia, en nuevas formas de hacer, nuevos

métodos y prácticas pedagógicas, nuevos recursos, entre otros. Esto implica mejorar el comportamiento de los educadores y otros miembros de las instituciones educativas, cambios en la identidad escolar, corregir el desempeño del estudiante y la adaptación al medio de convivencia que aporte un beneficio tangible a la comunidad general.

Según Pérez (2016), los docentes deben reconocer y actuar con ética y moral, no tener actitudes inapropiadas delante de nadie, sobre todo ante los estudiantes, dejar las conductas violentas, obscenas, jocosas donde se resalta la falta de respeto entre colegas, autoridades, padres y representantes. Para evitar, que los estudiantes repitan estos malos ejemplos que les han ido modelando en el transcurso de años de escolaridad; y que luego los docentes, se quejan de observar en sus estudiantes actitudes violentas, malas conductas, faltas de respeto. Es importante señala el autor, que si se opta por ser educador, no se debe justificar de algo que no es justificable, cuando se incumple un principio de moral o compromiso docente.

Para Séneca (citado por Lenis, 2014), es necesario preguntarse ¿Por qué se es docente? Para responder hay que recordar cómo fueron nuestros antepasados y actuales colegas. Don Andrés Bello (un buen método de enseñanza no propone comunicar mucha ciencia al estudiante, cuanto dar a su entendimiento poderoso impulso y rumbo cierto), Diego Silva Balerio (con la tendencia de la teoría pedagógica, se genera el proyecto: movimiento pedagógico). Estas ideas con el propósito de recuperar la pedagogía del saber devolverle a los docentes su identidad como trabajador de la cultura ciencia- arte- tecnología y empoderarlo desde allí como profesional que genere alternativas para mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos.

Continuando la reflexión según el autor antes mencionado, también tenemos a: Belén María Sanjuán Colina (aprende que sólo es buen maestro quien es capaz de crear), Luis Beltrán Prieto Figueroa (el que manda debe oír aunque sean las

más duras verdades y, después de oídas, debe aprovecharse de ellas para corregir los males que produzcan los errores). Antonio Pérez Esclarín (aquel que no sienta que sus estudiantes son un tesoro, no es un buen educador), entre otros educadores (as), que mostraron y siguen mostrando que la educación puede y debe ser de calidad y de sostenibilidad productiva en el proceso de aprendizaje para que al evolucionar pueda transformar a la sociedad para bien de la humanidad a quien le debe su fin último.

Existen muchos documentos, que permiten a los docentes estar en continua formación, dar lo mejor de sí mismo, ser pioneros de la educación que siembran valores, ciencias, artes y tecnología en los corazones ávidos, complejos e insaciables de nuestros niños, niñas, adolescentes, jóvenes y hasta la de nuestros adultos, que según la ideología pedagógica de ayer proyectaban la educación para la vida, ya que se comprenderá que el analfabeto de mañana no será la persona que no sabe leer, sino el que no lo enseñaron a aprender, a autoformarse. Es necesario manejar la educación con la filosofía de los educadores de ayer: educar hoy para evitar la delincuencia de mañana.

En una sociedad dinámica como la nuestra, sólo puede ser eficaz- eficiente- efectiva una educación para el cambio mismo, con fortaleza, viviendo el slogan de: “toda la patria, es una escuela”, esta frase consiste en el desarrollo del espíritu, la vida que trascienda, la que capacite a la persona para levantarse y levantar a otros, por encima de las corrientes ideológicas que generan los acontecimientos negativos, que en vez de dejarse arrastrar por ello, genere los luchadores por el bienestar común con los principios del docente de ayer y hoy: con fuerza, propósito y determinación se recrea la educación universal.

METODOLOGÍA

Se desarrolló metodológicamente con un diseño documental. , ya que se realizó a través de consultas de libros, memorias, documentos legales, donde la unidad de

análisis son los propios documentos. Para la recogida de los datos se realizó un proceso sistemático.

Hallazgos de la investigación

Los resultados de esta investigación permitieron extraer una serie de reflexiones que pueden servir de orientación al docente para que se dirija sus acciones hacia el logro de una educación con calidad que permita lograr la sostenibilidad productiva en el proceso de aprendizaje. Por lo que a continuación se presentan las reflexiones que emergieron de la revisión documental que se realizó.

Calidad educativa y sostenibilidad productiva en el proceso de aprendizaje.

Iniciamos estas reflexiones con la siguiente interrogante: ¿Será necesario mantener la formación continua de los docentes titulares, para que se active, dinamice y actualice sus conocimientos?, en respuesta a la anterior interrogante tomamos el ejemplo de los profesionales en la medicina, que continuamente se autoforman y reciben formación colectiva posiblemente a diario entre colegas. Aunque parezca que las Ciencias son generadoras de conocimiento estable, no dejan de evolucionar. En la actualidad posiblemente algunos docentes no están demostrando la misma energía, propósito, determinación de carácter y voluntad para este trabajo que genera el bienestar de la humanidad como lo fueron los docentes del ayer.

Por ello, es conveniente establecer una teoría sobre la calidad educativa y la sostenibilidad productiva en el proceso de aprendizaje, la que se supone según Robbins (2014), es una idea nueva para iniciar o mejorar un producto, proceso o servicio que se mantenga en vigencia, que sea viable y de naturaleza factible y residual. El significado de este, también abarca tecnología para procesos nuevos de producción, estructuras o sistemas administrativos, el de nuevos programas de las diferentes ciencias, con la metodología de Programa de Formación e

Investigación Permanente (P.F.I.P) y Programa Nacional de Formación (P.N.F), para los miembros de la institución educativa que genere a la sociedad un bien y un cambio de actitudes tangible en la cultura de paz y de progreso social.

Esta se debe basar, según Portillo y Gómez (2015), en las fuerzas del entorno activo, dinámico, productivo y en los diferentes valores en atención a las necesidades de las generaciones actuales que están inmersas en la evolución inminente, en las declinaciones del Siglo XX, en donde el capital intelectual y los recursos materiales, deben manejarse con un desarrollo de sostenibilidad productiva para buscar el progreso universal. Se reconoce que la educación es un factor que correctamente orientado pretende lograr la transformación social, la cultura de la paz, la convivencia democrática y el desarrollo de los individuos que le genere calidad de vida y crecimiento profesional para su bienestar social que giraría en bien universal.

Es importante fortalecer el proceso de aprendizaje con paradigmas de bases sólidas como: aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje mixto: inductivo- constructivo y superaprendizaje (de los cuales los docentes adoptarían en su proceso de enseñanza: el establecido y el oculto), y dirigidos por las teorías que ofrecen los tópicos: calidad educativa y sostenibilidad productiva en el proceso de aprendizaje. Se debe tomar en cuenta el mundo cotidiano en que se desenvuelve el tejido social de la educación, para plantear soluciones a los retos que contribuyen a que los estudiantes desarrollen sus talentos, atiendan sus necesidades más plenamente y alcancen sus metas y planes.

Asimismo, devolverle a la sociedad su fe en la juventud, en el que su mañana será para el bienestar común, como dijo una vez Don Simón Rodríguez (1840), eduquemos al niño de hoy para no juzgar ni castigar al hombre del mañana, esta frase crearía en la conciencia de los docentes sus bases filosóficas del cumplimiento de su profesión, de elegir ser educador (a) y saber que no fue una

imposición del destino, porque sería un error continuar trabajando en este campo sin tener vocación. Está en nuestras manos, evitar mal formar a nuestra infancia y juventud en futuro daño a la gran sociedad y mejorar actualmente a la sociedad educando bien en las ciencias, las artes y la tecnología, que han evolucionado y en el proceso de aprendizaje de cultura de valores

CONSIDERACIONES FINALES

Es necesario subrayar los aspectos más sobresalientes de esos pensamientos de los docentes del ayer y hoy según Gómez (2007), tales como: es derecho y deber del Estado orientar a la educación, los planes de la nación, la participación de las familias, promoverá la educación para la ciudadanía, educación integral, de calidad y permanente, desarrollo de la personalidad y la creación de una sociedad profundamente democrática, justa, participativa y solidaria; los mismos, señalan fortaleza y oportunidades para engrandecer nuestra producción educativa y generará herramientas para fortalecer nuestra labor y tener como pilares la misma preocupación de los docentes de ayer que era: educar para evitar la delincuencia a temprana edad.

Cada comienzo de un nuevo año escolar nos brinda la oportunidad de insistir en que, si queremos educación de calidad, necesitamos educadores de calidad, capaces de liderar las transformaciones pedagógicas necesarias y de ser ejemplo de los valores que necesitamos para superar la gravísima crisis moral que nos debilita a diario, como dice Pérez (2016), Venezuela, necesita de personas felices de ser maestros. Necesitamos, en definitiva, maestros. Tenemos muchos licenciados, profesores y hasta magísteres y doctores, pero posiblemente escasean cada vez más los maestros: hombres y mujeres que encarnan estilos de vida, ideales, modos de realización humana.

En conclusión, para Del Alba (2014), es necesario analizar el pensamiento de Mahatma Gandhi (1869-1948): quien dijo: soy héroe, yo débil, tímido, casi

insignificante, si siendo como soy hice lo que hice, imagínense lo que pueden hacer todos ustedes juntos que son educadores. Juntos moveremos montañas, no temeremos a las alturas porque serán nuestras metas para alcanzar la calidad educativa y la sostenibilidad productiva en el proceso de aprendizaje, obteniendo como resultado de la presente investigación que los docentes bien formados darán lo mejor de sí mismos a la sociedad que tanto los necesita para el bien de la humanidad que aún cree en los educadores de hoy.

REFERENCAS BIBLIOGRÁFICAS

Constitución República Bolivariana de Venezuela (1999) Publicada en Gaceta Oficial del jueves 30 de diciembre de 1999, N° 36.860 Caracas

Del Alba, Rocío (2014). Acompañamiento pedagógico del supervisor educativo. Disponible en: biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/08/Giron-Rocio.pdf. Consultado 20- 11- 2017

Lenis, John (2014). Exigencias de la praxis. Educación, culpabilidad y crítica sociocultural en Epicuro y Séneca. En los filósofos y la educación. Formación, didáctica y filosofía de la educación/ Diana Melisa paredes (compiladora). Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

Portillo, Beatriz y Gómez, Lucy (2015). Programa de formación e investigación permanente. Proyecto de Investigación para la obtención del Postdoctorado en Gerentes en Educación Superior. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín, Maracaibo.

Portillo, Beccy (2017). Bullying y proceso de aprendizaje en Instituciones Educativas, Trabajo de Grado para la obtención de Título: MS.c. Gerencia Educativa. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín, Maracaibo.

Robbins, Stephen. (2014). Libro de administración. México. Editorial Pearson

UNESCO (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4b Paris: Unesco.

WEEBGRAFÍA O FUENTES ELECTRÓNICAS

Consulta Nacional por la Calidad educativa (2014- 2015)- Home-Cerpe Disponible en: www.cerpe.org.ve/noticias-lector-principal/items/315.html. Consultado 20- 11- 2017.

Consulta Nacional por la calidad educativa. Resultados (2015). Disponible en: www.cerpe.org.ve › [Cerpe](#) › [contenido](#) › [documentos](#) › [Calidad Educativa](#)

Folleto General de la consulta (2014). Consulta Nacional por la calidad Educativa. Disponible: <https://www.uma.edu.ve> › [admini](#) › [ckfinder](#) › [userfiles](#) › [files](#)

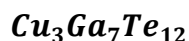
Gómez, José. (2007). Ayer y hoy de la educación. Reflexiones para el profesorado - Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2498345.pdf>... Consultado el 15- 10- 2017.

Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo (2015). Disponible en: <https://es.unesco.org> › [sites](#) › [gem-report](#) › [files](#) › [UNGA_PR_sp](#).

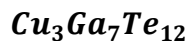
Márquez Ysrael y Vilorio José (2012). Pensamiento sociopolítico y educativo de Simón Rodríguez. *Biblioteca virtual. Eumed.net. Editado por la Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso para eumed.net*

Pérez, Antonio (2016). La educación como bien público. Disponible en: revistasic.gumilla.org/tag/antonio-perez-esclarin/ Consultado el 15- 10- 2017.

CARACTERIZACIÓN ESTRUCTURAL DEL COMPUESTO TERNARIO



STRUCTURAL CHARACTERIZATION OF THE TERNARIO COMPOSITE



Jefferson Valencia

jeffersonvv91@gmail.com

Ministerio del Poder Popular para la Educación, Venezuela

Karen Córdoba

cordobak@gmail.com

Ministerio del Poder Popular para la Educación, Venezuela

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue determinar la caracterización estructural del $\text{Cu}_3\text{Ga}_7\text{Te}_{12}$ que es un compuesto ternario perteneciente a la familia de semiconductores $\text{I}_3\text{-III}_7\text{-VI}_{12}$ que presenta una deficiencia de dos cationes en comparación al número de sus aniones, por tanto, es un compuesto con vacantes ordenadas (CVO). Zhang y *col* (1997), han mostrado en los compuestos Cu-In-Se que los Pares de Defectos Donador Aceptor ($\text{In}_{\text{Cu}}^{+2} + 2\text{V}_{\text{Cu}}^{-1}$), se forman fácilmente en algunos semiconductores de distinta composición estequiométrica, debido a la baja energía de formación de estos arreglos distribuidos periódicamente en la red cristalina. Extendiendo este concepto a los compuestos de la familia Cu-Ga-Te, el $\text{Cu}_3\text{Ga}_7\text{Te}_{12}$ se denominará como un compuesto con defectos ordenados (CDO), del mismo modo el estudio se sustenta con Wasim y *col* (2005), Marín (2007), entre otros. Tomando en cuenta la importancia de los semiconductores, sus aplicaciones en dispositivos optoelectrónicos, su uso en energías alternativas, y a fin de fabricarlos con mayor eficiencia, bajos costos y menor daño al ambiente, el estudio tuvo por objetivo caracterizar estructuralmente el compuesto ternario $\text{Cu}_3\text{Ga}_7\text{Te}_{12}$ mediante un estudio experimental, se utiliza la difracción de rayos X en polvo para obtener el patrón de difracción, se identificó la fase y se realizó el indexado a través de DICVOL. En conclusión, se determinó que el compuesto ternario estudiado, tiene una celda de tipo tetragonal con parámetros cristalográficos: $a = 5.94541\text{\AA}$; $b = 11.85362$ y $V = 419.00\text{\AA}^3$.

Palabras clave: semiconductor, vacancia, compuesto con defectos ordenados.

ABSTRACT

The objective of the research was to determine the structural characterization of $\text{Cu}_3\text{Ga}_7\text{Te}_{12}$ is a ternary compound belonging to the family of

semiconductors $I_3\text{-III}_7\text{-VI}_{12}$ that has a deficiency of two cations in comparison to the number of its anions; therefore, it is a compound with ordered vacancies (CVO). Zhang et al (1997) have shown in the Cu-In-Se compounds that the Acceptor Donor Defect Pairs ($In_{Cu}^{+2} + 2V_{Cu}^{-1}$) are easily formed in some semiconductors of different stoichiometric composition, due to the low formation energy of these arrays distributed periodically in the crystal lattice. Extending this concept to the compounds of the Cu-Ga-Te family, $Cu_3Ga_7Te_{12}$ will be referred to as a compound with ordered defects (CDO), in the same way the study is supported with Wasim et al (2005), Marín (2007) and others. Taking into account the importance of semiconductors, their applications in optoelectronic devices, their use in alternative energies, and in order to manufacture them with greater efficiency, lower costs and less damage to the environment, the study aimed to characterize structurally the ternary compound $Cu_3Ga_7Te_{12}$ through a in an experimental study, X-ray powder diffraction was used to obtain the diffraction pattern, the phase was identified and indexed through DICVOL. In conclusion, it was determined that the ternary compound studied has a tetragonal cell with crystallographic parameters $a = 5.94541\text{\AA}$; $b = 11.85362$ y $V = 419.00\text{\AA}^3$.

INTRODUCCIÓN

La gran importancia que poseen los materiales semiconductores para el avance tecnológico mundial justifica, en gran modo, su intensivo estudio para el desarrollo de semiconductores más eficientes y de costos bajos, siendo estos la materia prima de los *materiales optoelectrónicos*: dispositivos semiconductores que generan luz a partir de corrientes eléctricas (láser, LED) o generan estas a partir de la incidencia de luz sobre ellos (fotodiodos, fototransistores, celdas solares). Observando así claramente sus utilidades como fuentes de energía alternativa (celdas fotovoltaicas), o el aumento de la eficiencia en los procesadores de computadores.

Los estudios sobre características de los semiconductores se fueron intensificando con la necesidad de perfeccionar el transistor, tomando en cuenta que los semiconductores a encontrarse naturalmente son el silicio (*Si*) y el germanio (*Ge*), pertenecientes al grupo *IV* de la tabla periódica y poseen 4 electrones libres en el último nivel de energía, lo estudios actualmente buscan la obtención de materiales binarios y ternarios coordinados tetraédricamente, dando origen a una amplia gama de síntesis y caracterización de semiconductores, sin embargo la variación de los elementos de cada familia y el aumento del número de átomos de los elementos da como resultado que el número de combinaciones posibles teóricamente sea mayor que las estudiadas.

El $Cu_3Ga_7Te_{12}$ es un compuesto semiconductor ternario que hasta el momento no se encuentra reportado en la literatura, por tanto se desconocen sus propiedades, entre ellas su caracterización estructural. Tomando en consideración lo anterior se planteó como objetivo caracterizar estructuralmente al compuesto ternario $Cu_3Ga_7Te_{12}$ mediante un estudio experimental.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La búsqueda de perfeccionar dispositivos optoelectrónicos como el transistor ha motivado el diseño y estudio de nuevos materiales semiconductores, llegando a la obtención de compuestos binarios y ternarios, ejemplos bien conocidos de estos son los compuestos de las familias $II - VI$, $III - V$, $I - III - VI_2$ y $II - IV - V_2$, que según Shay y Wernick (1975), cumplen con la regla de Grimm-Sommerfeld (GS) que establece la ubicación de cuatro electrones promedio por átomo, siendo el $CuInSe_2$ el compuesto ternario más estudiado hasta los momentos, coordinado tetraédricamente por sustitución de elementos de los grupos I y III en el binario $II - VI$, a fin de mantener la relación electrón-átomo.

Existen compuestos con diferencias entre su número de aniones y cationes, por lo que se introduce un arreglo ordenado de vacantes en la red cristalina, contando el número de sitios vacantes por fórmula unitaria y asignando a dichos sitios valencia cero, se sigue cumpliendo la regla de GS. Estos compuestos que presentan los arreglos ordenados mencionados se les conocen como compuestos con vacantes ordenadas (CVO). El $Cu_3Ga_7Te_{12}$ es un compuesto semiconductor ternario que pertenece a la familia de semiconductores $I_3III_7VI_{12}$, que presenta una deficiencia de dos cationes en comparación al número de sus aniones, por lo que el $Cu_3Ga_7Te_{12}$ es un compuesto con vacantes ordenadas (CVO).

Zhang y col. (1997), han mostrado que los Pares de Defectos Donador-Aceptor (PDDA) ($In_{Cu}^{+2} + 2V_{Cu}^{-1}$), se forman fácilmente en el semiconductor ternario $CuInSe_2$, debido a la baja energía de formación de estos arreglos periódicos en la red cristalina. Gu y col. (2003), obtuvo resultados similares en el $CuGaSe_2$, con baja energía de formación de estos PDDA, por lo cual se plantea que la formación y estabilidad del $Cu_3Ga_7Te_{12}$ se puede establecer como una repetición de los PDDA ($Ga_{Cu}^{+2} + 2V_{Cu}^{-1}$) por 6 unidades del $CuGaTe_2$, por lo que el CVO $Cu_3Ga_7Te_{12}$ también se nombrará como un compuesto con defectos ordenados (CDO).

La cristalografía de rayos X nos proporciona la imagen más adecuada que podemos tener de las estructuras cristalinas. Los métodos de difracción de rayos X constituyen la herramienta más poderosa que se dispone para el estudio de la estructura de la materia cristalina. El término difracción de rayos X, tiene su

fundamento físico en la interacción radiación–materia. Una interpretación geométrica sencilla de este fenómeno de interferencias constructivas fue propuesta por W. H. Bragg y su hijo W. L. Bragg en 1913.

Los Bragg observaron que los rayos X dispersados por todos los puntos de la red en un plano (hkl) y los sucesivos planos (hkl) debían estar así mismos en fase. Para una diferencia de fase igual a cero las leyes de la simple reflexión deben mantenerse para un plano sencillo y la diferencia de camino para reflexiones de planos sucesivos debe ser un número entero de longitudes de onda. En la figura 1 se ve como un haz incidente es difractado por dos planos sucesivos (hkl) con espaciado interplanar d_{hkl} . La diferencia de camino recorrido por los dos haces de planos sucesivos viene dada por la ecuación:

$$AB + BC = 2d_{hkl} \sin \theta, \quad (1)$$

Y de ahí la condición para que la difracción sea máxima:

$$2d_{hkl} \sin \theta = n\lambda \quad (2)$$

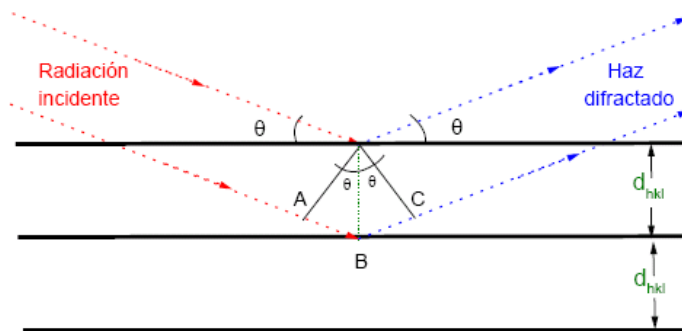


Figura 1. Haz difractado por planos vecinos.

Fuente: Marín (2007)

Las trayectorias de difracción en los cristales pueden explicarse como si se hubieran producido por reflexión de rayos X en planos (hkl), pero sólo cuando la ecuación (2) se satisface.

METODOLOGÍA

Según la categorización planteada por Hurtado (2007), esta investigación fue *descriptiva*, debido a que busca identificar las características del evento de estudio. Con un *diseño de laboratorio* debido a que se trabaja con datos obtenidos

a partir de ambientes creados en laboratorios. A continuación, se presenta la descripción del método utilizado, para cumplir con el objetivo planteado.

Registro del patrón de difracción de rayos X

Se estudia la geometría de la celda unidad, mediante el análisis de los patrones de difracción de rayos X por el método de polvo a temperatura ambiente, con el fin de obtener las dimensiones de la celda unidad, el tipo de red y el sistema cristalino. Para esto se utiliza un difractómetro de rayos X, marca Siemens Bruker modelo D-5005. Este equipo cuenta con un tubo de rayos X de cátodo de Cu y un detector de centelleo los cuales están montados sobre un goniómetro vertical con una geometría tipo Bragg-Brentano. Los datos de intensidad son registrados con un barrido de 2θ desde 10° hasta 80° a intervalos de 0.02° y una velocidad de $3^\circ/\text{min}$.

El difractómetro de rayos X utiliza la radiación monocromática y la muestra finamente pulverizada. Se registra la información de las reflexiones con recuento electrónico que puede ser almacenado en un computador. La muestra en polvo se extiende sobre un portaobjeto de vidrio y se aglomera. El portaobjeto gira según la trayectoria del haz de rayos X al mismo tiempo que el detector gira a su alrededor para captar las señales de los haces difractados. Cuando el haz monocromático incide sobre la muestra se producen al mismo tiempo todas las difracciones posibles. Para cada conjunto de planos atómicos (hkl) con su característico espaciado d_{hkl} existen numerosas partículas con una orientación tal que forman el ángulo apropiado con respecto al rayo incidente capaz de satisfacer la ley de Bragg.

Identificación de la fase

La identificación se realiza comparando el patrón de difracción obtenido con patrones de difracción agrupados por fase cristalina en un *banco de datos*. La coincidencia con los valores reportados, tanto de las posiciones como de las intensidades relativas de los máximos registrados, establecerá la identidad de los componentes de la muestra. El primer paso es comparar las líneas más intensas con el patrón de banco de datos, si se observa concordancia entre el patrón experimental y el patrón del banco de datos, entonces se logra la identificación de la fase. Sin embargo, si algunas líneas de difracción no pertenecen a la fase

identificada, significa que estos máximos deben pertenecer a una segunda fase presente en la muestra. Con estas líneas sigue nuevamente el procedimiento antes descrito. El proceso se repite tantas veces como fases tenga la muestra.

Indexado del patrón

Se han desarrollado algoritmos para la determinación de la simetría y tamaño de la celda unidad llamado comúnmente *indexado de patrón registrado*. Existen una serie de programas ideados con tal fin, DICVOL, NBS*AIDS83, TREOR, otros. Todo programa de indexado, requiere como dato de entrada los valores 2θ de cada máximo registrado, generando los posibles modelos estructurales dentro de los siete sistemas cristalinos. En cada modelo genera los valores h, k, l para cada máximo, dentro del intervalo angular elegido. Inmediatamente calcula I/d^2 en función de los índices de Miller y los parámetros de celda.

Entre los datos experimentales y calculados se establece una diferencia que evalúa la calidad del dato. Según Marín (2007), existen básicamente dos figuras de mérito, de P. M Wolff (1968) y de G. S. Smith y R. L Snyder (1983), para determinar la fiabilidad del indexado:

$$M_N = \frac{Q_N}{2N_N\Delta Q} \quad (3) \quad \text{y} \quad F_N = \frac{N}{|\Delta(2\theta)|N_{poss}} \quad (4)$$

Siendo Q_N , el valor de Q de la N línea indexada ($Q = 1/d$), ΔQ el promedio de discrepancia entre la línea observada y la calculada y N_N el número de líneas observadas. N Es el número de líneas indexadas, $|\Delta(2\theta)|$ la discrepancia promedio entre valores observados y calculados y N_{poss} número de posibles líneas de difracción, además de las observadas. Un buen indexado sugiere figuras de mérito > 9 , valor que depende del número de líneas observadas e indexadas.

RESULTADOS

La caracterización del CDO fue analizada mediante la difracción de rayos X en muestras pulverizadas, en la siguiente figura 2 se muestran los picos de difracción del material.

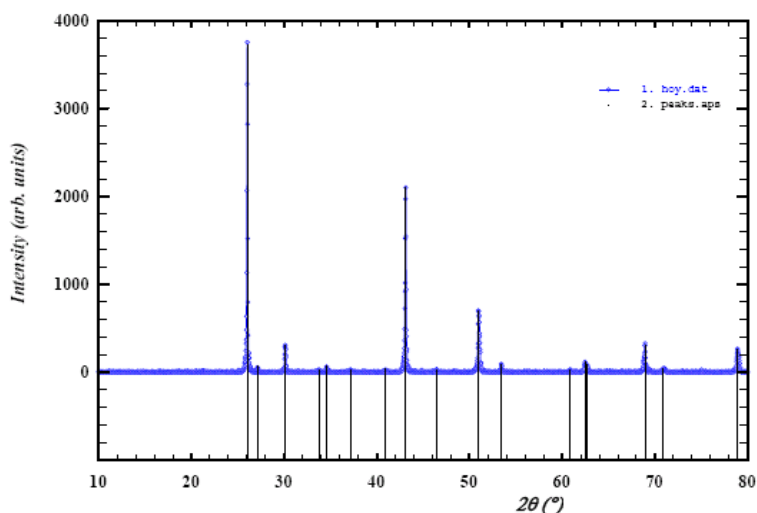


Figura 2. Picos de difracción del compuesto ternario $Cu_3Ga_7Te_{12}$.

Fuente: **elaboración propia (2007)**

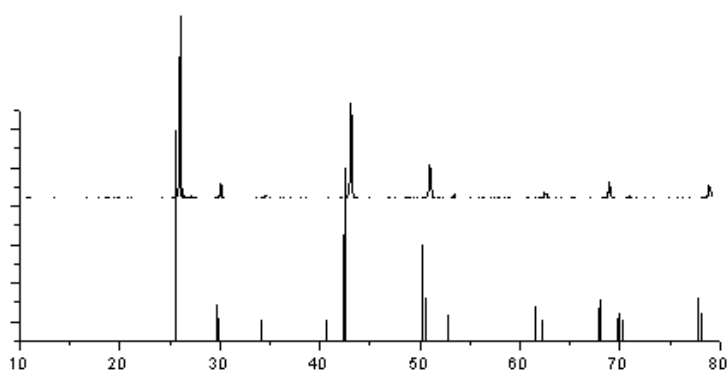


Figura 3. Comparación de los picos de difracción del $Cu_3Ga_7Te_{12}$ (experimental) con el $CuGaTe_2$ (ficha técnica 00-034-1500) (28).

Fuente: **elaboración propia (2007)**

En la figura 3 se muestra una comparación entre los picos de difracción del compuesto ternario $Cu_3Ga_7Te_{12}$ (experimental) con el patrón teórico del $CuGaTe_2$ (ficha técnica 00-034-1500), donde se observa un corrimiento de los máximos de difracción experimental respecto al $CuGaTe_2$, debido a la distorsión tetragonal al comparar los parámetros a y b de la celda unidad, según Ye y col. (2013), esta distorsión se debe a la contracción de la celda, que es atribuida al aumento de la concentración de Ga_2Te_3 .

Tabla 1. Indexado de los picos de difracción de rayos X observados y calculados.

N	$2\theta_{obs}(\circ)$	$d_{obs}(\text{Å})$	hkl	$2\theta_{cat}(\circ)$	$d_{cat}(\text{Å})$
1	25.941	3.43190	1 1 2	25.934	3.43282
2	27.055	3.29309	1 0 3	27.045	3.29428
3	30.040	2.97234	2 0 0	30.007	2.97555
4	33.673	2.65949	2 0 2	33.674	2.65945
5	34.493	2.59812	2 1 1	34.515	2.59655
6	37.060	2.42385	1 1 4	37.058	2.42399
7	40.810	2.20934	2 1 3	40.847	2.20744
8	43.035	2.10013	2 0 4	43.036	2.10009
9	46.383	1.95604	3 0 1	46.388	1.95584
10	50.902	1.79250	3 1 2	50.884	1.79306
11	53.366	1.71537	2 2 4	53.366	1.71537
12	60.783	1.52262	3 2 3	60.791	1.52242
13	62.386	1.48729	4 0 0	62.400	1.48698
14	62.622	1.48226	0 0 8	62.618	1.48233
15	68.848	1.36262	3 1 6	68.857	1.36245
16	70.834	1.32920	4 0 4	70.841	1.32908
17	78.842	1.21305	4 2 4	78.819	1.21335

Fuente: **elaboración propia (2007)**

Figuras de mérito:

$$M_{(17)} = 27.9; F_{(17)} = 14.5; \Delta 2\theta = 0.01$$

Parámetros de la celda unidad:

$$a = 5.94541\text{Å} ; b = 11.85362\text{Å} ; V = 419.00\text{Å}^3$$

Se puede descartar la existencia de una fase secundaria, ya que no existen líneas adicionales no indexadas en el patrón de difracción del CDO ni los de la fase 1:1:2 usados aquí para comparación. Se observa que en $\text{Cu}_3\text{Ga}_7\text{Te}_{12}$ hay un pequeño desplazamiento de los valores de 2θ en comparación con el CuGaTe_2 . También, se nota una disminución de $\approx 3.2\%$ en el volumen de la celda unidad debido a las dos vacancias de catión en la red.

En la tabla 3 se observa la variación de los parámetros de la celda unidad a , c y el volumen V , obtenidos en este trabajo y otros reportados. Se incluyen los puntos experimentales correspondientes a otros compuestos de $\text{Cu}_{n-3}(\text{In}, \text{Ga})_{n+1}(\text{Se}, \text{Te})_{2n}$. Según el trabajo de Wasim y col (2005), se puede concluir que el tamaño de la celda unidad de los CDO está determinado por los PDDA y como era de esperarse, el volumen del $\text{Cu}_3\text{Ga}_7\text{Te}_{12}$ es menor en comparación con los compuestos de la familia $\text{Cu} - \text{III} - \text{VI}_2$ debido al número de vacancia del catión.

Tabla 3. Comparación de los parámetros de la celda unidad a , c y V , del CuGaTe_2 , $\text{Cu}_3\text{Ga}_5\text{Te}_9$ y el $\text{Cu}_3\text{Ga}_7\text{Te}_{12}$

Compuesto	Sistema cristalino	$a(\text{Å})$	$c(\text{Å})$	$V(\text{Å}^3)$
CuGaTe₂	Tetragonal	6.0199	11.936	432.57
Cu₃Ga₅Te₉	Tetragonal	5.974	11.875	423.80
Cu₃Ga₇Te₁₂	Tetragonal	5.9454	11.853	419.00

Fuente: **elaboración propia (2007)**

Este resultado tiene gran importancia, ya que permitiría predecir los parámetros de la celda unidad de otros CDO de 1 ó 2 vacancias que tengan estructura tetragonal calcopirita y que no hayan sido reportados; por ejemplo, compuestos que contienen azufre (S), los cuales son difíciles de crecer por el alto riesgo de explosión de la cápsula.

CONCLUSIONES

La caracterización estructural fue realizada a través de difracción de rayos X en polvo y arrojo para el material $Cu_3Ga_7Te_{12}$ un corrimiento a la derecha en los máximos de los pico de difracción del compuesto respecto a la fase (1:1:2), debido a la distorsión tetragonal al comparar los parámetros a y b de la celda unidad.

De los análisis de los máximos de difracción, a partir del indexado se obtuvo, para el compuesto ternario estudiado, una celda de tipo tetragonal con parámetros cristalográficos $a = 5.94541\text{\AA}$; $b = 11.85362\text{\AA}$; $V = 419.00\text{\AA}^3$.

Como se esperaba hubo una contracción de la celda unidad, debido a las dos vacancias de aniones respecto al número de cationes que posee el material. Por tal motivo al comparar los parámetros de red del $Cu_3Ga_7Te_{12}$ a la fase (1:1:2) se observa una variación en estos valores, que se traducen en una disminución $\approx 3.2\%$ del volumen de la celda unidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gu, G. Tseng, B. y Hwang H. (2003). Photoluminescence properties of a near stoichiometric $CuGaSe_2$. *Journal of Physics and Chemistry of Solids*. P. 1901-1906.
- Hurtado, J. (2007). El proyecto de investigación, Metodología de la investigación holística. Venezuela. Editorial Quirón.
- Marín, G. (2007). Crecimiento y Caracterización de los compuestos de los defectos ordenados de la familia $Cu_{III}VI_5$ y la influencia de los pares de defectos donador-aceptor sobre las propiedades eléctricas y ópticas en estos materiales. Trabajo de Grado presentado para obtener el título de Doctor en Química Aplicada, mención Estudio de Materiales. Mérida. Venezuela.
- Shay, J. y Wernick, J. (1975). Ternary Chalcopyrite Semiconductors: Growth, Electronic Properties, And Applications. USA. Pergamon Press.
- Wasim, S. Rincón, C. Delgado J. and Marín, G. (2005). Effect of donor-acceptor defect pairs on the crystal structure of In and Ga rich ternary compounds of Cu-In(Ga)-Se(Te) systems. *Journal of Physics and Chemistry of Solids*, p.1990-1993.

Ye, Z. Cho, J. Tessema, M. Salvador, J. Waldo, R. Wang, H. y Cai, W. (2013). The effect of structural vacancies on the thermo electric properties of $(\text{Cu}_2\text{Te})_{1-x}(\text{Ga}_2\text{Te}_3)_x$. Journal of Solid State Chemistry. 262-269.

Zhang, S. Wei, S. y Zunger, A. (1997). Stabilization of ternary compounds via ordered arrays of defect pairs. Physical Review Letters. p. 4059-4062.

**COACHING PARA EL DESARROLLO DEL TALENTO HUMANO EN
EDUCACIÓN**
COACHING FOR THE DEVELOPMENT OF HUMAN TALENT IN EDUCATION

Magda González
Magdvgonzalez@gmail.com
Ministerio del Poder Popular para la Educación
Yovanny Sala
Yovani.salas72@gmail.com
Ministerio del Poder Popular para la Educación
Zuley Pirela
Zule6944@hotmail.com
Ministerio del Poder Popular para la Educación

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue analizar el coaching para el desarrollo del talento humano en educación. Para ello, se tomaron los postulados de Chiavenato (2007), Vargas y Nieto (2006), entre otros. El marco de la investigación fue de tipo documental, con un diseño bibliográfico. Se concluye que el coaching puede considerarse tanto un sistema motivacional especial así como también una herramienta estratégica gerencial, la cual mantiene muy en alta la moral de todos los que conforman una organización, permitiendo el afianzamiento de sus planes, la orientación y dirección en función de que todo el grupo realice trabajo en equipo, con el objetivo de establecer las estrategias que garanticen la confianza entre todos los miembros que se encuentran ligados a la institución.

Palabras clave: coaching, talento humano, perfil de coaching, educación, organización.

ABSTRACT

The objective of the research was to analyze coaching for the development of human talent in education. For this, the postulates of Chiavenato (2007), Vargas and Nieto (2006), among others, were taken. The research framework was documentary, with a bibliographic design. It is concluded that at the present time certain irregularities have been observed in this educational field, to mention some of them; there has been a delay in the different administrative processes, fragile and tense labor and personal relations among the members of the organization, demotivation, apathy of all the staff, little incentive, little training, in terms of the competencies expected of a manager. Possess, in addition to absolute absence of

training such as coaching for both managerial and teaching staff. This motivates the researcher to investigate, on the possible causes, their consequences and effects that generate these problems.

Key words: coaching, human talent, coaching profile, education, organization.

INTRODUCCIÓN

Desde el principio de la humanidad el hombre ha buscado vivir siempre en grupos, así como también, trabajar en equipo. Es por ello que, durante la Era de Hielo muchos de los animales murieron de frío; pero los erizos por instinto decidieron unirse en grupo y trabajar en equipo, logrando así abrigarse y protegerse los unos con los otros, pero se les presentó el problema que las espinas de cada uno de ellos hacían que se hirieran unos con otros; lo cual provocó que se comenzaran a alejar, dejando de lado el trabajo en equipo, esto trajo como consecuencia que comenzaran a morir congelados.

Así que debieron hacer una elección, la cual con sabiduría fue decidir volver a estar juntos, buscando trabajar en equipo y de esta forma aprendieron a existir con las heridas que la relación con otros seres muy cercanos puede ocasionar. Se puede decir entonces con esta moraleja, lo necesario que es establecer un ambiente apropiado para realizar el trabajo en equipo; tal como lo señala la estrategia de coaching al interrelacionar positivamente la acción que tiene la ayuda de una persona y otra, concibiendo que la mejor relación no es aquella que une a las personas perfectas sino que cada individuo aprende a vivir con los afectos y virtudes o cualidades de los demás.

Hoy en día, la educación sin importar el contexto, es decir, pública o privada se enfrenta a desafiantes retos, esto debido a que ya no se habla de una educación aislada, se trata ahora de insertarse en los múltiples cambios que se experimentan a todo nivel, estas transformaciones que pretenden entender el talento del personal que hace vida dentro de la institución educativa como elemento primordial de la misma y no como un elemento necesario para beneficios propios.

De allí entonces, que durante los últimos años se hayan incorporado satisfactoriamente al contexto educativo una serie de propuestas y planteamientos que originalmente pertenecían al campo de la administración de empresa los cuales están orientados a desarrollar el potencial humano en pro de los objetivos organizacionales establecidos, el cual se conoce como lo coaching.

En relación al coaching Payeras (2005), expresa que este es la forma que tiene una persona para ayudar a que otra sea capaz de conseguir sus propios resultados en conexión al equipo al cual pertenece, las instituciones como los miembros deben interesarse en la inversión de proceso de desarrollo e investigación personal mediante el ejercicio del coaching, el cual tiene la intención de mejorar el rendimiento de todo el equipo de trabajo con el que interactúa el coach, a fin de alcanzar niveles óptimos de efectividad.

En relación a esto, Romero (2015), expresa que el coaching es una disciplina que se encuentra en plena expansión por todo el mundo. Asimismo, expresa el autor que ésta debe estar dirigida por un profesional especializado quien tiene el deber de intermedia con un gerente o un colaborador, con el objetivo de apoyarlo a conseguir soluciones a problemas específicos, y de esta manera poder destrabar sus capacidades y de esta manera asumir nuevos retos que le permitirán solucionar los problemas que afectan su desempeño.

En relación al talento humano, Alles (2006), plantea que éste es un conjunto de conocimientos y competencias que tiene o puede tener un individuo, y que lo hace ser una persona valiosa en un determinado puesto de trabajo, que el talento humano es lo que le permite a las personas compartir información de todo nivel, lo que va a proporcionar que no sólo todos los miembros de la institución estén informados, sino que este también sirve de elemento motivacional para desarrollar el proceso global dentro de la organización.

Se puede decir entonces, que el talento humano es uno de los recursos más importantes para el funcionamiento de cualquier institución educativa, por lo que si la parte humana (directivos, docentes, administrativos y obreros), está dispuesta a proporcionar su esfuerzo esta marchará eficazmente, de lo contrario, se detendrá.

Por su parte, Morales (2012), expresa que la administración del talento humano se fundamenta en la planeación, organización, desarrollo y coordinación; así como también en el control de técnicas, las cuales sean capaces de promover el desempeño eficiente de todo el personal, permitiendo también que las personas que colaboran en ella alcancen los objetivos individuales que estén relacionados directa o indirectamente con el trabajo que desempeña.

En España el desarrollo que ha ocurrido debido a las continuas prácticas del coaching durante las dos últimas décadas, han sido importantes y no deben ser pasadas desapercibidamente. Este crecimiento se debe a una progresiva demanda por parte de la sociedad española y en especial por el quehacer educativo, donde surge como necesidad dominante el “que” y “como” hacer para que el desarrollo del talento humano (estudiantes y docentes) sea sencillo, práctico y útil.

Asimismo, el precitado autor expresa que su estudio permitió concluir que esta metodología tiene un gran impacto en las organizaciones de diferentes tamaño y actividades y que no hay un tipo de institución específica para aplicar el coaching como herramienta para el desarrollo de los recursos humanos. También demuestra que esta estrategia se está consolidando como una herramienta importante dentro del mundo de la gestión organizacional con la cual se busca mejorar el talento humano llevando a las instituciones a obtener mejores resultados.

Por su parte, Pierri y Amar (2007), expresan que en los Estados Unidos, la demanda del coaching surge desde un problema de orden técnico, personal y relacional, el cual se beneficiaría con la luz que aporta una relación entre dos personas, conservando el equilibrio entre ser y hacer e igualmente manteniendo la visión estratégica de la institución, el coaching es un término que pudiese calificarse como nuevo en el habla hispana. Sin embargo, en Norteamérica muchas organizaciones incorporan esta práctica de manera continua. De igual forma, el autor también señala, que las instituciones estadounidenses destacan que esta estrategia facilita un cambio muy positivo, orientado a la movilidad de

todos los directivos para dejar antiguos paradigmas metacéntricos de autoridad que en tiempos pasados no dieron resultados positivos en la organización.

Por su parte, Quintero (2015), expresa que en Latinoamérica se han querido implementar diferentes estrategias orientadas a superar las crisis de los sistemas educativos, entre estas las estrategias de coaching, las cuales pueden guiar hacia un nuevo camino de transformación y éxito a la educación, pudiendo convertirla de esta manera en una instrucción innovadora, creativa, brillante y significativa para quien aprende. Igualmente, el autor expresa que contrario a esta observación, en Latinoamérica se aprecian en la actualidad manifestaciones de una educación tradicional la cual no da el todo por el todo, donde algunos directores y docentes no quieren aceptar, así como tampoco pueden adaptarse a los nuevos cambios que tiene el contexto educativo, rechazando de antemano el compromiso con un nuevo paradigma educativo, y quedándose con una educación basada en la excelencia que nutra al contexto educativo.

Del mismo modo, la UNESCO (2003), expone que en Latinoamérica los nuevos patrones gerenciales son el reflejo de la forma como la institución piensa y ejecuta las actividades o proyectos fijados, exigiendo varios aspectos que ayuden en el desarrollo eficiente de las actividades que se realizan, entre estos se encuentra ser un trabajador con el conocimiento para desarrollar y alcanzar los objetivos de la organización; un proceso flexible ante las innovaciones implantadas por la institución; una estructura plana que implante un ambiente de trabajo en el cual se satisfaga a todos los que participen en la ejecución de los objetivos institucionales.

En Venezuela, Rivas (2005), señala que el mundo en el que hoy se vive se encuentra necesitado de una educación diferente con un fuerte contenido ético, el cual permita facilitar la forma de convivencia, con nuevas dimensiones fijadas por aquellos paradigmas básicos de la cultura, el saber científico y el sistema educativo actual. De igual manera, el autor también plantea que las estrategias de coaching están orientadas precisamente a dar respuestas oportunas y convenientes a las inquietudes que con frecuencia puede hacer una persona, lo que permite que el gerente a través de ésta, pueda darle a los docentes y todo el

personal que se encuentra bajo su dirección, una mayor atención así como también, participar en el desarrollo del talento humano de cada uno de ellos.

De lo anteriormente descrito, se puede decir que dentro de la educación es necesario la aplicación el coaching para el desarrollo del talento humano, ya que ambos permiten que el personal que hace vida dentro de la institución educativa pueda de una u otra manera desarrollar todas las potencialidades que posee y de esta manera pueda realizar una labor mucho más eficiente y completa.

Es importante también señalar, que en las instituciones educativas al momento de comenzar las actividades académicas los directores tienen como misión aclarar las inquietudes con respecto al desempeño óptimo que deben tener los docentes, es decir, asesorar, orientar y guiar sus esfuerzos para el mejoramiento de sus funciones con el fin de lograr objetivos comunes. Lo mencionado anteriormente, forma parte de las estrategias y estilos gerenciales que se podrían utilizar para mantener un óptimo desempeño del proceso educativo, en contraposición a estos señalamientos Pozner (2000), expresa que el trabajo de la mayoría de los directivos de hoy es una labor sobre la hora, de respuestas urgentes para ayer, con un gran contenido burocrático, por lo que les resulta difícil prever el futuro y diseñar planes de acción que lo construyan.

Las fallas expresadas por el precitado autor se evidencian en la pérdida de un ambiente de calidad en algunas instituciones educativas, se convierten en una elevada desvalorización contraria a las demandas que exige actualmente la praxis educativa. En consecuencia a esto, es evidente concluir que todo gerente educativo debe manejar estrategias para mejorar la conducción óptima de su personal docente, que le permita evaluar su desempeño de manera integrada, orientada a la toma de decisiones que involucra en éste sus recomendaciones para ascensos, capacitación y clasificación en los escalafones respectivos.

En relación a todo lo mencionado anteriormente, en las escuelas del Núcleo Escolar Rural 280 pertenecientes al municipio Intercultural Bilingüe Maracaibo 6, de acuerdo a entrevistas y observaciones no sistematizadas realizadas por la investigadora, se ha evidenciado tardanza en los diferentes procesos

administrativos, relaciones laborales y personales frágiles y tensas entre los miembros de la organización, desmotivación y apatía de todo el personal, poco incentivo, escasa formación, en cuanto a las competencias que se espera que un gerente deberá poseer, además de ausencia absoluta de capacitación como el coaching tanto para el personal directivo como docente. De la misma manera, se visualiza poco manejo tanto de planes de acción como monitoreo y evaluación de desempeño del colectivo en general.

Toda la situación anteriormente planteada presume que ésta se ha generado debido a que el perfil del coach no está definido, las fases del coaching para el desarrollo del talento humano no están identificadas, así como tampoco se encuentran definidas las competencias del coach, y los procesos del talento humano no están siendo caracterizados. Por lo que de continuar esta situación, las escuelas perteneciente al Núcleo Escolar Rural 280, serán las más afectadas quedando atrasadas en el desarrollo y el mejoramiento de todos los procesos administrativos y educativos que se dan dentro de la misma, lo que a su vez no dejará que éstas avancen de forma positiva y puedan competir con el resto de las instituciones educativas.

Ante esta realidad, se hace necesario desarrollar el siguiente trabajo de investigación en el cual se analizó el coaching para el desarrollo del talento humano en el Núcleo Escolar Rural 280, y de esta manera minimizar las sintomatologías antes descritas, orientando así el trabajo de dichas instituciones para que de esta manera sus miembros unan sus esfuerzos para alcanzar la excelencia educativa.

CONTENIDO

Coaching para el desarrollo del talento humano

El coaching puede considerarse tanto un sistema motivacional especial así como también una herramienta estratégica gerencial, la cual mantiene muy en alta la moral de todos los que conforman una organización, permitiendo el

afianzamiento de sus planes, la orientación y dirección en función que todo el grupo realice trabajo en equipo, con el objetivo de establecer las estrategias que garanticen la confianza entre todos los miembros que se encuentran ligados a la institución.

Por su parte, Salazar (2005), observa en el coaching un sistema para el crecimiento y desarrollo de los miembros que conforman una organización. No obstante, el concepto de coaching es mucho más amplio; pudiéndose decir que éste es un sistema que incluye conceptos, procesos, herramientas de trabajo e instrumentos de medición, estructuras, estrategias y grupos de personas, comprendiendo así mismo un estilo de liderazgo, una forma particular de seleccionar sujetos o crear grupo de personas en desarrollo desde divisiones inferiores.

Siguiendo el mismo orden de ideas, Lopera (2005), expone que el coaching es una forma de planificación, para que el equipo de una institución se sitúe en el éxito, en base a una preparación estructurada hacia el crecimiento de las competencias individuales y la simbiosis del grupo. Asimismo, el autor citado considera al coaching como un sistema específico de acompañamiento, bajo parámetros emocionales de trabajo en equipo y desarrollo de carrera para la construcción continua de estrategias innovadoras que permitan el desarrollo eficaz de la organización.

El mencionado autor asevera que la incorporación del coaching dentro de las organizaciones educativas lograría conducirlos al éxito seguro, siempre y cuando estén colocadas en manos de personas comprometidas, preparadas y eficaces para esta labor y que al mismo tiempo sean capaces de formular recomendaciones y establecer diferentes estrategias las cuales sean pertinentes para cada una de las instituciones y sus requerimientos, al igual que los de las personas que en ellas laboran.

Se puede decir entonces, que el coaching debe ser visto como un sistema de liderazgo integral, donde se unen varios principios de direccionamiento y movilización humana los cuales se encuentran dirigidos a la obtención del logro de

los resultados. En relación a la educación, se puede alegar que el coaching es una herramienta poderosa, pero que demanda del gerente educativo una constante comunicación con las personas que conforman un equipo de trabajo; es por ello, que el coach debe ser ejemplo para las personas que están bajo su dirigencia y de esta forma crear un ambiente de confianza donde se dé el reconocimiento de las debilidades y se dirija el cambio de éstas.

En relación al talento humano, Costa y Martínez (2009), creen que el talento es usado para definir a las personas que tienen y manejan con gran habilidad una serie de destrezas específicas dentro de su espacio laboral. El profesional del talento se define también, como una persona comprometida la cual pone en práctica sus diferentes capacidades para alcanzar resultados superiores en un entorno y organización determinados.

Por su parte, Vargas y Nieto (2006), aseveran que en el concepto del talento humano se debe incluir todo esfuerzo humano desarrollado dentro del entorno organizacional y las diferentes potencialidades, así como también, todos los factores que cualifican este esfuerzo y las potencialidades. Para, Chiavenato (2005), el talento humano existe para mejorar la participación de las personas en las instituciones y es a través de este enfoque que los individuos son considerados seres humanos y no simples recursos empresariales, por lo que se tienen en cuenta y se respetan sus características y diferencias individuales, debido a que están proporcionados de personalidades singulares, de inteligencia y aptitudes diferentes, de conocimientos y destrezas específicas.

Se puede decir entonces, que el talento humano facilita el brillo creativo en cualquier institución educativa; esto gracias a la presencia de gente eficiente e innovadora dentro de la misma, pues sin este tipo de personas sería casi imposible que una organización alcance sus objetivos. En este contexto, el trabajo de los gerentes educativos del Núcleo Escolar Rural 280 es ayudar para que exista una excelente relación entre la institución y los docentes; debido a que la dirección del talento humano tiene bajo su cargo un conjunto de decisiones sobre

la relación de los empleados, la que a su vez interviene en la eficacia de estos y de la institución.

Perfil del coach

Cuando se habla del perfil del coach, se detallan una serie de responsabilidades o quehaceres que debe cumplir una persona en su puesto de trabajo. Al hablar del campo gerencial, el perfil que debe poseer el coach vendría a ser el autoconocimiento, el liderazgo, la inteligencia emocional y las habilidades de comunicación. Es por ello, que para el gerente esto implica ser un observador activo, el cual cuestiona, pregunta sobre todo lo que ocurre dentro de la institución que está bajo su cargo. En relación a esto, Mosley, Megginson y Pietri (2005), afirman que hay varias formas de entender el coaching eficaz; una de éstas consiste en averiguar la razón por la cual una persona dirige una sesión de coaching; es decir, la función que pretende cumplir el coaching.

Desde la perspectiva de Mondy y Noe (2005), los coach deben poseer un perfil que les permita desempeñar distintas funciones las cuales puedan ser la verificación de los progresos, proteger al personal de fuerzas adversas, estimular la visibilidad positiva y proporcionar tareas desafiantes. Igualmente, éste debe brindar apoyo personal, amistad, aceptación, consejos y modelos de conducta a cada uno de las personas que lo siguen como líder y que están bajo su dirección, afirman que el protagonista absoluto de esta herramienta empresarial es el coach o consultor externo y su perfil se encuentra orientado a cumplir diversas funciones las cuales podrían ser, detectar el potencial del personal en el lugar de trabajo y las barreras para el desarrollo potencial.

Al analizar lo expuesto por Mosley, Megginson y Pietri (2005), Mondy y Noe (2005), se observa que estos concuerdan al expresar que todo coach debe tener un perfil específico que le permita ejercer varias funciones, es decir, que el perfil del coach debe estar orientado a cumplir un proceso donde se trabaje conjuntamente identificando las fortalezas de los docentes y las instituciones para que éstas puedan usarse con mayor efectividad y las debilidades que necesitan

una excelente gestión sean mejoradas. En este caso, el perfil esencial se encuentra conformado por el autoconocimiento, el liderazgo, la inteligencia emocional y las habilidades de comunicación; esto le permitirá al coach posicionarse en el contexto de juego como el principal líder en su gestión.

Fases del coaching

El coaching es un proceso que atraviesa por una serie de fases, las cuales no siempre aparecen en el mismo orden ni se les dedica siempre la misma atención, sin embargo, se puede decir que son comunes a todos los procesos de coaching; y tienen un punto de partida, un objetivo final el cual está claramente especificado. Se puede decir también, que es un contrato entre dos partes, el cual conlleva derechos y obligaciones para ambos sectores involucrados. Un paradigma diferente para trabajar con las personas y lograr resultados. Es una manera de relacionarse y comunicarse en la cual el coach se compromete a trabajar junto con la otra persona o equipo, utilizando todas sus competencias para posibilitar una apertura hacia nuevas posibilidades, de manera que puedan ocurrir otras acciones, generadoras de otros resultados.

Por su parte, Business (2009), expresa que el coaching es una oportunidad para contribuir al desarrollo de otra persona es una correspondencia en la cual el coach (director) y el coachee (docente) comparten conocimientos y experiencias con la finalidad de optimizar el potencial de quien recibe el coaching y ayudarlo a lograr sus metas. La especialidad del coaching está dada fundamentalmente en la escucha. Una escucha activa destinada a detectar cuáles son los obstáculos, cuál es el compromiso y las creencias de la persona.

Con lo expresado anteriormente, queda claro que el coach no aconseja, sino que plantea interrogantes para sacar a la persona de lo que hasta el momento daba como verdad absoluta, permitiendo con ello la oportunidad de ver las cosas desde otra perspectiva. De eso justamente se trata el proceso de coaching. Las cosas no son de una manera determinada, sino que son el resultado de interpretaciones. El coach es un observador externo que insta a la persona a que

también se coloque en ese lugar frente a determinada circunstancia. Poder mirar desde ese lugar, va a permitirle una evaluación más objetiva de lo sucedido.

De acuerdo con Luecke (2007), el entrenamiento del coaching se logra mediante cuatro pasos a) la observación, se realiza con la finalidad de conocer las debilidades y fortalezas de los subordinados; b) la discusión, se utiliza para tener un diálogo y compartir ideas que aporten soluciones; c) el entrenamiento activo, que no es más que el continuo feedback para intercambiar ideas de acuerdo al desarrollo del trabajo y e) el seguimiento, se utiliza para controlar el progreso y constatar que no se desvié de los objetivos propuestos.

Al analizar lo expresado por los autores, se puede observar que todos coinciden que el coaching es un proceso que se debe realizar en varias fases, las cuales no se cumplen por un orden sistemático, pero que lo ideal es que éste inicie por la parte de observación, con el fin de poder determinar cuál es el problema. Para el siguiente trabajo de investigación, se tomará como referencia el postulado realizado por Luecke (2007), por ser el más idóneo y completo para adaptarlo a esta investigación.

De igual manera, es importante resaltar que dentro de las instituciones educativas del Núcleo Escolar Rural 280 del estado Zulia al momento de aplicarse el coaching, los directivos deben conocer las fases de éste, con el objetivo de poder aplicarlo de una forma correcta y obtener así resultados favorables con la ejecución del mismo; es importante resaltar también que estas fases deben estar presentes debido a que son las que guiarán el proceso y la aplicación del mismo, y si el director no tiene conocimiento de las mismas no se podrá desarrollar de forma adecuada.

Capacidades

Para Morales (2012), las capacidades son el conjunto de recursos y aptitudes que tiene un sujeto para ejecutar una tarea, y éste ha sido incluido en el desarrollo del talento humano como parte de los cambios gerenciales que requiere la organización. Asimismo, las capacidades actualmente de una persona pueden ser los conocimientos, destrezas o competencias que desarrollan a partir del talento humano, lo que le permite ser innovador y proactivo frente a los diferentes desafíos que se le puedan presentar.

En relación a esto, Robbins y De Cenzo (2008), expresan que la capacitación consiste en el cambio de las diferentes destrezas, conocimientos o comportamiento de las personas. De igual manera, los autores expresan que el desarrollo de estas capacidades se basan en las necesidades que el personal requiere para así actuar y percibir todo en su entorno, debido a que el talento humano esencialmente reside en las potencialidades de los individuos y en su capacidad de comprender lo que les rodea, lo que conlleva a una actuación eficiente en el contexto organizacional.

La capacidad se refiere a las potencialidades que tiene un individuo para desarrollar con mayor productividad en las actividades asignadas. Asimismo, el autor expresa que la capacidad es la base entre los conocimientos y las diferentes competencias que desarrolle la persona a partir de la posición que asuma en sus funciones laborales, porque en muchos casos el personal puede actuar y accionar pero requiere de capacidades necesarias para dicha labor. La capacidad tiene que ver con el puedo de cada persona donde ella misma tenga la convicción de desarrollarse a partir de sus conocimientos, destrezas y competencias. Se observa entonces, que estos autores citados concuerdan al expresar que las capacidades son los recursos, actitudes y habilidades que posee un individuo para desempeñar una determinada tarea dentro de su lugar de trabajo.

Del mismo modo, es necesario hacer referencia que dentro de la Escuela Primaria Bolivariana Hato de Tejas, el personal directivo debe conocer las diferentes capacidades que tiene el personal que labora dentro de la institución,

con el fin de poder tener un mayor control en las actividades que se realizan dentro de la misma, así como también, en la eficacia del desempeño del docente para el desarrollo del talento humano.

Motivación

La motivación se considera una característica del talento individual necesario para que las personas trabajen en áreas para el logro de un fin común; para esto, el director debe conocer lo que motiva a las personas en la institución; algo personal que surge de la misma persona y es ocasionada por incentivos, estos pueden ser agradables, aceptables y adaptarse a un empleado de baja o alta intensidad. Por lo que es de gran importancia conocer las necesidades de cada uno de los docentes, ya que al tener una perspectiva de las necesidades personales, se les puede motivar individualmente. Esta se inicia cuando la persona siente una sensación de malestar frente a algunas áreas no totalmente satisfechas que descubre en ella misma, por lo cual, lograr la motivación ha de ser una labor muy importante para el individuo, pues a través de ella se garantiza la ejecución de un trabajo en equipo dirigido al logro de las metas de la institución.

Según Chiavenato (2005), busca definir los conceptos administrativos ampliando su contenido y diversificando su naturaleza, debido a que se enmarca en la conducta individual, donde se explica cómo se comporta la persona y establece que es necesario estudiarla dentro de las instituciones, para que el gerente comprenda mejor el comportamiento de los miembros del plantel y la utilice como un poderoso medio para mejorar la calidad de la labor del docente.

Se puede decir entonces, que la motivación se considera una característica del talento individual necesario para que las personas trabajen en aéreas para el logro de un fin común; para esto, el director debe conocer lo que motiva a las personas en la institución. Al analizar lo expuesto por los autores anteriormente citados, se observa que estos concuerdan al expresar que la motivación es considerada como el impulso que conduce a una persona a elegir y realizar una acción entre aquellas alternativas que se presentan en una determinada situación.

CONCLUSIONES

Es necesario que los directores implementen el coaching para el desarrollo del talento humano con el firme propósito de mejorar el desempeño de los docentes y de esta manera explotar todas las capacidades y habilidades que estos tienen, lo que permitirá un mejor desenvolvimiento de las actividades escolares. El perfil de los líderes educativos debe orientarse hacia el coaching, ya que este representa una herramienta de liderazgo que permite unificar las competencias individuales en competencias organizacionales, mediante el trabajo en equipo y estrategias creativas e innovadoras para el desarrollo de organizaciones educativas exitosas.

El coaching facilitará estrategias que forjará personal talentoso comprometido, la cual, pone en práctica sus diferentes capacidades para alcanzar resultados superiores en un entorno y organización determinados, el talento humano existe para mejorar la participación de las personas en las instituciones y es a través de este enfoque que los individuos son considerados el capital más importante de la organización y no simples recursos organizacionales, respetando las características y diferencias individuales, provistas de inteligencia y aptitudes diferentes, de conocimientos y destrezas específicas que deben ser valoradas, para la construcción de una visión compartida en beneficio de las organizaciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alles, M. (2006). Desarrollo del talento humano. Buenos Aires. Granica.
- Business, H. (2009). Cómo hacer coaching. Santiago de Chile: Editorial Impact Media Comercial S.A.
- Chiavenato, I. (2005). Administración, nuevo panorama competitivo. España: Editorial McGraw Hill
- Costa, J. y Martínez, L. (2009). Unas bases psicológicas de la educación especial. España. Editorial Club Universitario.
- Lopera, J. (2005) Motivando a la gente. México D.F. Hartad Busines Revive.
- Luecke, R. (2007). Coaching y mentoring: cómo desarrollar el talento de alto nivel y conseguir mejores resultados. 2^o edición Barcelona. España: editorial Deusto

Mondy, R y Noe, R. (2005). Administración de recursos humanos. México: Pearson.

Morales, G. (2012). Coaching como técnica para el desarrollo del talento humano en Educación Media General. Tesis de magister en gerencia educativa. Universidad Rafael Urdaneta. Venezuela.

Mosley, D. Megginson, L y Pietri, P. (2005). Supervisión. México: Thomson.

Payeras, J. (2005). Coaching y liderazgo para directores en incrementar sus resultados. Madrid – España. Ediciones Díaz do Santos.

Pierri, A. y Amar, P. (2007), Guía práctica del coaching. Barcelona – España. Paidós Ibérica.

Pozner, P. (2000). Directivo como director de aprendizajes escolares. Argentina: editorial Aique

Quintero, J. (2015). Coaching como estrategia gerencial para el desarrollo del talento humano en educación básica primaria. Universidad Rafael Urdaneta. Venezuela.

Rivas, C. (2005) El Educador y su responsabilidad en el cambio social. Revista Educación Ministerio de E. Caracas. Venezuela

Robbins, S. y DeCenzo, D. (2006). Supervisión. Madrid. España. Editorial Pearson.

Romero, L.G. (2015). Coaching organizacional. IESA. Madrid. España

Salazar, G. (2005). Coaching en acción. Colombia: editorial Mc Graw-Hill.

UNESCO (2003). Visión y compromiso de la educación en el siglo XXI. Reunión de la confederación Internacional de Educación

www.unesco.org/new/fileadmin/.../pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf

Vargas, M. y Nieto, C. (2006). Prácticas de gestión humana en la República Dominicana. Instituto Tecnológico de Santo Domingo. República Dominicana

COMPETENCIAS DEL DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA COMPETENCES OF THE TEACHER IN PRIMARY BASIC EDUCATION

Karelis Espina
karespina@hotmail.com
Secretaría de Educación del estado Zulia.
Manuel Machado
msmachado@urbe.edu.ve
Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín URBE
Laurie Sánchez
lau05sanunica@hotmail.com
Secretaría de Educación del estado Zulia.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue definir las competencias del docente en Educación Básica Primaria, basada en teorías de Alles (2009), Sanabria (2006), Ortíz (2009), entre otros. La investigación fue de tipo descriptiva; de campo, transversal, con un diseño no experimental, conformada por una población de 10 directivos y 50 docentes. El instrumento fue a través de la técnica de observación por encuesta, tipo cuestionario con dos versiones contentivos de 39 ítems con escala de Likert, con 05 alternativas de respuestas; validado por 05 expertos y la confiabilidad se aplicó el resultado a través de la aplicación del coeficiente Alfa Cronbach de 0,942 para el instrumento de la competencia del docente respectivamente para una confiabilidad alta. En los resultados los valores de las competencias del docente en las instituciones, el comportamiento de los gerentes permite un nivel medio alto. Recomendando mejorar los aspectos sobre las competencias emocionales, la relación, científicos, afectivos y comunicativos.

Palabras clave: Competencias, docentes, educación.

ABSTRACT

The objective of the present investigation was to define competences of the teacher in primary basic education; it was framed within the line of the investigation of the educational management. Based on theories of Alles, M (2009), Sanabria, L. y Macías, D. (2006), Ortíz, A. (2009), among others. The investigation was descriptive; field, transversal, with a non-experimental design, consisting of a population of 10 managers and 50 teachers. The instrument was

through the technique of observation by survey, type questionnaire with two contentive versions of 39 items with Likert scale, with 05 alternative answers; Validated by 05 experts and reliability, the result was applied through the application of the Alfa Cronbach coefficient of 0.942 for the instrument of the teacher's competence, respectively, for high reliability. In the results the values of the teacher's competence variable in the institutions, the behavior of the managers allows a medium high level. Recommending to improve the aspects on emotional competences, the relationship, scientific, affective and communicative.

Key words: competencies, teachers, education.

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla sobre el desarrollo las competencias del docente se hace referencia esencialmente a los contextos pedagógicos. Aunque estas competencias poseen una sólida, amplia y flexible base de principios y herramientas metodológicas, se parte de la base de que las acciones se deben adaptar plenamente al contexto educativo en el que se aplican, pues las competencias pedagógicas constituyen un sistema basado en la experiencia, el conocimiento y en la vivencia.

Las competencias del docente influye en el proceso didáctico en función de las teorías, creencias y actitudes, unido ello a su propio perfil personal, ejercerá su rol de educador, de mediador de aprendizajes y contribuyendo a la formación como personas de sus estudiantes. Las competencias básicas que requiere todo docente, según Hernández (2009), son el conocimiento del contenido de su enseñanza y el modo como ese contenido puede tener sentido para el estudiante; el docente debe saber hablar en un lenguaje comprensible y promover el diálogo con los estudiantes (es decir, debe saber comunicar y generar comunicación); el docente debe ponerse de manifiesto como quien se pone frente a los alumnos para mostrar y entregar lo que tiene y quiere y; el docente debe plantear y obedecer unas reglas de juego claras en su relación con los estudiantes y estar dispuesto a discutir esas reglas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Competencias del docente

Las competencias, en su sentido estricto es todo aquel procedimiento formado por destrezas cognitivas, acciones en valores, habilidades psicomotrices y diversas indagaciones pluriculturales y cognitivas que hacen posible llevar a cabo, de manera eficaz, cualquier actividad, unificando los elementos del ser con el hacer en la cotidianidad o en los diferentes ámbitos donde se desarrolla la persona.

En este sentido, Alles (2009), especifica que la “competencia hace referencia las características de personalidad, devenidas en comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo.” (pág. 18), es por ello, que la competencia está dirigida hacia la cimentación social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño lucrativo en circunstancias reales de trabajo, en este caso el educativo, que se obtiene por medio del conocimiento y del aprendizaje regenerador, con experiencia en situaciones concretas de trabajo.

Lo que hace grande a una institución educativa, al igual que en toda organización, es su personal, su recurso humano. Es de crucial importancia que el docente o administrador del aula de clases genere y aplique estrategias adecuadas en la administración y desarrollo de las competencias de dicho personal o estudiantes, motivado y comprometido con su progreso. Es decir, que en la práctica docente, el conocimiento del contenido de su erudición y el modo como ese conocimiento pueda tener sentido significativo para el estudiante; el docente debe saber hablar en un lenguaje comprensible y promover el diálogo con los estudiantes generando comunicación eficaz y recíproca; el docente debe ponerse de manifiesto como quien se pone frente a los alumnos para mostrar y entregar lo que tiene y quiere, planteando unas reglas de juego claras en su relación con los estudiantes y estar dispuesto a discutir esas reglas. Teniendo esto en cuenta, Sanabria y Macías (2006), describe que habilidad se aplica:

Cuando se incluye un ambiente de aprendizaje en la formación de competencias docentes, las tareas y actividades se consideran como

principales eventos que constituyen el proceso de aprendizaje. El rol del aprendiz se traduce en la disposición activa para dirigirse a sí mismo, y la capacidad para diseñar su propio ambiente de aprendizaje.

Por esta razón, el docente en su desempeño como formador está encargado de ser partícipe fundamental en el objetivo de lograr unos aprendices exitosos, planificadores activos de su aprendizaje; de este manera, el educador no se puede sujetar a la sola transmisión de contenidos programáticos indicados en determinado pensum de estudios, sino que le corresponde la función de mediar, orientar y facilitar, entre los conocimientos previos, la nueva información por adquirir y los estudiantes como eje central, incidiendo así en la formación de éstos y permitiendo que el discente sea creador de su propio aprendizaje.

Competencias pedagógicas

El docente debe contar con competencias esenciales a su desempeño, ya que las competencias se presenta como el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que todas las personas necesitamos para ejercer alguna actividad; en este caso, en la docencia; se requiere pensar no sólo en destrezas y prácticas pedagógicas sino también aquellas referidas al actuación profesional, social, las aptitudes, actitudes y la capacidad de transformar.

Según Arboleda, J. (2011), expresa que “por competencia pedagógica se entiende aquí la serie de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones que debe poseer para intervenir en la formación integral de un individuo” (pág. 201). Por esta razón, es importante mencionar que la pedagogía, es definida por algunos autores como ciencia, arte, saber o disciplina, pero entre todo esto, concuerdan en que tiene por objeto el estudio y la solución del problema educativo; relacionándose con la competencia porque establece un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular el proceso educativo, unificando la teoría y orientación el hecho educativo; estudiando asertivamente los factores históricos, biológicos, psicológicos y sociales de la

educación.

Evidentemente, para optimizar la formación del docente formador, se requiere la implementación de un proceso pedagógico integral que proyecte el desarrollo de las distintas dimensiones humanas y de la práctica pedagógica como tal. El docente es eje fundamental en el proceso educativo para el mejoramiento de la calidad y la excelencia, es clave en la gestión pedagógica en ámbitos que ofrezcan posibilidades de crecimiento personal, institucional y del estudiante.

Para ayudar a mejorar el proceso educativo aportando las herramientas necesarias, de manera que se puedan formar sujetos realmente preparados, que sepan enfrentar las crecientes complicaciones que se presentan en las diversas situaciones, más aun en el desempeño profesional. Ante la situación planteada, Alles (2009), define a las **competencias creativas** como la “capacidad para idear soluciones nuevas y diferentes dirigidas a resolver problemas o situaciones que se presentan en el propio puesto, la organización y/o los clientes, con el objeto de agregar valor a la organización.” (pág. 137), es por ello que, la creatividad está relacionada directamente a la cotidianidad del docente y constituye un instrumento que facilita sus relaciones con su entorno para las soluciones a los problemas personales y profesionales habituales.

Las competencias científicas hace referencia al conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que a través de operaciones como la observación, la formulación de preguntas, el uso de diversas vías de investigación, el análisis y discrepancia de información proveniente de distintas teorías y la construcción de soluciones, contribuyen al avance de pensamiento científico y a la visión del mundo natural, escolar y social.

En este propósito, Ortiz (2009), describe que las **competencias científicas** “están integradas por la capacidad investigativa y de innovación, capacidad para indagar, diseñar, crear y aprender autónomamente y aplicar esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa, especialmente en la edad infantil.” (pág. 20), en ella se consolida el trabajo específico de las personas en el ámbito escolar para aplicarlas en todas las situaciones que se le presentan en la

cotidianidad, con un valor intrínseco por el aprendizaje regenerador y la aplicación a soluciones de situaciones acontecidas.

Las competencias afectivas han sido definidas como aquellas que nos permiten vincularnos con nosotros mismos, mediante las competencias intrapersonales, con los otros miembros por las competencias interpersonales y en los grupos por medio de las competencias sociogrupales, permitiendo al docente la consolidación de relaciones afectivas sanas, constructivas y altamente satisfactorias, accediendo a un repertorio conductual y emocional más amplio conduciéndolo al éxito.

En este sentido, Ortiz (2009), describe a las **competencias afectivas** la capacidad para trabajar en colectivo y cooperar en la solución de problemas de manera interdisciplinaria, a través del trabajo en equipo, capacidad para establecer relaciones fundadas en actitudes de convivencia y valores, dirección adecuada de sus emociones, pedagogía del amor, basada en la educación de la ternura y de los afectos.

Significa entonces, que por medio de esta competencia se desarrollan las habilidades psicosociales y emocionales con la intención de solventar los problemas que se presentan en la cotidianidad, de manera que se pueda fortalecer los valores personales y grupales en función de satisfacer el colectivo por medio de la armonía con todos los actores en el proceso pedagógico.

Características de las competencias

Se entiende como **competencias transversales** a aquellas que sirven para todas las funciones y trabajos. Son aquellas competencias genéricas, comunes a la mayoría de las profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos. Según Cano (2004), las competencias básicas o transversales son “aquellas esenciales para el desarrollo vital de todos los individuos.” (pág. 20), es decir, son las características de la persona que entran

en juego cuando responde a una situación del entorno educativo y se considera esencial en el ámbito pedagógico para transformar el conocimiento en conducta.

Esto nos lleva a entender que las competencias transversales son destrezas que permiten al individuo desarrollar y aplicar sus propias competencias en actividades diversas por medio de la transferencia, implicando factores tanto cognitivos, afectivos como conductuales. Son consideradas competencias fundamentales para capacitar a la persona para trabajar en diversos ámbitos personales y profesionales, así como lo expresa Cabrera y otros (2006), donde explica sobre las competencias transversales:

Estas competencias apuntan al desarrollo de: a) adecuados hábitos y actitudes ante el estudio que favorezcan el aprendizaje autónomo; b) procesos cognitivos conformadores de las destrezas intelectuales necesarias para interactuar con el saber científico, estético y filosófico así como para generar un pensamiento crítico y evaluador

Las competencias comunicativas se refieren a la habilidad de hacer bien el proceso de comunicación, usando los conectores adecuados para pensar, construir y aclarar los diversos momentos comunicativos, teniendo en cuenta el significado explícito o literal, así como también las implicaciones, el sentido explícito o intencional, en otras palabras, lo que el emisor pretende decir o lo que el destinatario aspira entender. En efecto.

La competencia comunicativa como construcción dinámica e interpersonal requiere de la cooperación de todos los participantes involucrados en un proceso de negociación de significados, proceso que depende de las habilidades interpersonales y no de las intrapersonales, en tanto que una persona no negocia significados consigo misma, lo hace con su interlocutor según la situación y condiciones específicas que rodean cada acto particular de habla.

Es por ello, que las competencias comunicativas se entienden como un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida, con el fin de participar con eficiencia y destreza, en todas las esferas de la comunicación y la

sociedad humana. Por eso es que como docente es importante entender que hablar, escuchar, leer y escribir son las habilidades primarias del lenguaje, a partir de ellas nos desenvolvemos en la cultura y la sociedad, y a través del desarrollo de estas habilidades, nos volvemos competentes comunicativamente.

En sentido general, es posible describir de una metodología de la ciencia aplicable a todos los ámbitos del saber, que recoge los modelos presentes en cualquier proceder científico riguroso con vistas al aumento del conocimiento y/o a la solución de problemas que se presentan en la cotidianidad educativa o social, por ello se manifiesta la serie de procedimientos aplicables a los procesos cognitivos y emocionales.

Según Blanco (2009), la “**competencia metodológica** el saber reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, encontrar de forma independiente vías de solución y transferir adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo”. (pág. 22), en este sentido, indican al individuo los elementos que habrá que disponer para obtener el conocimiento, procesos, pasos a seguir, métodos, técnicas o formas de hacer algo. Para este tipo de competencias la persona conocerá, comprenderá o aplicará un proceso claro, es decir, que le llevarán a un resultado sí lo sigue de manera correcta.

Por esto, las estrategias metodológicas se fundamentan de manera integral y holística, la eficiencia y eficacia que se debe lograr mediante un plan de acción donde el objetivo principal es el desarrollo del estudiante con su contexto y realidad; con ello, se vivencia todas las opciones que se puede usar con el aprendizaje de las teorías aprendidas en el aula y la aplicación en el campo real para determinar su validez.

Se trata de aquellas que resultan relacionadas con el éxito en las tareas que suponen contacto interpersonal con otras personas para el correcto desempeño laboral. Generalmente, este tipo de habilidades están íntimamente implicadas con la eficiencia y la eficacia de los puestos de contacto social, que comúnmente es aplicable en el aula de clases y en las relaciones gerenciales

mediante los procesos de comunicación.

El precitado autor define a las **competencias interpersonales** como las “capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético.” (pág. 23), es decir, que el ser humano tiene la habilidad de expresarse desde el interior de sus juicios y poder compartirlos con los demás, aunado a las normativas sociales que vivencia constantemente en su contexto para fortalecer los procesos comunicativos por medio de la interacción con otras personas.

MARCO METODOLÓGICO

El presente estudio, se enmarca como descriptiva, ya que el propósito será medir las variables de manera independiente para expresar como se manifiestan realmente y posteriormente establecer una relación entre ellas. Al respecto, Hernández (2006), expresan que “los estudios descriptivos miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar” (pág. 105).

La investigación según su diseño fue no experimental-transaccional o transversal. Afirman que este tipo de investigación no experimental se apoya “en la observación de situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el observador, donde la desviación de las variables ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas” (pág. 31). Es decir, en esta investigación no se manipulan las variables estudiadas. Por otro lado, es transaccional o trasversal por cuanto los datos se recogen en un momento único, con el propósito de describir las variables.

Constituyéndose la población en este caso, por diez (10) directivos y cincuenta (50) docentes para una totalidad de sesenta y uno (60) individuos. Por tal razón, la población de esta investigación comprende un grupo principal del personal directivo, el cual comprenden sub-directores, directores y supervisores, algunos titulares del cargo y otros son docentes cumpliendo las funciones desde

cuatro (04) años hasta nueve (09); y docentes con cargo de interinos o titulares desde cuatro (04) años de servicio en el aula de clases hasta veintiuno (21) años, pertenecientes a las instituciones de Educación Básica U.E.E: Mtro. Francisco Esparza, E.B.E: Girardot, de la Parroquia Chiquinquirá y la E.B.E: Silvio Galvis de la parroquia Concepción en el municipio La Cañada de Urdaneta del estado Zulia.

En este sentido, para la obtención de datos se requiere obtener la información a partir de fuentes primarias, para ello, en esta investigación se aplicará un cuestionario estructurado tipo encuesta con el formato de respuestas múltiples de cinco (05) puntos, para que el sujeto se manifieste ante las afirmaciones planteadas señalando una de las categorías presentadas que son “siempre”, “casi siempre”, “algunas veces”, “casi nunca”, “nunca”. Por ello, se asignó a cada reactivo un valor (5, 4, 3, 2, 1) según las opciones de respuesta; de tal forma que la respuesta más favorable le corresponda en mayor puntaje (5) y a la menos favorable el valor más bajo (1). La suma de los puntos en cada uno de los ítems constituye el puntaje total de la escala.

RESULTADOS

En el análisis se puede decir que el 47,45% de los directores y docentes encuestados manifestaron que siempre definen y caracterizan las competencias pedagógicas, transversales del personal docente en las Instituciones de Educación Básica Primaria, el 35,78% casi siempre, el 13,28% algunas veces, el 2,95% casi nunca y por último el 0,56% nunca. La dimensión que más frecuencia relativa presentó es la referente a las competencias transversales, con un 53,11% desde el punto de vista de la población.

En cuanto, a la teoría descrita por Aldape, (2008), “el principal objetivo del desarrollo de competencias en el docente es eludir las desastrosas consecuencias resultantes de la obsolescencia profesional y de la falta de competencias en el docente, un proceso de enseñanza-aprendizaje deficiente y un consecuente fracaso para la institución educativa” (pág. 26). Esta tiene relación con los resultados según dimensiones, puestos la población de directores y docentes,

deben promover la interacción en un contexto para la construcción colectiva del conocimiento.

CONCLUSIONES

Al llegar a definir las competencias pedagógicas del personal docente, en este caso el indicador científico, presenta menor frecuencia para la población estudiada, destacándose que los encuestados manifiestan la poca acción tomada de acuerdo con las competencias pedagógicas en el docente. De igual forma, se pudo evidenciar que siempre se consideran las competencias pedagógicas ante problemas que necesitan de un proceso específico de solución.

En cuanto a caracterizar las competencias transversales del personal docente en las Instituciones de Educación Básica Primaria, la población en estudio manifestó que siempre se desarrollan varias competencias al momento de identificar las necesidades del docente y directivo dentro de la institución. Evidenciando debilidad en las comunicativas al momento de plantear alternativas estratégicas en cuanto al dialogo y discusión de dificultades ante los directivos y docentes.

RECOMENDACIONES

Así mismo, tomando en cuenta que las competencias de relación es la que se obtuvo con menor puntuación en el indicador con la población de los directivos, es necesario dar a conocer los resultados obtenidos a los equipos directivos en cuanto a resultados, conclusiones de la investigación, incluyendo las recomendaciones derivadas del mismo, de esta manera definir criterios, reforzar las fortalezas y corregir las limitaciones relacionadas con la resiliencia y la relación entre directivos, docentes, estudiantes y comunidad en general.

En atención a los bajos resultados que se obtuvieron en los indicadores científicas por parte de los directores y afectivas por los docentes, de la dimensión competencias pedagógicas, el cual deben ser innatas en el docente para su accionar cotidiano se propone implementar los colectivos de formación

permanente para el desarrollo de la investigación y manejo de nuevos conocimientos; a su vez, fortalecer las relaciones fundadas en la convivencia docente y en la comunicación efectiva.

Por último, considerando que en la dimensión competencias transversales del docente y directivo se observa que tienen en ambos la mayor debilidad reflejando la menor puntuación en el indicador comunicación, elemento fundamental para el desarrollo pluricultural de la persona en el ser y profesionalismo holístico, se recomienda darle participación protagónica en los colectivos de formación de manera que puedan expresar sus conocimientos, ideas y sentimientos sobre la teoría, práctica y realidad actual de los diversos tópicos educativos, el cual lleva vinculación con su desarrollo integral.

Por consiguiente, se recomienda encuentros de reflexión para directores y docente, donde ambas temáticas este presente de manera, que se desarrollen los elementos, didácticas de las competencias de la necesaria para los docentes, puesto a medida que se trabaje una la otra estará inmersa en ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldape, T. (2008). Desarrollo de las competencias del docente: Demanda de la aldea global siglo XXI. Libros en red: Amertown International S. A.
- Alles, M. (2009). Diccionario de competencias: la trilogía: Las 60 competencias más utilizadas. Buenos Aires: Ediciones Granica S. A.
- Arboleda, J. (2011). Competencias pedagógicas: Conceptos y estrategias para el fortalecimiento, evaluación y comprensión de la práctica formativa. Editorial Redipe.
- Blanco A. (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior. Madrid. Narcea S. A. de Ediciones.
- Cabrera, K. y González, L. (2006). Currículo universitario basado en competencias. Barranquilla, Colombia. Ediciones Uninorte.
- Cano, E. (2004). Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona: Editorial Graó de IRIF, S. L.
- Hernández, R. Fernández, C y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. (5a ed.) México: Editorial Mc. Graw Hill.
- Ortiz, A (2009). Desarrollo del pensamiento y las competencias básicas cognitivas y comunicativas. Colombia: Editorial Litoral.

Sanabria, L. y Macías, D. (2006). Formación de competencias docentes: Diseñar y aprender con ambientes computacionales. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

**COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL SUPERVISOR EDUCATIVO PARA
EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN SUPERVISORA EN EDUCACIÓN BÁSICA
PRIMARIA**

**PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE EDUCATIONAL SUPERVISOR FOR
THE EXERCISE OF THE SUPERVISORY FUNCTION IN PRIMARY BASIC
EDUCATION**

Giovanny Aguilar
giovannyroques@gmail.com
Secretaría de Educación del estado Zulia
Laurie Sánchez
lau05sanunica@gmail.com
Secretaría de Educación del estado Zulia.

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue identificar las competencias profesionales del supervisor educativo para el ejercicio de la función supervisora en Educación Básica Primaria. Para ello, se abordaron contenidos teóricos relacionados con la identificación de competencias profesionales, siguiendo las teorías de Adams (2001), Morles (1995), entre otros. Teniendo la modalidad descriptiva, con un diseño no experimental de tipo transeccional. La población estuvo conformada por 46 unidades de investigación distribuidas entre 7 supervisores, 4 Directores y 35 docentes, determinándose como un censo poblacional por ser finita. El instrumento fue una entrevista estructurada con dos alternativas de respuestas. La validez del instrumento que se administró, se realizó mediante la colaboración de cinco (05) expertos. La confiabilidad se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un coeficiente para la variable comunicación eficaz de 0.975, lo cual indica que el instrumento es altamente confiable. De esta manera, se concluye que los supervisores medianamente con tendencia a bajar se identifican con las competencias profesionales

Descriptores: modelo de supervisión educativa, competencias profesionales.

ABSTRACT

The objective of the research was to identify the professional competences of the educational supervisor for the exercise of the supervisory function in Primary Basic Education. To this end, theoretical contents related to the identification of professional competences were addressed, following the theories of Adams (2001), Morles (1995), among others, having the descriptive modality, with a non-experimental design of a transectional type. The population consisted of 46 research units distributed among 7 supervisors, 4 Directors and 35 teachers, being determined as a population census for being finite. The instrument was a structured interview with two alternative answers. The validity of the instrument that was administered was carried out through the collaboration of five (05) experts. Reliability was determined by the Cronbach's Alpha coefficient, obtaining a coefficient for the effective communication variable of 0.975, which indicates that the instrument is highly reliable. In this way, it is concluded that supervisors with a tendency to lower are identified with professional competences

Descriptors: model of educational supervision, professional competences.

INTRODUCCIÓN

Esta década ha sido decisiva para la educación ante los cambios orientados a dar respuesta al entorno social que reclama una educación de calidad a partir de un proceso de supervisión educativa, pertinente al momento histórico en el que se desarrolla; teniendo en cuenta que por otro lado, los cambios políticos en forma general, solo han logrado que las estructuras de los sistemas educativos se vean cada vez más deterioradas, toda vez que su trabajo ha sido circunscrito a reducidas funciones administrativas, dejando a un lado los procesos pedagógicos que si constituyen el eje central de la educación que se desarrolla en los planteles educativos.

En este sentido, se propone una supervisión pertinente según las necesidades que presenta el contexto, atendiendo su realidad educativa en forma planificada y en base a una formación teórica y práctica, de tal manera que las acciones pedagógicas se ejecuten en un mismo grado de orientación, de acuerdo a los objetivos planteados, esperando tener como resultado último, la superación de las insuficiencias de las competencias profesionales y la materialización de los perfiles que lo constituyen como supervisor.

Lo antes planteado, hace considerar el estudio de competencias específicas que debe poseer el supervisor educativo de Educación Básica Primaria, todo con el fin de propiciar transformaciones a esquemas preestablecidos y que han actuado retóricamente en función del contexto administrativo u organizacional, muy apartados de la realidad y del quehacer pedagógico, ejerciendo ese control de inspección a través de la supervisión que lo hace apartar de su principal objetivo, el cual es mejorar o producir cambios positivos orientadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en consonancia con el desarrollo del proceso administrativo.

TEORÍAS

Supervisión educativa

Los supervisores en su labor cotidiana de trabajo, hace privar todas aquellas tareas de control e índole administrativa, las cuales le obstaculizan el cumplir con el asesoramiento, acompañamiento u orientación de los procesos pedagógicos que se presentan y desarrollan en cada una de las instituciones educativas que necesitan del asesoramiento profesional y personal de dichos operadores educacionales, quienes con su actuar pedagógico, ayuden a optimizar los procesos de formación de la población estudiantil.

Esto se contrapone a la teoría motivacional de Mogollon, (2006), al señalar: “presenta interés por cuanto permite que el supervisor desarrolle la autorrealización y autosatisfacción como necesidad básica y fundamental del hombre, a nivel institucional, lo compromete con el proceso administrativo y en el desarrollo de competencias multidimensionales que optimicen la supervisión escolar. También se destaca por el uso de nuevas herramientas y metodologías para satisfacer necesidades y motivaciones en la búsqueda de alternativas innovadoras” (pág. 3)

De acuerdo a lo planteado, la supervisión educativa es un proceso puntual para mejorar la acción educativa dentro de los planteles, convirtiéndose este en asesor del docente a partir de las competencias profesionales, toda vez que al interactuar con el personal para apoyarlo en su desempeño por buscar perfeccionar la práctica pedagógica, no desasista o deje de lado, los programas de perfeccionamiento y formación docente tan necesarios para el crecimiento profesional de los actores del hecho educativo; sin dejar de mencionar, las actividades en las que ha de aplicar competencias con estilos gerenciales para dirigir la organización; así como también, aquellas competencias orientadas a desarrollar las políticas públicas educativas indispensables para delinear acciones tendientes con la responsabilidad del cargo y/o funciones.

En función de todas estas deficiencias detectadas, los investigadores formulan la siguiente interrogante ¿Cómo serán las competencias profesionales del Supervisor Educativo para el ejercicio de la función supervisora en Educación Básica Primaria? Siendo en tal sentido plantear un objetivo de investigación como finalidad que pretende sean abordada, por lo que, Arias, (2006), señala: “objetivo de investigación es un enunciado que expresa lo que se desea indagar y conocer para responder a un problema planteado”. (pág. 72).

Haciendo una adaptación terminológica, se pretende desarrollar un estudio basado en competencias profesionales del Supervisor Educativo para el ejercicio de la función supervisora, a los fines de indagar la optimización de la misma. Esto conducirá a sustentar una respuesta que satisfaga a la Educación Básica Primaria y en la que se pretenda al mismo tiempo, identificar las competencias profesionales del Supervisor Educativo para el ejercicio de la función supervisora en Educación Básica Primaria.

Competencias profesionales

Las competencias profesionales constituyen todas aquellas habilidades y destrezas que surgen de la cognición que una persona explota en el desempeño personal o laboral, al momento de dar para obtener respuestas con la aplicación de estrategias operativas nacidas de un plan de acción. Ante lo anteriormente expresado, Pavon, (2010) señala que: "... las competencias desarrolladas por el práctico – reflexivo, deben darle al profesional formado un dominio de técnico junto con la capacidad para pensar creativamente en su contexto laboral. El dominio de técnicas de actuación y de estrategias de intervención promovería la acción efectiva para el logro de un resultado. Técnicas y estrategias convertidas en rutinas de acción que deberían permitir al práctico – reflexivo, valga la redundancia, reflexionar "en tiempo real" sobre la misma práctica y acerca de la misma práctica. (pág. 48).

Afirmando lo anteriormente citado, las personas bajo la especialización profesional supervisora, desarrollan habilidades, destrezas y actitudes que le son propias de su perfil, pero que a su vez, le harán más práctica su labor, sirviendo en tal sentido a responder con nocividad, los quehaceres que le son encomendados y hasta los propios de su oficio; además de todo ello, los eventos laborales le permitirán realizar análisis y evaluaciones sobre la labor ejercida, arrojando resultados en forma real. En situaciones como estas que le llevarán ejercer acciones correctivas en la rutina de trabajo en forma orientada, reorientada y planificada.

Debido a lo expresado y como seguimiento de la actividad investigadora, el supervisor educativo deberá exteriorizar conductas encuadradas en el manejo propio de sus habilidades, actitudes y destrezas en situaciones que le son de necesario conocimiento o manejo, tomando en cuenta sobre todo, aquellas tendientes a aplicar estrategias metodológicas nacidas de la cognición profesional o personal producto de su acción laboral, hechos hacen eficiente el desenvolvimiento de una actividad que se espera siempre sea exitosa.

Las reflexiones anteriores revelan que no solamente deben ser conductas observables, sino también acciones emprendidas que proporcionan respuestas palpables que ameritan acompañamientos eficaces de orientación, planes estos que respondan las necesidades y demandas que se plantean en la circunscripción escolar donde el director como supervisor nato, conjuntamente con el supervisor propiamente como funcionario educativo, debe abordar y enfrentar.

A pesar del criterio manejado, se hace necesario tomar en cuenta la definición de Canquiz, e Inciarte, (2004), quienes señalan que la competencia profesional: "... incluye conocimientos especializados que permiten dominar como experto los contenidos y tareas propias de cada ámbito profesional; saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizando procedimientos adecuados, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo las experiencias a situaciones novedosas; estar predispuesto al entendimiento, la comunicación y la cooperación con los demás; tener un autoconcepto ajustado, seguir las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las frustraciones. (pág. 6).

Atendiendo estas consideraciones, se ha de aclarar que la habilidad personal que se ha de poseer con respecto a la respuesta cognitiva requiere la aplicación de técnicas, métodos, modelos y procedimientos que canalicen las situaciones observables, evaluándolas a la luz de la aplicación de estos y de toda la articulación del medio escolar donde se ejerce la acción supervisora, indudablemente analizando, comprendiendo, entendiendo y aprendiendo los quehaceres de los que se han obtenido respuestas, tomar decisiones y permiten que sean manejados los fracasos en un momento dado.

De similar criterio resulta el planteamiento de Dalziel, Cubeiro y Fernández, (2005), quienes definen a las competencias profesionales como aquellas "... características subyacentes en una persona que esta casualmente relacionada con una actuación exitosa en un cargo. Son habilidades, destrezas, cualidades, conocimiento y aptitudes que tienen las personas para tener un desempeño

adecuado en la empresa, y está relacionado con el cargo y puesto de trabajo. (pág. 28).

De lo anterior, se desprende que esas características propias que forman parte de las habilidades, actitudes, destrezas y aptitudes inherentes de la persona, son las que hacen que su desempeño sea altamente satisfactorio con resultados altamente positivos en la práctica, toda vez que todas ellas en su conjunto, conjugan el perfil idóneo para el cargo que se le ha encomendado dentro de una organización, siendo de enfoque contrario la realidad de la función supervisora educativa, donde se observa preocupantemente como se ocupan estos cargos o se asignan dichas funciones a personas que no poseen dichos perfiles, toda vez que fueron asignados por la burocracia política, pero que carecen de todas esas habilidades, destrezas y actitudes que se desarrollan de la actividad intelectual y cognitiva que debe poseer este tipo de funcionario educativo.

Por otro lado, se suma a lo anteriormente dicho, la crítica que dichos funcionarios no manejan criterios científicos, desconocen la aplicación de modelos, métodos, estrategias y planes, haciéndolos ajenos al manejo de realidades que debe manejar de cada institución educativa, dejando de evaluar resultados y negando la posibilidad de soluciones efectivas y eficaces, aspectos estos claramente soportados por los planteamientos hechos por Tobón, (2006), quien señala que las competencias profesionales "... son exclusivas de profesionales que han realizado estudios de educación superior (tecnológica o profesional) y se caracterizan por su alta flexibilidad y amplitud, así como el abordaje de imprevistos y el afrontamiento de problemas de alto nivel de complejidad. (pág. 66).

Por lo tanto, una persona que ejerce una función supervisora educativa es específica, lo que requiere de un perfil de desempeño, estar formada profesionalmente para que conozca y maneje método, criterios y teorías necesarias para abordar situaciones que son especialísimas de ella, pero que sólo pueden ser ejercidas por quienes han sido capacitados para tal fin, dando y

obteniendo respuestas simples o complejas, resultados estos de un ambiente donde se ejerce la orientación, el control y la canalización responsable de los procesos.

Políticas educativas

Como consecuencia del abordaje de las competencias profesionales, se desprenden como producto teórico los indicadores políticos educativos, referente al enfoque de planes y programas preestablecidos o delineados para el accionar supervisor y el resto de los actores en el contexto escolar, y los estilos gerenciales como consideración de ejercer la dirección de la estructura organizativa a partir de los Consejos Educativos, referentes tomados en cuenta para el control de calidad de la unidad escolar, este planteamiento se acerca a los planteamientos de Gimeno y Pérez, (1992) quien refieren que las políticas educativas “reflejan las intenciones de las instituciones, asimismo las experiencias planificadas de aprendizaje o el esfuerzo conjunto del Centro Educativo para conducir el aprendizaje”. (pág. 60). De dicha teoría se desprende que debe entonces ser todo ejercicio planificado, coordinado y conjunto por parte de todos los actores escolares responsables hace demostrar las diferentes intencionalidades por exteriorizar en la direccionalización del proceso de enseñanza, partiendo desde la participación coyuntural conjunta de que los personeros actuantes, asuman el trabajo como un equipo.

Ante lo referido, resulta de igual concepción el papel gerencial del supervisor – director, visto desde la perspectiva venezolana, la cual se encuentra descrita por su propia legislación, aludiendo a que ambos están llamados a cumplir una función supervisora conjunta y cónsona dentro de los estamentos dirigidos por el órgano rector educativo gubernamental como un equipo profesional, uno desde la estructura escolar con funciones natas por encontrarse vinculado directamente con el profesional a su cargo, y otro como asesor, orientador y acompañante como enlace de ese mismo contexto escolar y la superioridad educativa.

Así las cosas, ambos actores sumarán esfuerzos en base a las experiencias conjuntas, todas estas producto del ejercicio de sus competencias profesionales, llevándolas a una planificación de acciones a emprender para la optimización del conjunto escolar como un todo organizativo y educativo, creando motivaciones que permitan la involucración del colectivo y la comunidad escolar donde se encuentra circunscrito en creciente número.

Igualmente, resulta claro que para el establecimiento de lo mencionado antes, se necesita tomar muy en cuenta todas aquellas situaciones que sirven de génesis a la institución y su funcionamiento dentro de su contexto desde el que hacer histórico, lo que llevará conocer mejor aún su presente y futuro, al igual que las necesidades que surjan de ese devenir en lo espacial, válidamente unificando criterios conjuntos entre todos los actores escolares en el ejercicio de una supervisión horizontal, donde todos se vean involucrados y comprometidos, aplicando una serie de habilidades y destrezas producto de unas competencias profesionales que le son propias de su formación y profesionalización, a los fines de delinear las políticas educativas emanadas del órgano rector, contrastándolas con aquellas que surgen de la misma institución, revistiéndolas de la pertinencia necesaria para luego ser adecuarlas y así alcanzar su eficaz funcionamiento escolar, sobre todo ahora que se encuentra organizado el contexto escolar en circuitos educativos.

De igual enfoque resulta el referente teórico de Teixido, (1997), quien plantea que toda política educativa son la “legalidad de un sistema educativo orientado a unas finalidades declaradas, con una estructura y ordenación general de la enseñanza y con el correspondiente aparato escolar”. (pág. 24). Sobre la base de dicho argumento, se desprende que la razón válida de la existencia legal de una institución educativa, la da el establecimiento de todos aquellos fines que han establecidos para sí, pero no visto esto como una acción aislada y ambigua sino materializada en base a los criterios unificados de sus actores de forma que

puedan verse identificados con la estructura escolar y con la pertinencia que a tal fin darán sus acciones de enseñanza.

Es necesario mencionar la estrecha relación que debe haber entre el currículo y las políticas educativas, toda vez que una le da génesis a la otra y esta última mantiene materializada su existencia en el tiempo y el espacio de un país o institución con las vigencias de sus acciones. En virtud de ello, Adams, Kee y Lin (2001), tratando de profundizar, dicen: "... se refieren a enunciados amplios de metas educacionales de líderes políticos que a menudo pueden ser encontrados en discursos nacionales de líderes políticos.../Las políticas efectivamente implementadas son aquellas legalmente impulsadas, modificadas o sin modificar, que se traducen en acciones concretas a través de cambios sistemáticos y programados" (pág. 222).

El señalamiento anteriormente descrito, teóricamente señala como ciertamente las políticas educativas surgen de aquellos jefes que hacen ejercicio político desde el gobierno, pero para que revistan de la efectividad y respondan a la eficacia esperada, estas deben ser delineadas por un supervisor con competencias profesionales conducidas, dadas a conocer, propulsadas y programadas para un tiempo determinado y espacio específico del contexto escolar, toda vez que ambas acciones conjuntas (políticas educativas y competencias profesionales), siempre conducirán a una acción específica que den como resultado cubrir las necesidades o expectativas del colectivo para el cual se ha diseñado o materializado dichas política.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

En la presente investigación, se presenta como universo para investigar las Competencias Profesionales del Supervisor Educativo para el ejercicio de la función supervisora en Educación Básica Primaria, el conformado por los supervisores, directores – supervisores y docentes que laboran en el Subsistema de Educación Básica Primaria, lo que hace determinar que dicha población, objeto

de estudio, es un grupo de personas involucradas en la búsqueda de una información, que a su vez coinciden en una serie de características, además de proporcionar información necesaria para cumplir con el objetivo establecido, argumentando dichas consideraciones, bajo el enfoque conceptual planteado por Arias, (2006) se tiene que “es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación” (pág. 81).

Ante dichas razones, la población objeto de estudio, estuvo constituida por 7 supervisores, 4 directores y 35 docentes que laboran en unidades educativas adscritas a la Secretaria de Educación y que funcionan en el municipio Jesús Enrique Lossada del estado Zulia, tomando en cuenta que coincidieron en sus características, de forma que proporcionaron la información requerida y necesaria para cumplir con los objetivos planteados, cumpliéndose con un aspecto importante de la investigación, al identificar las personas que fueron medidas y que a su vez dieron las respuestas necesarias para poder sobre sí, realizar el análisis respectivo, de acuerdo a la distribución siguiente:

Institución	Equipo Directivo/Supervisor	Docente	Total
Jefatura Municipal Escolar	7	0	7
Aida Barreto	1	5	6
La Pringamoza	1	11	12
Santiago Quintero	1	12	13
Simón Bolívar	1	7	8
Total	11	35	46

Fuente: colectivo educativo del municipio Jesús E. Lossada, año 2013 – 2014

De la apreciación anterior, claramente se desprende que la muestra de la investigación la constituyeron un grupo relacionado con la población objeto

de estudio, por esta razón se toma en cuenta la conceptualización de Arias, (2006), quien señala que “resulta de dividir la población en conjuntos, subconjuntos o estratos donde son comunes sus características” (p. 83), en tal sentido, se considera necesario aclarar que debido a la cantidad de sujetos que conforman la población objeto de estudio, no se realizó cálculo alguno, pues se trabajará con el 100% de la población, toda vez que se empleó el censo poblacional, debido al tamaño reducido de la misma, tomando en consideración la conceptualización emitida por Tamayo y Tamayo (1997), “es el recuento de todos los elementos de una población” (pág. 207).

En lo atinente a las propiedades psicométricas para la validez, Chávez, (2007) plantea: “es la eficacia con que un instrumento mide lo que se pretende” (pág. 193), es decir, en todo instrumento debe obtenerse la validez con la finalidad de realizar las correcciones pertinentes al contenido de los ítems, su redacción y si expresan el dominio específico requerido su contenido al momento de su revisión, la cual fue realizada por cinco (5) expertos en el área de la Supervisión Educativa, lo que garantizó que el instrumento midiera con exactitud la variable objeto de estudio. A tal fin, se construyó un formato de validación que permitió recabar la medición de las preguntas o proposiciones enunciadas en el cuestionario, objeto de estudio. Una vez determinada la validez, a través del juicio de expertos, se reestructuró el instrumento con base a los criterios de los especialistas.

Consecuencialmente se determinó la validez interna de acuerdo con el método de coeficiente de Kuder Richardson (KR20), definido este por Paella y Martins, (2003) como "...el que se aplica para instrumentos cuyas respuestas son dicotómicas (sí o no), lo que permite examinar cómo ha sido respondido cada ítem en relación con los restantes" (pág. 153). Es decir, este coeficiente se utiliza cuando las preguntas tengan dos alternativas de respuesta (sí o no). Aplicándose dicha fórmula con utilización del programa estadístico SPSS, versión 21.0, ésta arrojó como resultado 0.970, lo que indicó que el instrumento fue altamente confiable, aspecto este que logra dar pie a la utilización del instrumento, toda vez que dicho resultado obtenido permite procedimentalmente su aplicación en forma definitiva a la población seleccionada.

Como resultados se presenta los diferentes análisis, en función de la interpretación realizada a todas las respuestas obtenidas del cuestionario aplicado, presentado claramente observable de las tablas construidas a tal fin. Según Chávez, (2007) “el análisis de los resultados se deriva de las frecuentes comparaciones que se producen en los resultados de mayor y menor puntaje” (pág. 233).

El análisis que se presenta a continuación se ha llevado a cabo bajo una lógica interna, a partir de una forma ordenada y una estructura que permita la comprensión de la naturaleza del estudio y la aseveración de los resultados encontrados durante todo el proceso de la investigación, los cuales fueron suministrados por la población seleccionada, por lo que en este sentido, para dar respuesta a la identificación de las competencias profesionales del supervisor educativo de Educación Básica Primaria, se presenta a continuación su análisis respectivo.

Competencias Profesionales.

INDICADORES/SUJETOS%	Alternativas			
	SI		NO	
	S/D	D	S/D	D
Políticas Educativas	90,9	21,14	9,1	78,86
Estilos Gerenciales	96,36	19,46	3,64	80,54
PROMEDIO	93,63	20,3	6,37	79,7
Porcentaje	56,96		43,03	

Fuente: el investigador (2014)

Vista la tabla que antecede, referida a identificar las competencias profesionales del supervisor educativo de Educación Básica Primaria, se observa de los estratos poblacionales analizados que un 56,96% de los supervisores,

directores y docentes manifiestan encontrarse identificados con las mismas. No obstante, el 43,03% de la población analizada, selecciona la alternativa no, lo que indica que tiene una mediana con tendencia baja en no identificar estas competencias profesionales del supervisor.

Al revisar los promedios obtenidos en cada uno de los grupos poblacionales analizados, se evidencia que para la alternativa SI los estratos poblacionales supervisor – director, obtuvieron 93,63% y para el estrato poblacional docente el 20,3%, todo ello en contraposición a la alternativa NO en la que obtuvo el estrato poblacional supervisor – director un 6,37 con respecto al estrato poblacional Docente que obtuvo un 79,7%.

Para el establecimiento de las fortalezas y debilidades, el estrato poblacional Supervisor – Director se encuentra fortalecido con un 96,36%, es decir, identificado con las competencias profesionales referidas a los estilos gerenciales, mostrando igualmente fortaleza con un 90,9% en las competencias profesionales tendientes a uso de las políticas educativas; en contraposición a ello, se evidenció una clara confrontación en las respuestas de los docentes, puesto que un 21,14% manifestó fortaleza de dichos funcionarios identificados con las competencias profesionales referidas al manejo de políticas educativas, seguidas con un una tendencia mucho más baja, igualmente como fortaleza para las acciones que configuran los estilos gerenciales con un 19,46%.

Del análisis anteriormente presentado, se evidenció claramente que la competencia profesional tendiente al uso de los estilos gerenciales por parte de los supervisores, muestra mayor fortaleza, seguida del uso de políticas educativas con menos índice, resultando en tal sentido sentirse identificados con las mismas; pero a pesar de mostrar fortaleza, esta no satisfacen al colectivo docente mostrando una tendencia baja de significación en dicha identificación de tales competencias.

Así mismo, el promedio obtenido de los grupos poblacionales analizados se evidencia que el 80,54% de los docentes, manifiestan no encontrarse altamente identificados con las competencias profesionales referidas a los estilos gerenciales del supervisor – director,, ratificando igualmente sentirse no identificados con un 78,86%% en las competencias profesionales tendientes a uso de las políticas educativas; en contraposición a ello, se evidencia una clara confrontación en las respuestas de los supervisores - directores, puesto que un 9,1% manifestó una tendencia a sentirse deficientemente identificados con las competencias profesionales del supervisor referidas al manejo de políticas educativas, seguidas para las acciones que configuran los estilos gerenciales con un 3,64%, reflejando una marcada debilidad.

En este mismo orden de análisis, puede apreciarse igualmente que al comparar los índices porcentuales de los indicadores que compone lo analizado y la teoría, existe una clara confrontación entre los estratos poblacionales, ya que aunque exista una identificación de tales competencias profesionales por parte del supervisor - director, estas se encuentran casi equiparativamente insatisfechos en dicha identificación según los docentes, ya que todo parece indicar la decreciente deficiencia de procesos directivos - supervisor influyentes en los docentes sobre los cuales recaen las acciones supervisoras en las que se materializan las políticas educativas y manejo de los estilos gerenciales.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Después de discutir los resultados anteriormente descritos, se dan las siguientes conclusiones y recomendaciones, todo con la finalidad de dar respuesta al objetivo planteado en dicha investigación, arrojando en tal sentido dentro de las conclusiones en cuanto al objetivo llamado a identificar las competencias profesionales del supervisor educativo de Educación Básica Primaria, se obtuvo que los supervisores – directores medianamente tienen dichas competencias profesionales en Educación Básica Primaria, aunque claramente se evidenció que

los docentes por márgenes casi equiparativos, hicieron saber su disconformidad al señalar que estos supervisores – directores no identifica esas competencias profesionales que determinan su desempeño como supervisor en el Subsistema de Educación Básica Primaria.

Las recomendaciones, casi en su totalidad, van dirigidas al órgano rector en materia educativa, en tal sentido se sugiere: aplicar un Modelo de Supervisión Educativo Ecléctico, toda vez que permite desarrollar diferentes acciones que ayudaran a optimizar el proceso supervisor dentro del sistema educativo, específicamente al subsistema de Educación Básica Primaria, con el fin de conducirlo y mejorar el proceso supervisor en Venezuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, D., Kee, G. y Lin, L. (2001). Linking research, policy and stretegic planning to education development in lao people’s democratic republic. *Comparative Education Review*. E.E.U.U. p. 222.
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de la Investigación: Introducción a la Metodología Científica*. Caracas. Editorial Episteme. p. 67-72-81.
- Canquiz, L., Inciarte, A. (2004). *Propuesta teóricas – metodológicas para diseñar y evaluar perfiles académicos profesionales*. Tesis Doctoral. Universidad del Zulia. Maracaibo. p. 6.
- Dalziel, M., Cubeiro, J. y Fernández, G. (2005). *Las Competencias: clave para una gestión integradora de los Recursos Humanos*. Deusto, S. A. España. pág. 82.
- Gimeno, P. y Pérez, O. (1992). *Acciones innovadoras hacia las instituciones educativas*. El Pueblo, Editorial. Bogotá, Colombia. pág. 348.
- Mogollon, A. (2006). *Modelo para la Supervisión Educativa en Venezuela*. INIE. Venezuela. p. 3.
- Pavon, A. (2010). *Supervisión Educativa para la Sociedad del Conocimiento*. Editorial La Muralla. Madrid, España. p. 48.
- Palella, S y Martins F (2003) Metodología de la investigación cuantitativa. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. p. 153.**

Tamayo y Tamayo, M. (1997). El Proceso de Investigación Científica. México. Editorial Limusa. pág. 207

Teixido, M. (1997). Supervisión Educativa. España. p. 24-66.

Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias. Ecoe. Colombia. pág. 66.

**COMPRENSIÓN LECTORA: UN PROCESO COMPLEJO INTERACTIVO,
CONSTRUCTIVO Y ESTRATÉGICO**

**READING COMPREHENSION: AN INTERACTIVE, CONSTRUCTIVE AND
STRATEGIC COMPLEX PROCESS**

Ennys García

ennysofia8@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

Ramón Casanova

ramoncaf@yahoo.es

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

El artículo analiza la comprensión lectora como un proceso complejo por lo que se profundiza en los componentes que cualifican esta actividad mental partiendo de la interacción que ocurre entre el lector y el texto, dando paso luego, a las habilidades implicadas en el proceso de la comprensión como facultad del pensamiento humano, resaltando puntos de encuentro con el pensamiento crítico. Los materiales analizados pertenecen a Rodríguez (2014), López (2012), Callacondo (2009), Facione (2007), Solé (2001), entre otros. Se desarrolló bajo una investigación bibliográfica. Se concluye que la comprensión lectora como un proceso complejo alude a elementos de la racionalidad como el pensamiento, el conocimiento, la reflexión; asimismo, intervienen componentes cognitivos, las habilidades y componentes afectivos, las disposiciones personales; la cualidad de

complejo se acentúa el hecho de abarcar tres procesos identificados como interactivo, constructivo y estratégico.

Palabras clave: comprensión lectora, habilidades, pensamiento crítico.

ABSTRACT

The article analyzes reading comprehension as a complex process so it delves into the components that make this mental activity that part of the lesson passes between the reader and the text, giving way later, the skills involved in the process of understanding as a faculty of human thought, highlighting points of encounter with critical thinking. The materials analyzed belong to Rodríguez (2014), López (2012), Callacondo (2009), Facione (2007), Solé (2001), among others. It was under a bibliographical investigation. It is concluded that reading comprehension as a complex process alludes to elements of rationality such as thought, knowledge, reflection; Likewise, cognitive components, affective skills and components, personal dispositions intervene; The quality of the complex is accentuated by covering three processes identified as interactive, constructive and strategic.

Key words: reading comprehension, abilities, critical thinking.

INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha de nuevos paradigmas educativos encierra el interés por alcanzar niveles altos de desarrollo en los estudiantes mediante una participación activa que regule la interacción con los contenidos propios de aprendizaje, así como con el docente y el contexto donde ocurre la construcción de nuevos conocimientos, resaltando como base fundamental,

la preparación en habilidades superiores por considerar que con ese potencial, el ser humano alcanza autonomía intelectual con el consecuente dominio de metodologías que le permiten aprender desde cualquier área y alcanzar así un desempeño exitoso en la sociedad actual.

Desde esta perspectiva, la lectura ha sido considerada a lo largo de la historia como la herramienta por excelencia para la apertura hacia el conocimiento y el contacto permanente con los avances que la mente humana alcanza; sin embargo, se corre el riesgo de proyectar como fin de la lectura el solo hecho de procesar información, razón por la cual es común observar en el ámbito de instituciones de educación primaria, la promoción de la lectura enfocada a la decodificación de materiales escritos, y hasta allí se exploran las posibilidades que ésta ofrece al desarrollo de la mente humana en sus componentes de pensamiento, conocimiento y comprensión.

Sobre el asunto, Pérez (2007, p. 28), refiere: “los lectores pueden ir más allá de la adquisición de información y utilizarla para practicar el razonamiento y la acción”. De tal manera, existen posibilidades de desarrollo intelectual superior a partir del uso de la lectura promovida desde el dinamismo de la mente humana focalizado en la construcción de nuevos conocimientos, mediante una práctica intelectual como lo es la comprensión lectora, entendida a partir de las capacidades humanas para capturar ideas, analizarlas y relacionarlas hasta darles un tratamiento personal.

A este respecto, Cooper (1998, p. 19), ofrece una visión importante de la comprensión lectora apegada a los criterios antes descritos, que mantiene vigencia teórica pues la define como: “proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen, es decir es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto; de allí que la comprensión lectora encierra una dinámica de interacción desplegada entre el lector y el texto como principales elementos participantes de la interacción, lo cual exige profundizarlos en función de una serie de aspectos y componentes

involucradas en el lector como ser pensante y en el texto como producto de la mente humana.

En este sentido, a partir de los aportes de Cooper (1998), es posible abordar la complejidad de la comprensión lectora destacando tres aspectos esenciales de la misma, iniciando por considerarla un proceso constructivo donde el lector construye significados e interpreta mientras lee. Asimismo, la comprensión lectora es un proceso interactivo donde ocurre un intercambio de significados entre los que propone el texto y los que el lector aporta sobre la base del repertorio cognoscitivo, experiencial y actitudinal que posee relacionados de manera directa e indirectamente con el tema del texto. También, la comprensión lectora es un proceso estratégico, pues cada lector aplica su propia estrategia lectora la cual modifica según sus necesidades, dependiendo del conocimiento que posea del tema, de los propósitos que asume al leer o del tipo de texto que lee.

Visto desde la perspectiva antes descrita, el proceso de comprensión lectora es complejo pues implica el desarrollo de un proceso constructivo, un proceso interactivo y proceso estratégico, los cuales ocurren de forma simultánea dado que en la dinámica propia de la lectura, el lector va ejecutando un trabajo intelectual en el cual construye, modifica, reconstruye ideas que le son familiares o también aquellas que acomoda al repertorio cognitivo que posee; asimismo, la comprensión lectora como proceso complejo incluye las distintas interacciones que ocurren entre los tres procesos antes destacados, lo que genera un entramado de aspectos, elementos y componentes que tienen como centro el trabajo intelectual del lector. A continuación, se ilustra la complejidad de la comprensión lectora a partir de los procesos que le son inherentes.

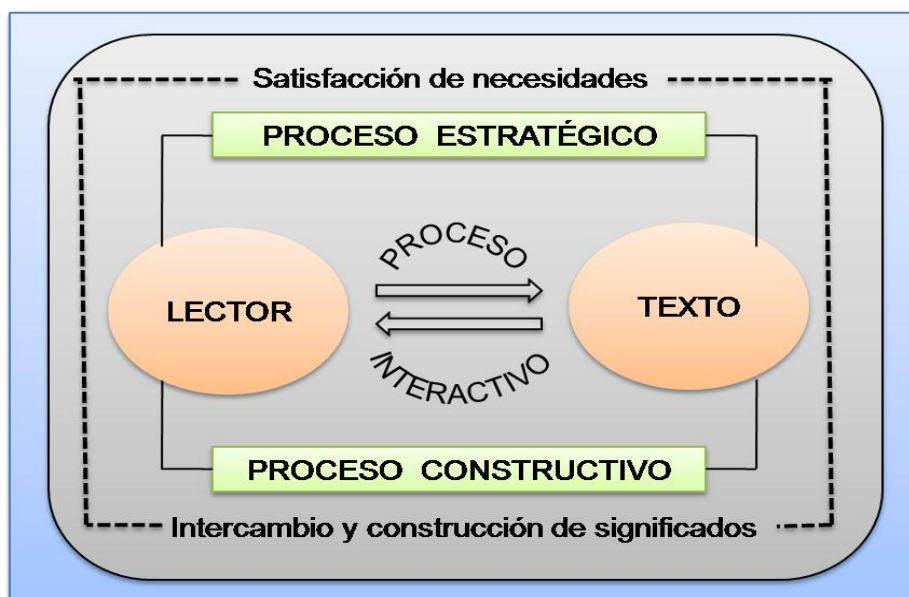


Figura 1: Procesos inherentes a la comprensión lectora como proceso complejo. **Fuente:** elaboración propia a partir de las ideas de Cooper (1998).

Las ideas y reflexiones expresadas anteriormente sobre la comprensión lectora considerada un proceso complejo, permiten visualizar con mayor precisión el trabajo desacertado que se viene haciendo en las instituciones de Educación Básica Primaria en el contexto del Atlántico-Colombia, en donde los docentes enfatizan el dominio de la lectura solo hasta el descifrado o decodificación, impidiendo así, el desarrollo de procesos de orden superior limitando en los estudiantes capacidades para comprender, analizar, interpretar e incluso evaluar lo que lee.

Resulta entonces interesante profundizar esta temática en su concepto complejo, a fin de encontrar argumentos que permitan contrarrestar el tratamiento simplista de la comprensión lectora que impera en los espacios escolares, desde esta postura, los investigadores formulan las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los aspectos que permiten asumir la comprensión lectora como un proceso complejo?, ¿Qué elementos favorecen el desarrollo de la comprensión lectora orientada a derivar en los estudiantes un pensar de forma crítica?, ¿Cuáles son

las habilidades y subhabilidades que permiten integrar la comprensión lectora con el pensamiento crítico?.

METODOLOGÍA

El abordaje metodológico del estudio fue orientado tomando los aportes de Torres (2014, p. 47), por lo que se ubica un recorrido dentro de la investigación documental en la aplicación de procedimientos metódicos y críticos tanto para la búsqueda de información, como su organización, lo cual constituyó el punto de partida para asumir una investigación bibliográfica misma que “consiste en obtener nuevas verdades, partiendo de proposiciones ya demostradas”; es decir, los investigadores focalizaron razonamientos teóricos para obtener nuevos conocimientos relacionados con la comprensión lectora como un proceso complejo a partir de los criterios expuestos por los autores consultados.

Desde esta perspectiva metodológica, se aplicaron técnicas de análisis de contenido insertas en el diseño bibliográfico asumido, donde se profundizaron las definiciones, conceptualizaciones y características esenciales de la comprensión como facultad del pensamiento humano, indagando además acerca de los elementos que otorgan a la comprensión lectora el carácter de habilidad que permite al estudiante pensar de forma crítica, dando paso así, a la integración de la comprensión lectora y el pensamiento crítico a través de las habilidades y subhabilidades implícitas en estas dos temáticas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La búsqueda de información sobre la comprensión lectora como un proceso complejo permitió interactuar con referentes teóricos considerados esenciales dentro del estudio de la lectura como construcción intelectual que deriva en la

comprensión lectora asumida desde la perspectiva lingüística y de forma más reciente, con los aportes del pensamiento crítico como una habilidad de nivel superior a partir de la cual, es posible asumir bajo una mirada renovada el alcance real de la comprensión lectora. Este ha sido, el fruto de la revisión bibliográfica efectuada y que se describe a continuación atendiendo a los interrogantes antes expuestos.

Comprensión como facultad del pensamiento

El pensamiento forma parte de la naturaleza humana e incluye distintos productos abstractos, racionales, creativos, artísticos derivados de la actividad mental. Para Rodríguez (2014, p. 13), “el pensamiento implica una actividad global del sistema cognitivo con intervención de los procesos de memoria, de atención, de comprensión y de aprendizaje, entre otros”.

Resulta interesante en este plano contextual, destacar la comprensión como un proceso cognitivo que ocurre dentro de la capacidad de pensar propia del ser humano. Por lo tanto, esta ligada a la construcción de conocimiento pues implica el procesamiento de información a partir de los conocimientos preexistentes y la valoración subjetiva.

De tal manera, la comprensión representa un componente necesario para pensar bien, lo cual se asocia con alcanzar un pensamiento lógico, crítico, creativo y sistemático, pues en la medida que el ser humano comprende lo que hace y cómo aprende, adquiere la capacidad de conocer, y es precisamente el conocimiento la base que apoya el desarrollo del pensamiento bajo las múltiples actividades cognitivas de la mente humana.

Tal como lo afirma Pérez (2007, p. 14), “la capacidad de comprender nos acompaña durante toda nuestra existencia y representa una de las expresiones más significativas del conocimiento humano”; es a través de la comprensión como

un estudiante puede llegar a apreciar las cualidades de cualquier tema objeto de estudio, que en el caso de la lectura, abarca infinidad de tópicos según el interés que prive en el lector.

Lo anteriormente expuesto, permite cualificar la comprensión como una facultad del pensamiento pues su desarrollo implica activar el conocimiento presente en niños y adolescentes mediante la reflexión que ejercita el acto del pensar y lo orienta hacia la concreción de nuevas maneras de conocer auspiciadas por acciones integradas de análisis-síntesis que abren paso a productos intelectuales de mayor alcance.

En esta línea de reflexión, Manuale (2007, p.17), sostiene: “la comprensión es un estado de capacitación para ejercitar determinadas actividades como la explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación y contraste, contextualización y generalización”; cuando el estudiante llega a comprender un contenido o asunto que forma parte de su interés, está en capacidad de describir el proceso recorrido para alcanzar el conocimiento, lo cual permite ser consciente de los aprendizajes alcanzados y de cómo aprendió.

Las reflexiones anteriores permiten asociar la comprensión lectora con una actividad de construcción de conocimiento, lo que a su vez deriva un modo de pensar bien es decir, de forma inteligente construido por el estudiante mediante procesos cognitivos. Es así, como en esta investigación la comprensión lectora se enfatiza como una facultad de orden cognitivo que abre posibilidades para que los estudiantes adquieran un pensamiento catalogado bajo formas analíticas, descriptivas, evaluadoras y explicativas de la realidad expresada en un texto. Es por ello, la comprensión lectora tiene que ver entonces con el proceso cognitivo, intelectual, mental que se desarrolla para obtener nuevos conocimientos sobre la base de lo que es leído.

Comprensión lectora o pensar de forma crítica

Siguiendo el criterio desarrollado en el punto anterior, la comprensión lectora como facultad del pensamiento implica una forma crítica de pensar, implementada por el ser humano mediante un proceso dinámico desarrollado entre el lector y el texto; en esta interacción, según Solé (2001), el lector establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognitivas y la nueva que suministra el texto. Ese proceso interactivo que ocurre entre el lector y el texto, remite a la capacidad presente en el lector cuando ubica en su repertorio cognitivo el conocimiento que necesita para realizar el reconocimiento del contenido leído y dar paso a la comprensión del mismo. Por lo tanto, desde ese intercambio de información, se desarrolla un proceso de pensamiento que alcanza un nivel superior cuando ese pensamiento es conducido de forma inteligente; es decir, con creatividad y criticidad.

Dentro del conjunto de referentes, que aportan a la definición de la comprensión lectora como un pensar de forma crítica, se destaca a Salas (2012, p. 31), cuando asevera: “la comprensión lectora involucra la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto así como de dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen”.

Desde esta perspectiva, tanto la interpretación como el otorgar significados a los contenidos leídos implican el desarrollo de un trabajo con el intelecto realizado con el fin de alcanzar la transformación de información en conocimiento con lo cual es posible alcanzar nuevas estructuras mentales y por ende, consolidar aprendizajes y conocimientos. Mediante la comprensión lectora, el estudiante interpreta la información proveniente de los textos que lee, en un proceso donde construye conocimiento cuando alcanza la comprensión y otorga significado a la información.

Dentro de ese marco, puede abordarse la comprensión lectora como un proceso que conduce a pensar de forma crítica, que a juicio de Rodríguez (2014,

p. 24), “es poner la mente en tensión para ver más allá de lo inmediato, considerar varios aspectos de la realidad al mismo tiempo y poner de relieve su sentido”.

Las reflexiones anteriores, permiten afirmar que la comprensión lectora es una construcción de conocimiento donde interviene el pensamiento crítico y por lo tanto constituye una experiencia subjetiva, pues tal como lo plantea Solé (2006), la comprensión lectora depende en grado sumo de cuestiones propias del lector como el conocimiento previo con el que se aborda la lectura, los objetivos que la presiden y la motivación que se siente.

Atendiendo lo antes expuesto, el centro de la comprensión lectora lo constituye la actividad pensante del estudiante como lector. Paul y Elder (2005, p. 44), aseveran: “los estudiantes que piensan críticamente “reconocen que leer con atención requiere un compromiso activo, crean un diálogo interno con el texto conforme leen, cuestionando, resumiendo y conectando las ideas importantes con otras ideas importantes”.

Comprensión lectora y pensamiento crítico: una alianza inteligente

Se comparte con Torres (2014, p. 78), el criterio acerca de leer como un proceso mediante el cual el lector “trata de regresar de los símbolos escritos al conocimiento que los inspiró”; esto abarca un proceso de recuperación de significados donde el estudiante necesariamente tiene que aplicar la comprensión y la interpretación.

Dentro de esta perspectiva, Callacondo (2009, p. 150), presenta la definición que hace el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), de la comprensión lectora como “el empleo y la reflexión a partir de textos escritos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar de manera efectiva en la sociedad”; destaca el autor que esta definición alude a un proceso cognitivo y de desarrollo personal, así como al

entendimiento funcional de la lectura en su dimensión social. Asimismo, la comprensión lectora implica el conjunto progresivo de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos y en interacción con sus iguales.

Tomando en cuenta las ideas antes expuestas, se conviene en hacer una asociación teórica entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico considerando dos puntos de convergencia: el proceso cognitivo implementado y las habilidades implicadas en ambas actividades; tanto la comprensión lectora como el pensamiento crítico se desarrollan mediante un trabajo intelectual que decide realizar el sujeto para alcanzar juicios razonables, asimismo se advierte el empleo de habilidades similares para comprender lo que se lee y para pensar críticamente.

Sobre el asunto, Rodríguez (2014, p. 31), define el pensamiento crítico como “juicio autorregulado y con propósito, que da como resultado la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como explicación de evidencias en las cuales se basa ese juicio”; es decir, se entiende como un pensamiento racional y reflexivo orientado a construir argumentos válidos respecto de la información que se dispone.

A continuación, se ofrecen algunas definiciones de pensamiento crítico consideradas clave para entender su asociación con la comprensión lectora: “...modo de pensar, sobre cualquier tema, contenido o problema, en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” Paul y Elder (2005, p. 4)

“...es un pensamiento que tiene propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, resolver un problema), pero el pensamiento crítico puede ser una tarea colaborativa, no competitiva” Facione (2007, p. 3)

“...es el tipo de pensamiento que se caracteriza por manejar, dominar las ideas. Su principal función no es generar ideas sino revisarlas, evaluarlas y repasar qué

es lo que se entiende, se procesa y se comunica. Por lo tanto, el pensador crítico es capaz de pensar por sí mismo” López (2012, p. 44)

En las definiciones presentadas, se aprecia el carácter racional y reflexivo que caracteriza al pensamiento crítico, el cual también cualifica la comprensión lectora en cuanto a proceso del pensamiento humano; se extrae entonces de las definiciones analizadas aspectos clave que apuntan a las habilidades y a las disposiciones siendo estos dos aspectos fundamentales para entender la integración aquí planteada: De la definición de Paul y Elder (2003) se destaca “estructuras inherentes del acto de pensar...estándares intelectuales”, los cuales aluden a habilidades. En Facione (2007), “un pensamiento que tiene propósito”, lo cual es asociado con las disposiciones del lector. El aporte de López (2012), enfatiza “manejar, dominar las ideas”, relacionado con habilidades.

De tal manera, tanto la comprensión lectora como el pensamiento crítico son actividades desarrolladas por la mente humana, compuestas por habilidades que enfatizan el componente cognitivo, y disposiciones que enfocan el componente afectivo, ambos componentes necesarios para analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo (Paul y Elder, 2005). A continuación, se presenta un cuadro donde se visualizan estos componentes en la comprensión lectora y en el pensamiento crítico.

Cuadro 1

Integración de comprensión lectora y pensamiento crítico

	Comprensión Lectora	Pensamiento Crítico
Componente cognitivo (Habilidades)	Reflexionar. Comparar. Evaluar. Relacionar.	Interpretar. Analizar. Criticar.
	Conocimiento. Análisis. Interpretación. Inferencia. Evaluación. Explicación.	Metacognición
	Callacondo Salas (2012)	(2009), (2012), López Rodríguez

(2014)

Componente afectivo (Disposiciones)	Repertorio actitudinal. Sentimientos derivados. Inclinaciones personales. Motivación. Cooper (1998), Solé (2005)	Apertura mental. Intento de estar bien. Sensibilidad hacia las creencias, sentimientos y conocimiento ajeno (Pérez, 2007)
--	---	--

Fuente: elaboración propia (2018)

RESULTADOS

El trabajo analítico realizado acerca de las fuentes recopiladas han permitido concentrar los componentes implicados en la comprensión lectora como proceso complejo, resaltando los procesos desarrollados a nivel mental, los componentes cognitivo y afectivo, los niveles de comprensión lectora y las habilidades principales que ubican el desempeño del lector cuando comprende lo que lee y a la vez emplea un pensamiento crítico. En la figura 2, se muestran estos componentes.

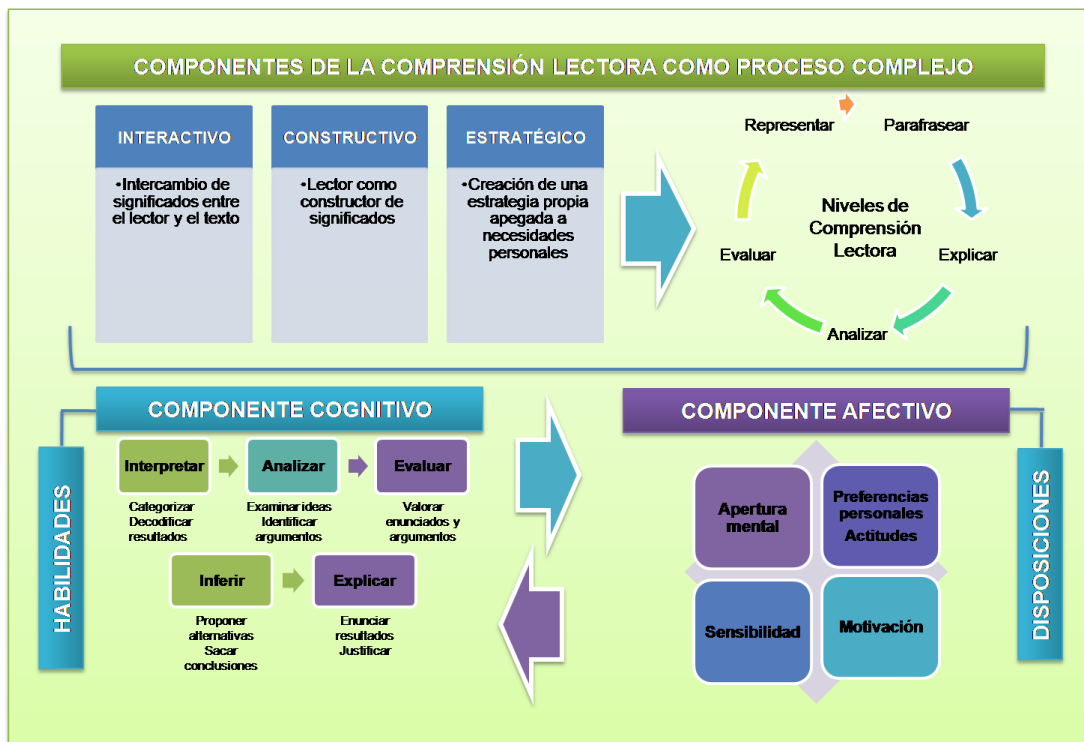


Figura 2: Procesos inherentes a la comprensión lectora como proceso complejo. **Fuente:** elaboración propia (2018)

Tal como se aprecia, la comprensión lectora concebida como un proceso complejo abarca el desarrollo de la interacción entre el lector y el texto mediante procesos de cognición que son aplicados de forma estratégica según las necesidades y disposición del sujeto, por lo que las habilidades se traducen en el caudal de destrezas necesarias para desempeñarse en los diferentes niveles de la comprensión lectora de forma inteligente y creativa, sobre la base de sus inclinaciones personales, las experiencias que posee y la motivación como plataforma en la que se perfilan los propósitos con que se lee, alcanzando de ese modo, una comprensión al nivel del pensamiento crítico, es decir, cuando el estudiante es consciente de lo que aprende, cómo lo aprende y la trascendencia de ese aprendizaje.

En cuanto al abordaje de la comprensión lectora en consonancia con la práctica del pensamiento crítico, Paul y Elder (2003, p. 8), presentan unas preguntas que

guían el desarrollo de las habilidades implícitas de entre las cuales se ubican para ambas actividades “el propósito, el manejo de información, inferencias y conceptos”, que fueron concentradas en el siguiente cuadro 2.

Cuadro 2

Preguntas guías para orientar las actividades de la comprensión lectora asociada el pensamiento crítico

Actividades	Preguntas guías
Propósito	¿Qué trato de lograr?
	¿Cuál es mi meta central? ¿Cuál es mi propósito?
	¿Qué información estoy usando para llegar a esa conclusión?
Manejo de información	¿Qué experiencias he tenido para apoyar esta afirmación?
	¿Qué información necesito para resolver esa pregunta?
Inferencias	¿Cómo llegué a esta conclusión?
	¿Habrá otra forma de interpretar esta información?
Conceptos	¿Cuál es la idea central?
	¿Puedo explicar esta idea?
Puntos de vista	¿Desde qué punto de vista estoy acercándome a este asunto?
	¿Habrá otro punto de vista que deba considerar?

Cada una de las actividades presentadas es inherente a la facultad de razonar, por eso están igualmente implicadas en la elaboración de un pensamiento bien estructurado bajo la lógica inteligencia y creatividad.

Fuente: elaboración propia (2018) basado en los criterios de Paul y Elder (2003)

CONCLUSIONES

Los aspectos que permiten asumir la comprensión lectora como un proceso complejo aluden a elementos de la racionalidad como el pensamiento, el conocimiento, la reflexión; asimismo, intervienen componentes cognitivos, las habilidades y componentes afectivos, las disposiciones personales; la cualidad de complejo se acentúa el hecho de abarcar tres procesos identificados como interactivo, constructivo y estratégico.

Los elementos que favorecen el desarrollo de la comprensión lectora orientada a derivar en los estudiantes un pensar de forma crítica son la interpretación y la capacidad de otorgar significados a los contenidos leídos, ambos implican el desarrollo de un trabajo intelectual realizado con el fin de transformar la información en conocimiento.

Las habilidades y subhabilidades que permiten integrar la comprensión lectora con el pensamiento crítico son las siguientes: Interpretar que abarca categorizar y decodificar resultados. Analizar, incluyendo examinar ideas e identificar argumentos. Evaluar, implica valorar enunciados y argumentos; Inferir que deriva proponer alternativas y elaborar conclusiones. Explicar mediante la enunciación de resultados y la justificación de argumentos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Callacondo, J. (2009). Comunicación Integral. Colección: Libros y lecturas para la competencia comunicativa. Centro de Estudios Cristianos y Capacitación Popular CECYCAP. Perú.
- Cooper, D. (1998). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Versión 2007 en Español: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012. ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60
- Manuale, M. (2007). Estrategias para la comprensión: construir una didáctica para la educación superior. UNL. Argentina.
- Paul y Elder (2005). Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico www.criticalthinking.org
- Pérez, P. (2007). Competencia en comunicación lingüística. Alianza. Madrid.
- Rodríguez, M. (2014). Pensamiento crítico y aprendizaje. Una competencia de alto nivel en la Educación Básica. Colección Formación y Práctica Pedagógica. LIMUSA. México.
- Salas, P. (2012). El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación. Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de filosofía y letras. División de estudios de posgrado. España.
- Solé, I. (2001). Leer, lectura y comprensión: ¿Hemos hablado siempre de lo mismo? Laboratorio.
- Torres, M. (2014). Metodología de estudio en ciencias de la salud. Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Medicina. Venezuela.

COMPROMISO ORGANIZACIONAL EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ORGANIZATIONAL COMMITMENT IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Mike Nelson Gonzalez

Mike.gonzalez@urbe.edu

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

Roberto Enrique Bozo

Roberto.bozo@urbe.edu

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

Carmen Zabala de Torres

Carmenzabaladetorres@gmail.com

Universidad del Zulia

RESUMEN

La investigación tuvo por objetivo analizar el compromiso organizacional en instituciones de educación superior, sustentándose en los postulados de Zamora (2008), Chatman (2008), Robbins (2009), Davis y Newstrom (2006), entre otros, el estudio fue de tipo analítico, documental con un diseño bibliográfico, la técnica para recopilar los datos fue la observación documental, los datos derivados del

estudio fueron interpretados cualitativamente empleando la técnica de análisis de contenido. Los resultados generados a partir de la investigación, conllevan a considerar que cuando las personas están muy implicadas e identificadas con la organización para la cual trabajan, se genera un compromiso organizacional, siendo mayores las probabilidades de que permanezcan y participen activamente en la misma, posibilitando el desarrollo de las habilidades y capacidades colectivas y equipos de trabajo cohesionados, que en definitiva conducirán a que la organización sea más eficiente y consiga sus objetivos con un sentido de logro.

Palabras clave: compromiso organizacional, identificación, motivación, objetivos.

ABSTRACT

The objective of the research was to analyze the organizational commitment in higher education institutions, based on the postulates of Zamora (2008), Chatman (2008), Robbins (2009), Davis and Newstrom (2006), among others, the study was of type analytical, documentary with a bibliographic design, the technique to collect the data was the documentary observation, the data derived from the study were interpreted qualitatively using the technique of content analysis. The results generated from the research, lead to consider that when people are very involved and identified with the organization for which they work, an organizational commitment is generated, with the probability that they remain and actively participate in it, making the development of collective skills and abilities and cohesive work teams, which will ultimately lead to the organization being more efficient and achieving its objectives with a sense of achievement.

Key words: organizational commitment, identification, motivation, objectives.

INTRODUCCIÓN

La gerencia está experimentando cambios importantes a lo largo de la historia y especialmente en la proliferación de organizaciones en la sociedad, los

constantes cambios, la expansión de los mercados, la globalización, la calidad y la competitividad son algunos de los mayores retos que deben enfrentar los sistemas educativos, requieren de la labor coordinada entre cada uno de los individuos involucrados bajo su dirección, con miras a gestionar y proyectar de manera integral los sistemas de comunicación e información de una organización

Es por ello, que las organizaciones para conseguir el logro de sus meta deben desarrollar políticas, lineamientos, que orienten su direccionalidad hacia su misión y visión lo cual han de ser internalizadas por todos los miembros, logrando de esta manera el compromiso organizacional.

En atención a lo señalado y atendiendo a la situación actual presente, en Venezuela se requiere de una modernización en los sistemas de dirección de las instituciones educativas para enfrentar retos y desafíos que imponen los nuevos tiempos, así como, una sociedad en continuo proceso de cambio; razón por la cual las universidades en el siglo XXI deben asumir el cambio y el futuro a través de aplicaciones de nuevos métodos y estilos de dirección.

Por su parte Robbins (2009), define el compromiso organizacional como un proceso psicológico donde el individuo se identifica con una organización y sus metas para seguir formando parte de ella hasta sentirlas como suyas, involucrándose activamente, dirigiendo sus esfuerzos en beneficios de ésta, estimulando el deseo de pertenencia dentro de la misma. En este sentido, el autor suscribe dos niveles integrados del compromiso organizacional enfocando los factores organizacionales como la visión y misión, aceptación de los objetivos e involucramiento.

Para Zamora (2008), el compromiso organizacional es como un vínculo psicológico (afectivo, cognoscitivo y conductual), resultado de la identificación y el involucramiento. En esta definición los indicadores del compromiso organizacional están reflejados en la identificación y el involucramiento que tenga el trabajador con la organización.

Cabe destacar, que el compromiso organizacional se logra mediante el desarrollo de actitudes y comportamientos que reflejan sentimientos positivos de un empleado hacia la organización, mediante la asimilación de aceptación de la misión, visión y objetivos de la empresa. Un personal comprometido con su organización es más consciente del cargo que ocupa, mostrando disposición e interés por realizar las tareas de una manera y enfocado hacia las metas.

Sobre las bases de las ideas expuestas, el compromiso organizacional en las instituciones de educación superior, recae sobre los miembros de la institución quienes deben manifestar, alta disposición y responsabilidad por logro de los objetivos de la organización los cuales están centrados en proporcionar servicios educativos de calidad, respondiendo a las demandas de una sociedad dinámica y cambiante.

Considerando lo expuesto, la investigación se orientó a analizar el compromiso organizacional en instituciones de educación superior, a fin de generar reflexiones y consideraciones sobre la importancia de que las organizaciones cuenten con un personal involucrado, motivado e identificado con los propósitos y objetivos organizacionales, siendo ello una condición esencial para forjar cambios que conduzcan hacia la efectividad y el éxito.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Compromiso organizacional

Robbins (2009), relaciona el compromiso organizacional con el nivel o el grado en que un empleado se identifica con la organización y sus metas deseando participar activamente en ella y mantener su membresía. En este sentido, refleja la identificación, el involucramiento y el deseo de permanecer en la empresa caracterizando la reacción de los empleados con su organización. El compromiso organizacional está caracterizado por una fuerte creencia y aceptación de las

metas y normas de la empresa, el deseo de realizar esfuerzos significativos a favor de la organización y un fuerte deseo de seguir siendo parte de éstas.

El autor precitado considera el compromiso de los miembros de una organización como el grado de responsabilidad que tienen los empleados con la organización como un todo y no solo con su tipo de trabajo o campo de conocimientos profesionales. Se logra a través de la compensación de la empresa a sus trabajadores. En la medida que exista afinidad en la cultura organizacional entre empleados y empresa el resultado será favorable para la organización, pues existirá un mayor compromiso. Por cuanto ésta comprende las creencias y valores arraigados en los individuos como resultado de lo observado y concluido acerca de la vida en la organización.

En síntesis, el compromiso, es una actitud hacia el trabajo más amplia que la satisfacción, porque se aplica a toda la organización y no sólo al trabajo, se caracteriza por: creencia y aceptación de las metas y los valores de la organización, disposición a realizar un esfuerzo importante en beneficio de la organización y el deseo de mantenerse dentro de la organización. Un individuo puede comprometerse con diferentes objetos o entidades, asumiendo el compromiso en distintos grados o facetas y relacionándose con diferentes aspectos como el trabajo, la profesión, el sindicato, la supervisión, el equipo de trabajo y los clientes.

Componentes del compromiso organizacional

El compromiso organizacional se analiza a partir de las opiniones de Davis y Newstrom (2006) entre otros, quienes, en sus distintos trabajos de investigación, sustentan que éste establece que la relación que se da entre el empleado y la organización propicia un mayor involucramiento e interés por permanecer en ella, a la vez, favorece una relación positiva en la motivación individual y una correlación negativa con el deseo de abandonar la empresa, por lo cual, se le ha considerado como un buen indicador para evitar la rotación del personal.

Por otro lado, el empleado tiende a experimentar un grado de lealtad relacionado con la identificación que presenta con la organización y sus deseos de seguir participando en ella. Así como, lo expresan Davis y Newstrom (2006), bajo el modelo del compromiso organizacional la identificación, el deseo de involucramiento y el sentido de pertenencia del empleado siendo conveniente estudiarlos para así mejorar los procesos administrativos y lograr cumplir los objetivos planteados en las empresas.

En otras palabras, el compromiso organizacional se encuentra representado por el sentimiento de pertenencia que posea un individuo hacia la organización, sus objetivos y metas empresariales de la organización, sus objetivos, que trazan para el logro de los mismos, surgen tres componentes:

Componente de identificación

Robbins (2009), describe los componentes de identificación como la aceptación de las metas organizacionales, es decir; tener las mismas creencias, propósitos, ideas, objetivos, que los de la empresa, del involucramiento de la persona con todos los lineamientos que dirigen la institución u organización donde labore.

El mencionado autor, hace referencia a los componentes del compromiso organizacional tales como el de identificación – membrecía – lealtad. Partiendo desde el punto que esta investigación enfoca al personal administrativo hacia su identificación con la organización; así como, su sentido de pertenencia y lealtad demostrando mediante el cumplimiento de sus labores en la institución de la cual forman parte. Donde existe una aceptación de las metas organizacionales y se tienen las mismas creencias, propósitos, ideas y objetivos que los de la empresa.

La búsqueda de identidad, su crisis y su pérdida constituyen un centro de preocupación e investigación actual. El individuo, el grupo, las sociedades tradicionales o industriales aspiran a coincidir nuevamente con su propio ser. El

tema de la identidad afecta a todas las sociedades y a casi todas las disciplinas ya que es el sello de la personalidad.

Entonces, se puede decir que la identidad es evolutiva y está en proceso de cambio permanente, lo que implica la afirmación de particularidades, pero también de diferencias y relaciones con los otros, se trata de una pregunta siempre presente y cuya respuesta se busca en imágenes, fragmentos, recuerdos, historias, relaciones con uno mismo y con otros.

Considerando lo planteado, es conveniente resaltar que con la identificación el empleado cumpliría mejor su labor, mediante la explotación de su creatividad y talento, ya que no se observa presión por parte de éste para realizar la misma, sino que asume sus responsabilidades, los objetivos y metas de la organización, porque se siente parte de la empresa, además existe una comunicación efectiva con los líderes y supervisores, así mismo, posee un conocimiento adecuado de las tareas a realizar.

Componente de membrecía

Allen y Meyer (2006), afirman que los componentes de membrecía es el sentimiento que expresa la persona donde siente que es parte de la institución u organización en que trabaja.

Para los autores citados, a diferencia de las otras variables estudiadas, la variable membrecía presenta los tres niveles de frecuencia (alto, medio y bajo). Este dato estaría mostrando que dicho componente tiende a ser débil y poco desarrollado en el grupo estudiado. Es decir, donde el trabajador muestra el deseo de permanecer como miembro, esto es, un sentimiento de pertenencia hacia la organización.

El capital social se define ampliamente como un activo que es inherente a las relaciones sociales entre los individuos que determina la membresía. Las relaciones sociales median entre las transacciones dimensionando el papel del

personal, definido así en los términos de relaciones de apoyo con otros miembros de la organización.

Para Chatman (2008), el involucramiento de los empleados se relaciona con el enriquecimiento de las tareas de cada colaborador, con el incremento de su participación teniendo éstas un aspecto fundamental, hacer participar a las personas en las decisiones, en hechos, en su estructura, lugar y momento donde las cosas suceden, logrando de esta forma, incrementar el involucramiento de los empleados.

En todos estos casos, se produce una mayor comunicación y participación de los objetivos de la organización, una forma de hacerlo de manera eficaz es a través de la metodología de fijación de metas; para la evaluación del desempeño se incluye la fijación de objetivos y su adecuado seguimiento. Un empleado con un fuerte deseo de involucramiento, pero sin competencias adecuadas para el puesto que ocupa, igualmente puede tener un desempeño no satisfactorio para la organización.

Componente de lealtad

Por su parte, Zamora (2008), lo asume como una actitud ante el trabajo, integrada por tres componentes básicos: a) afectivo, representado por el sentimiento expresado por el empleado hacia su organización; b) cognitivo, expresado por los conocimientos, opiniones o creencias adquiridas por el empleado a través del tiempo; y, c) comportamiento, entendido como la tendencia a actuar favorablemente hacia un hecho, idea, objeto o persona.

Aún, cuando en diversas ocasiones parece existir cierta incongruencia entre las actitudes manifestadas por una persona y las conductas observadas, no se puede afirmar que la existencia de alguna relación entre ellas, al contrario, se considera que el comportamiento de los seres humanos es muy complejo para asegurar que se conforma exclusivamente por las actitudes que se poseen.

El cumplimiento y respeto hacia la organización mediante acciones dirigidas a defenderla. El respeto al trabajo y la lealtad organizacional es un fenómeno generalizado en las organizaciones. Estos rasgos son, evidentemente, más fuertes entre los empleados calificados y a nivel empleados comprometidos en trabajos muy rutinarios. En partes, estas actitudes pueden ser atribuidas al vínculo entre el éxito global de la organización, y al desarrollo profesional a nivel personal y las gratificaciones monetarias que éste puede proporcionar a sus empleados.

Dimensiones del compromiso organizacional

Si bien existen diferentes conceptos que definen el compromiso organizacional; Allen y Meyer (2006), han identificado tres dimensiones relacionadas con la definición de compromiso organizacional, con respecto a la toma de decisiones de dejar de pertenecer o seguir como miembro de una organización, estos son:

(a) Compromiso como una adhesión afectiva con la organización. En este caso, los empleados con altos niveles de compromiso afectivo continúan en la organización porque así lo desean.

(b) Compromiso como el costo percibido por dejar la organización. Los empleados que presenten un fuerte compromiso continuo seguirán en la organización porque lo necesitan.

(c) Compromiso como una obligación de permanecer como miembro de la organización. Los empleados con un fuerte compromiso normativo, continuarán en la organización porque se sienten obligados a ello.

Compromiso afectivo

El compromiso afectivo: (deseo) según Davis y Newstrom (2006), se refiere a los lazos emocionales que las personas forjan con la organización, refleja el apego emocional al percibir la satisfacción de necesidades (especialmente las psicológicas) y expectativas, disfrutan de su permanencia en la organización. Los

trabajadores con este tipo de compromiso se sienten orgullosos de pertenecer a la organización.

De acuerdo con los autores citados, el compromiso afectivo consiste en la identificación psicológica del colaborador con los valores y filosofía de la empresa. En realidad es muy frecuente que el colaborador no se percate de la sintonía entre sus valores y los de la empresa, sin embargo, esta identificación y afinidad con la organización se manifiesta con actitudes tales como un marcado orgullo de pertenencia del colaborador hacia su compañía, como por ejemplo; el colaborador que se emociona al decir que trabaja para su empresa, o el que habla mucho de ésta en reuniones con amigos o familiares.

Esta identificación también se refleja en la solidaridad y aprehensión del colaborador con los problemas de su empresa, se preocupa cuando su empresa va mal, y muestra una gran felicidad cuando va bien. Normalmente los colaboradores con un alto compromiso afectivo, tienden a manifestar una buena predisposición a los cambios organizacionales, se implican en ellos, y están dispuestos a trabajar más de lo que está establecido, actitudes que son altamente deseables por gerentes y directores.

Compromiso normativo

El compromiso normativo: para Allen y Meyer (2006), es aquel que encuentra la creencia en la lealtad a la organización, en un sentido moral, de alguna manera como pago, quizá por recibir ciertas prestaciones, por ejemplo cuando la institución cubre la colegiatura de la capacitación, se crea un sentido de reciprocidad con la organización. En este tipo de compromiso se desarrolla un fuerte sentimiento de permanecer en la institución, como efecto de experimentar una sensación de deuda hacia la organización por haberle dado una oportunidad que fue valorada por el trabajador.

El colaborador con un alto compromiso normativo será por tanto un

incondicional al momento de desarrollar un nuevo proyecto, aunque quizás no con la energía y el entusiasmo del colaborador con alto compromiso afectivo, pero si con la garantía que estará presente en todo momento.

El compromiso normativo, el cual al igual que el compromiso afectivo es de naturaleza emocional, y consiste en la experimentación por parte del colaborador de un fuerte sentimiento de obligación de permanecer en la empresa. Este sentimiento de obligación suele tener sus orígenes en la formación del valor de lealtad en el individuo desde su niñez, su adolescencia, e inclusive en sus primeras experiencias laborales, es decir, el sujeto aprende y da por hecho, que debe ser leal con la empresa que le contrate, desde luego la aplicación de este valor se hace presente en otros contextos de la vida de la persona.

Por otra parte, el individuo puede llegar a desarrollar un fuerte sentimiento de obligación a permanecer en su empresa, por efecto de experimentar una sensación de deuda hacia su compañía por haberle dado alguna oportunidad y/o recompensa que fue intensamente valorada por el colaborador. En síntesis, y recurriendo nuevamente al lenguaje cotidiano el colaborador con un alto compromiso normativo es el colaborador incondicional.

El colaborador con un alto compromiso normativo será por tanto un incondicional al momento desarrollar un nuevo proyecto, aunque quizás no con la energía y el entusiasmo del colaborador con alto compromiso afectivo,

El compromiso normativo define el compromiso como una obligación que el colaborador adquiere como resultado de realizar ciertos actos que son voluntarios, explícitos e irrevocables. Dentro de esta categoría se ubica el compromiso organizacional que los miembros de grupos religiosos adquieren cuando pronuncian públicamente sus votos religiosos o cuando funcionarios públicos juran cumplir con sus obligaciones en los actos de toma de posesión.

Al igual que el compromiso afectivo, el compromiso normativo es de carácter emocional porque desarrolla un sentimiento de obligación hacia la organización que puede tener su origen desde la formación del colaborador en su niñez, adolescencia o sus primeras experiencias laborales.

Cuando un colaborador desarrolla un alto compromiso normativo, consecuentemente puede experimentar un sentimiento de deuda hacia la organización que le brindó la oportunidad de trabajar, por lo que su trabajo puede ser incondicional al momento de implementar algún nuevo proyecto, donde tal vez dicho colaborador no trabajará con el entusiasmo y energía del colaborador con compromiso afectivo, pero sí con la seguridad y garantía de que en todo momento apoyará a la organización.

Compromiso de continuidad

Según Allen y Meyer (2006), el compromiso continuo es el resultado de cualquier acción o evento que incremente el costo que representa abandonar la organización, dado que el empleado reconozca que estos costos existen.

El compromiso de continuidad: (necesidad) señala el reconocimiento de la persona, con respecto a los costos (financieros, físicos, psicológicos) y las pocas oportunidades de encontrar otro ejemplo, si decidiera renunciar a la organización, es decir, el trabajador se siente vinculado a la institución porque ha invertido tiempo, dinero y esfuerzo y dejarla implicaría perderlo todo; así como también percibe que sus oportunidades fuera de la empresa se ven reducidas. Es decir, el colaborador está vinculado con la empresa porque ha invertido tiempo, dinero y/o esfuerzo en ella y dejarla significaría perder lo invertido. Otro aspecto considerado en esta variable son las oportunidades evidenciadas por el colaborador para conseguir otro trabajo de condiciones similares al que tiene en su empresa actual, luego entonces en la medida en que percibe sus oportunidades fuera de la compañía son reducidas, se incrementa su apego con la empresa para cual trabaja.

Cabe destacar que los componentes antes expuestos, marcan la pauta por la acción de la persona, ya que las dimensiones del compromiso organizacional con respecto a la toma de decisiones de dejar de pertenecer o seguir como miembro de una organización el desafío del gerente y del trabajador, es esencial para lograr el compromiso de la actitud de cambio de estructuras mentales alejadas de la pasividad, la desintegración, entendiendo que las organizaciones, cumplen un papel trascendental en las sociedades no sólo en el campo investigativo, también lo hacen en la vinculación con la colectividad, la formación de profesionales competentes y como baluartes de colectivo social.

Cabe mencionar que a mayor edad y antigüedad en la organización, mayor será su compromiso con ésta; en cambio, mientras mayor sea el nivel educativo y la capacitación recibida por parte de un colaborador, menor será su compromiso ya que se amplían sus posibilidades de aportar sus conocimientos a otra organización.

Se puede asumir que cuando un colaborador tiene un compromiso continuo fuerte, pero su compromiso afectivo y normativo es menor, su esfuerzo, dedicación y entrega en el trabajo sólo será el mínimo para permanecer en la organización, y esperar a tener mejores oportunidades externas para dejar a la organización.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El estudio realizado fue de tipo documental orientada a un proceso de búsqueda e indagación a partir de fuentes documentales, entre las cuales se destacan: textos especializados, tesis de grado, artículos arbitrados, revistas científicas, documentos electrónicos entre otros, que sirvieron de apoyo al estudio realizado sobre el compromiso organizacional en instituciones de educación superior.

El diseño que orientó la investigación fue de tipo bibliográfico, se aplicó como técnica de recolección de datos la observación documental la cual permitió la obtención de información relevante en relación a las categorías abordadas, con sus correspondientes unidades de análisis, considerando elementos y componentes fundamentales de interés para el estudio apoyándose en autores que sustentaron la investigación, los datos del fueron interpretados cualitativamente empleando la técnica de análisis de contenido permitiendo la comprensión del problema planteado en sus aspectos esenciales.

CONSIDERACIONES FINALES

El compromiso organizacional en las instituciones de educación superior se vincula con la participación de sus miembros en los procesos institucionales y su identificación con la organización. En este sentido, el compromiso organizacional representa un elemento determinante en las actitudes y comportamiento del recurso humano, representando éste un capital insustituible en las organizaciones, que contribuye significativamente cuando están comprometidos al logro de los objetivos y las metas trazadas.

Además, el compromiso organizacional se proyecta en el personal de una institución cuando las personas se involucran positivamente y enérgicamente con la institución y quieren seguir participando activamente en ella. El grado de compromiso suele reflejar el acuerdo del empleado con la misión y las metas de la organización, su alta disposición para realizar esfuerzos a favor del cumplimiento de los objetivos institucionales previstos.

Por ello, en las instituciones educativas donde los integrantes poseen altos niveles de compromiso se registran altos niveles de desempeño y productividad por el eficiente desarrollo de las actividades de trabajo,

apoyadas en lealtad y sentido de pertenencia. De su fuerza laboral facilitando así el alcance de la misión y la visión.

Ahora bien, el gran reto de la dirección y gestión de las instituciones de educación superior radica en crear herramientas útiles mediante las cuales el personal pueda llegar a comprometerse con los objetivos organizacionales e integrarse en el proyecto institucional. Una estrategia específica la constituye la gerencia del capital humano donde se promuevan medios y recursos requeridos para afianzar el compromiso de las personas y así obtener ventajas sostenibles y duraderas en el tiempo.

Visto de esta forma, el capital humano pertenece a los denominados recursos o activos intangibles de una institución educativa, los cuales tienen como características básicas el conocimiento, destrezas y habilidades, experiencia, capacidad de adaptación, lealtad hacia la organización y capacidad de tomar decisiones que contribuyan a gestar cambios que respondan a las exigencias del entorno para consolidar metas.

Cabe destacar que los factores del compromiso organizacional, se dan en el ámbito educativo cuando las personas conforman una institución y con esto, nace una lealtad, la misión, la visión, los valores y objetivos, con los cuales se coordinan las acciones dentro de la empresa con carácter operativo a nivel administrativo y académico, sin obviar la parte humana, la motivación, comunicación, liderazgo, así como, las relaciones interpersonales con los cuales se movilizan los procesos; por lo tanto, en la medida que los empleados se sientan comprometidos se lograrán los objetivos de la institución.

Por lo demás, las ventajas conseguidas por las instituciones de educación superior con sus recursos y capacidades serán válidas pueden ser mantenidas en el tiempo. Ello va a depender de la durabilidad de los

recursos, de su movilidad, y la posibilidad utilizarlos para el logro de objetivos estratégicos. En lo referente al capital humano, su duración depende de la permanencia de los individuos en la organización, la cual está determinada por el grado de compromiso organizacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Allen, J. y Meyer, N. (2006). Organizational commitment: evidence of career stage effect. *Journals of business research*.

Davis, K. y Newstrom, J. (2006). *Comportamiento Humano en el Trabajo*. (Décima Edición). México.

Chatman, J (2008). “Organizational commitment and psychological attachment. The effect of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior”. *Journal of applied psychology*.

Robbins, S. (2009). *Comportamiento organizacional*. México: Mc Graw Hill.

Zamora, P. (2008). *Creando organizaciones; bienestar, diversidad, en el trabajo*. Canadá: Editorial Sengage.

COMUNICACIÓN COMO HABILIDAD INICIAL EN LA ENSEÑANZA DE LA PROGRAMACIÓN EN LA ESCUELA

COMMUNICATION AS AN INITIAL ABILITY IN TEACHING SCHOOL PROGRAMMING

Jair Rafael Orozco Solano

Solojack2@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. Venezuela

RESUMEN

El incrementado en la demanda de trabajadores para la industria de las Tecnologías de la Información (TI) a escala global ha traído como consecuencia una gran escasez de trabajadores calificados en ciertas áreas de la industria de las TI. En este sentido, la escuela está llamada a girar su mirada en enseñar temáticas con un enfoque que vaya más allá de la informática básica para que posibilite a los estudiantes hacer mejores sus elecciones de carrera y atraer a aquellos que estén interesados en este campo. Por esto, se requiere que los docentes estén preparados para mediar desarrollo en los estudiantes en las competencias propias de la asignatura informática. Este estudio se realizó bajo el método documental y tiene como objetivo presentar ejemplos de actividades que propongan el desarrollo de habilidades avanzadas de informática tales como resolución de problemas, comunicación y pensamiento crítico a través del desarrollo de las literacidades básicas disciplinares Moje (2015). De esta manera, se describen tres tipos de programas como el desarrollo de representaciones visuales, la propuesta de literacidades digitales, arte, oral y escrita Ohler (2006) y el desarrollo de videojuegos.

Palabras clave: competencias informáticas, alfabetización disciplinar, propuesta didáctica.

ABSTRACT

The increase in the demand of workers for the Information Technology (IT) industry on a global scale has brought a great shortage of qualified workers in certain areas of the IT industry. In this sense, the school is called to turn its focus on teaching topics with an approach that goes beyond basic computer skills to enable students to make better career choices and attract those students who might be interested in this field. For this reason, teachers are required to be qualified to mediate in improvement in computer science competences among students. This study was conducted under the documentary method and aims to present examples of activities that propose the development of advanced computer skills such as problem solving, communication and critical thinking through the development of basic disciplinary literacies Moje (2015). In this way, three types of programs are described, such as the development of visual representations, the proposal of digital literacies, art, oral and written Ohler (2006) and the development of videogames.

Key words: computer skills, disciplinary literacy, didactic proposal

INTRODUCCIÓN

La necesidad de formación de profesionales en las nuevas tecnologías de la información, hacen que se requiera que los estudiantes egresados de secundaria sean formados en enfoques que los conduzcan a un acercamiento a estas áreas del conocimiento.

Como consecuencia, en la actualidad muchos países orientan su mirada para aumentar la cantidad de informática que se enseña a nivel de escuela secundaria; ante la dramática escasez de universitarios graduados en campos de la informática en países occidentales, la enseñanza de la informática en las escuelas puede permitir estudiantes hacer mejores su elecciones de carrera, y una visión más amplia de la informática más allá de lo básico puede atraer a aquellos que están interesados en el panorama general, en lugar de solo programación de computadores como un fin por sí solo, Bell, Duncan, Jarman, Newton (2014).

En Colombia, el gobierno ha aportado en ese interés mediante el otorgamiento de becas a recién graduados de secundaria para que cursen carreras tecnológicas o universitarias en carreras de las tecnologías de la información. Ante este panorama resulta de gran importancia que la escuela genere estrategias para mediar la enseñanza de este enfoque de la informática.

La necesidad de los estudiantes de hoy adquieran las competencias y habilidades avanzadas en la informática está creciendo, y las organizaciones educativas de todo el mundo han respondido con nuevos currículos para enseñar habilidades de la alfabetización digital Frydenberg (2015)

Sin embargo, en el caso colombiano Galvis (1997), resumió hace más de dos décadas que la mayoría de los niños y jóvenes no les interesaba saber programar computadores o ser expertos en herramientas de productividad. De igual manera, muchos sistemas educativos nacionales van a la zaga del desarrollo cultural, científico y tecnológico de la comunidad global, ya que mantiene el énfasis de su acción en la transmisión de conocimientos con poca preparación para aprender a aprender, descuidando el desarrollo de cualidades que exige vivir en una sociedad actual como aprender a procesar, generar y compartir información, manejo de la incertidumbre y el trabajo cooperativo.

En este sentido, las literacidades básicas, tales como leer, escribir, hablar, escuchar y representar visualmente, que son usadas de manera distintiva y valoradas en un área del saber Moje (2015), es una alternativa que permita andamiar el desarrollo de las habilidades y destrezas en informática. Estas literacidades integradas en los procesos de enseñanza, permitirá mediar competencias más complejas en la asignatura de informática desde etapas escolares iniciales hasta finales finalizar la educación secundaria.

Sin embargo, algunos estudios muestran que las literacidades disciplinares usadas en la enseñanza de las ciencias se limitan a aspectos del vocabulario técnico y la práctica de construir explicaciones. Y para agregar a lo anterior, estos aspectos del lenguaje disciplinario solo son incorporados dentro de la práctica

predominante del discurso docente. Esto deja abierta la necesidad de construcción de formación de los maestros de ciencia en alfabetización disciplinar.

Por esta razón, este estudio se dirige a presentar ejemplos de cómo estas literacidades básicas disciplinares pueden ser usadas en la clase de informática, como enlace de las destrezas que conocen los estudiantes con las destrezas avanzadas de las ciencias computacionales tales como, representación gráfica, programación de computadores, construcción de videojuegos.

MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación se llevó a cabo a través del método documental, el cual tiene como etapas hacer una recopilación, selección, análisis y presentación de datos documentados para mostrar los resultados de la investigación. También, permite el redescubrimiento de datos para formular nuevas preguntas y caminos de investigación. Además se puede resaltar que es una investigación que se realiza en forma ordenada y con metas precisas, con el objetivo de ser base a la construcción de conocimientos Rojas (2011). Con base en lo anterior, en este estudio se analizaron sistematizaciones, documentos y estudios previos.

BASES TEÓRICAS

Programación de computadoras

La programación en informática es la práctica de crear código, que consiste en secuencias de instrucciones que operan computadoras. En otras palabras, la programación es la práctica de decirle a las computadoras qué hacer. Para proporcionar estas instrucciones, los programadores usan una amplia variedad de lenguajes de computadora. Muchos de esos lenguajes son de "alto nivel", es decir, que pueden ser leídos y entendidos por los humanos con relativa facilidad Breslin (2013).

Llevar las instrucciones al lenguaje de programación se llama codificar. Llevar una serie de instrucciones en un código en particular (programa para una computadora) requiere precisión. Un acto de pensar y organizar lo que se piensa. Se puede comparar con el proceso de escritura, donde las personas pueden entender el significado o inferir la ortografía, pero con las computadoras es un proceso más literal. Por lo tanto, un niño capacitado para codificar, puede por transferencia, ser más preciso en el pensamiento y tener mayor capacidad para comunicarse Fluck y otros (2016).

Literacidades disciplinarias

La literacidad disciplinaria es la habilidad de usar las formas específicas de obtener conocimiento disciplinar e interpretación del texto dentro de cada disciplina. Por ejemplo, la literacidad disciplinaria utiliza estrategias que incluyen la construcción del conocimiento base específico de la disciplina, aprender vocabulario especializado, desconstruir complejas estructuras de texto específicas de la disciplina, trasladar explicaciones en el texto a estructuras conceptuales a representaciones gráficas, representaciones y matemáticas, plantear preguntas específica de la disciplina, proporcionar evidencias para apoyar y evaluar inquietudes. Es decir, formas de socialización particulares que van más allá del desciframiento del código escrito, pues implican formas de pensar, de hacer, de leer y de escribir, Moje (2015).

Sin embargo, desarrolló una definición más refinada de alfabetización de contenido como la capacidad de utilizar otras modalidades como escuchar, hablar, leer, escribir, ver y representar visualmente para comprender, comunicar información dentro a través de las disciplinas.

Cuadro 1. Modos de las literacidades disciplinares básicas

Modo oral	Modo escrito	Modo Visual
-----------	-----------------	----------------

Comprensión receptiva	Escuchar	Leer	Ver
Composición expresiva	Hablar	Escribir	Representar visualmente

Fuente: Moje (2015)

La alfabetización disciplinaria

Es la enseñanza formal en torno a las literacidades disciplinares que los maestros expertos ejercen en un su materia para compartir con sus estudiantes las formas propias de ese campo disciplinar. Esta práctica pretender lograr la construcción de conocimientos disciplinares a partir del involucramiento en prácticas de literacidad disciplinar. Es a partir de la secundaria cuando se marcan las diferencias temáticas asociadas a las disciplinas Moje (2015), Lo que se pretende lograr es que los estudiantes sepan cómo se concibe el conocimiento Heller y Greenleaf (2007), citado por Montes y López (2016), cómo se investiga y cómo se comunica en cada disciplina, para que así les resulte posible navegar en las diferentes disciplinas que les demanda el currículo escolar.

La literacidad visual

Varias investigaciones han mostrado que el aprendizaje visual es uno de los mejores métodos para enseñar las habilidades del pensamiento. Las técnicas de aprendizaje visual (formas gráficas de trabajar con ideas y de presentar información), enseñan a los estudiantes a clarificar su pensamiento, y a procesar, organizar y priorizar nueva información. Los diagramas visuales revelan patrones, interrelaciones e interdependencias además de estimular el pensamiento creativo.

Las diferentes técnicas de aprendizaje visual ayudan a los estudiantes a: Clarificar el pensamiento, el maestro dispone de las representaciones visuales para conectar las ideas previas, conceptos de la clase y los estudiantes can en

cuenta cómo se puede organizar o agrupar la información. Con el Aprendizaje visual, los nuevos conceptos son más profunda y fácilmente comprendidos.

Además de lo anterior es útil para reforzar la comprensión, integrar nuevo conocimiento, identificar conceptos erróneos, organizar información antes de empezar a redactar o plasmar la organización de ideas en cuanto a la realización de un proyecto para solucionar un problema. Para esta actividad, el maestro puede disponer de un programa de ordenador instalado o en línea donde se construyan mapas de ideas, mapas conceptuales o esquemas colaborativo.

Así, activando el modo visual, motiva a los estudiantes a construir sobre sus saberes previos y a integrar la nueva información. Mediante la revisión de diagramas creados con anterioridad, los estudiantes pueden apreciar las conexiones correctas entre los conceptos estudiados.

La propuesta de literacidades digitales, arte, oral y escrita (DAOE)

Ohler (2006), propone cuatro habilidades para la construcción y narración de historias: la literacidad digital, del arte, de la oralidad y de la escritura. De esta manera, el maestro a través de estas literacidades indica a sus estudiantes dar las instrucciones para a paso para construir su historia en un lenguaje de programación utilizado en la escuela.

En estas actividades, se pueden utilizar Scratch, que es un lenguaje de programación visual usado en la escuela. Permitiría desarrollar la literacidad digital, ya que como lenguaje implementa secuencias de instrucciones y además cuenta con un escenario donde el estudiante puede dibujar para recrear su narración.

La propuesta DAOE otorga importancia a la oralidad y a la escritura. A través de la oralidad, se desarrolla una destreza que una enseñanza integral no omite, como es una buena forma de narrar. Independientemente de los avances que hagamos en tecnología, contarnos oralmente eventos unos a otros, seguirá siendo una de las formas primordiales y más poderosas de comunicación.

En cuanto a la escritura, aunque esta no sea el producto final de una presentación digital, es el camino que debe sugerir el maestro a los estudiantes para empezar a crearla. Escribir es la herramienta básica utilizada para planear y generar la narración que luego será plasmada en una producción digital, a través de un lenguaje de programación.

Los videojuegos para el desarrollo de habilidades en el pensamiento crítico

Numerosos autores han concluido que las características más importantes para el uso de videojuegos en la escuela son el equilibrio entre la facilidad y la dificultad, la atracción de la atención de los aprendices, y la necesidad de diseñar videojuegos en los que los aprendices puedan revisar sus errores y aprender de ellos.

Es necesario tener en cuenta que los estudiantes comienzan desde muy temprana edad a interactuar con las computadoras a través de juegos y otros entretenidos programas multimedia. Por lo tanto, ellos parecen estar interesados en entornos con efectos especiales espectaculares e interfaces gráficas donde interactúan con los elementos del entorno. Los juegos educativos utilizados en los cursos de programación informática se consideran beneficiosos para el aprendizaje, ya que motivan a los estudiantes a participar activamente e interactuar con las actividades del juego.

De esta manera, Malliarakis, Satratzemi y Xinogalos (2016), realizan un resumen de los criterios principales que pueden considerarse especificaciones de requisitos para el diseño y desarrollo de juegos educativos en el futuro. Se proporciona una breve descripción de las características comúnmente identificadas, de la siguiente manera: multijugador / juego de roles, interacción / experimentación, colaboración, andamio, arrastrar y soltar líneas de código, editor de programación para escribir líneas de código, preguntas de opción múltiple, escenarios, visualización de conceptos, simplicidad.

Estos criterios llevados a cabo en un lenguaje para elaborar videojuegos, se pueden utilizar para el diseño de otros juegos educativos específicos de

conceptos de informática y se puede extender para otros dominios educativos, tales como la narración, enseñanza de conceptos, escenarios de situaciones problemas y demás.

REFLEXIÓN

Teniendo en cuenta la necesidad en el mundo actual de nuevos profesionales en estudios emergentes en los campos de la Informática. Esto requiere que la escuela sea partícipe en formar en competencias informáticas y orientar a sus estudiantes en estas alternativas de estudio y trabajo antes de regresar de la escuela

Por tanto, la puesta en práctica de actividades que involucren los modos de la literacidad disciplinaria, escribir, leer escuchar, hablar y representar visualmente en las formas que en informática se usan y valoran, permitirá ser un punto de partida para que los estudiantes fortalezcan las habilidades propias de esta áreas del saber tales como comunicación, resolución de problemas y pensamiento crítico.

De esta forma, se relacionará el mundo de las habilidades previas de los estudiantes para ser aplicadas en conjunto con programas. Esto es, que el maestro interactúe con los saberes previos de los estudiantes tales como la narración de historias y la elaboración de juegos pero ahora juegos de computadores para conectarlos con temas más allá de la informática básica.

Por tanto, formar al maestro en estas formas de andamiaje permitirá lograr los objetivos de motivar a los estudiantes por la informática, a su vez que mejoran sus propias habilidades en la disciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bell, T., Duncan , C., Jarman, S., & Newton, H. (2014). Presenting Computer Science Concepts to High School Students. Olympiads in Informatics, 3–19.

- Breslin, S. (2013). Play elements in Computer Programming . American Journal of Play, volume 5, number 3, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016164.pdf>.**
- Fluck, A., Webb, M., Cox, M., Angeli, C., Malyn-Smith, J., Voogt, J., & Zagami, J. (2016). Arguing for Computer Science in the School Curriculum. Educational Technology & Society, 38–46.**
- Frydenberg, M. (2015). Achieving digital literacy through game development: an authentic learning experience. Interactive Technology and Smart Education, 256-269.**
- Galvis Panqueva, A. H. (1997). Informática en Educación: Hacia lo que hace diferencia y tiene sentido. Informática Educativa, 9-35.**
- Malliarakis, C., Satratzemi, M., & Xinogalos, S. (2014). Designing Educational Games for Computer Programming: A holistic framework. The Electronic Journal of e-Learning, 281-181.**
- Moje, E. (2015). Doing and Teaching Disciplinary Literacy with Adolescent Learners: A Social and Cultural Enterprise. Harvard Educational Review, 254-278.**
- Montes Silva, M., & López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. Perfiles Educativos, 162-178.**
- Ohler, J. (2006). The world of Digital Story Telling. Educational leadership, <http://www.jasonohler.com/pdfs/digitalStorytellingArticle1-2006.pdf>.**
- Rojas Crotte, I. R. (2011). Elementos para el diseño de Técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. Tiempo de Educar, 277-297.**

CONECTIVISMO: ¿TEORÍA DE APRENDIZAJE PARA FORMAR A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO?

CONNECTIVISM: THEORY OF LEARNING TO TRAIN THE KNOWLEDGE SOCIETY?

Claudia Patricia Coneo Romero
claudiaconeo@hotmail.com
Universidad del Atlántico. Barranquilla, Colombia
Rafael Antonio Jiménez Quintero
rafaeljimenezq@mail.uniatlantico.edu.co
Universidad del Atlántico. Barranquilla, Colombia

RESUMEN

El presente artículo tuvo como propósito analizar el conectivismo como teoría de aprendizaje para formar a la sociedad del conocimiento. El mismo se sustentó en las posturas teóricas de Martín (2008), MEN (2013), Morrissey (2008), Siemens (2004), Yanes (2011), entre otros. Para su desarrollo se aplicó una metodología de análisis documental. Se concluye que el conectivismo como teoría de aprendizaje al servicio de la sociedad del conocimiento, concibe el flujo de información dentro de una organización como un elemento importante para la efectividad organizacional. Así, en el contexto educativo, una economía del conocimiento, requiere contar con un flujo de información adecuado; debidamente preservado y utilizado como actividad organizacional clave.

Palabras clave: conectivismo, aprendizaje, formación, sociedad del conocimiento.

ABSTRACT

The purpose of this article was to analyze connectivism as a theory of learning to form the knowledge society. It was based on the theoretical positions of Martín (2008), MEN (2013), Morrissey (2008), Siemens (2004), Yanes (2011), among others. For its development a methodology of documentary analysis was applied. It is concluded that connectivism as a theory of learning at the service of the knowledge society, conceives the flow of information within an organization as an important element for organizational effectiveness. Thus, in the educational

context, a knowledge economy requires an adequate flow of information; duly preserved and used as a key organizational activity.

Key words: connectivism, learning, formation, knowledge society.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo y popularización del computador y el Internet ha ocasionado la reciente digitalización del mundo, cambiando de manera radical el modelo de distribución de la información y dando lugar a la sociedad del conocimiento donde las innovaciones científicas cada vez cobran más valor y las interconexiones entre lugares, personas, economías y disciplinas se hacen cada vez más evidentes. Es así como mundo globalizado demanda nuevos saberes. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (2013)

Así, la revolución científico-tecnológica que actualmente da la vuelta al mundo, ha transformado la anterior sociedad industrial en sociedad informacional. Ello, necesariamente obliga a pensar en el desarrollo de nuevas destrezas; entre las que destacan destrezas de comunicación (leer, escribir, hablar y escuchar); capacidad para aprender de forma independiente, destrezas sociales (ética, actitud positiva, responsabilidad); además de otro grupo de destrezas relacionadas con el trabajo en equipo; capacidad para adaptarse a circunstancias cambiantes; razonamiento (resolución de problemas; destrezas críticas, lógicas y numéricas), y desarrollo de navegación en los conocimientos (saber dónde conseguir la información y cómo procesarla), de acuerdo a Yanes (2011).

Ahora bien, según Siemens (2004), tres de las teorías más empleadas en la creación de ambientes instruccionales a finales del siglo pasado como lo son el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, fueron desarrolladas en una época en la que el aprendizaje no había sido impactado por la tecnología. Por lo tanto, en su momento sirvieron a la denominada sociedad industrial, sin embargo, ante la dinámica del desarrollo tecnológico y la sociedad del conocimiento requiere ser revisadas.

En efecto, en los últimos veinte años, la tecnología ha reorganizado el estilo de vida de las personas; sus estilos de aprendizaje y por lo tanto, su manera de comunicarse. En ese sentido, tanto las necesidades de aprendizaje como las teorías que describen los principios y procesos de aprendizaje requieren adaptarse a los ambientes sociales subyacentes.

De allí que, Vaill (1996), destaque que la función más importante del aprendizaje es mantenerse a la expectativa para adaptarse a los eventos sorprendidos, novedosos, caóticos, inevitables y recurrentes. Se trata entonces de comprender que el conocimiento crece, actualizándose exponencialmente; y por ende, su vigencia está determinada por la dinámica informacional, es decir, se actualiza en la medida que aumenta el volumen y calidad de la información.

Por ejemplo, hace cuarenta años el conocimiento como expresión del lento desarrollo informacional era medido en décadas, según Siemens (2004), en la actualidad está determinado por el desarrollo tecnológico que crece a un ritmo vertiginoso, hasta el punto de que los cambios tecnológicos en estas dos décadas serán mayores y más rápidos que en todo el siglo pasado. Es así como según el precitado autor cada treinta días se duplica el tamaño de la web cada año se agregan alrededor de cien millones de usuarios a Internet; los anchos de banda crecen muy rápido; en algunos países ya hay más teléfonos móviles que personas y hay más comunicación entre estos aparatos que entre humanos.

Lo anterior devela que en muchos campos la vida del conocimiento se mide en horas, en meses y años. En ese sentido, algunas tendencias significativas en el aprendizaje, en la actualidad están demostrando que muchos aprendices en lugar de desempeñarse en un área o rama específica de la ciencia, se desempeñan exitosamente en una variedad de áreas diferentes; y en ocasiones muchas de ellas no se relacionan entre sí. Esto debido a que, como consecuencia de la constante actualización del conocimiento, el aprendizaje informal es un aspecto significativo de nuestra experiencia de aprendizaje. Por ende, de acuerdo a Siemens (2004), la educación formal ya no constituye la mayor parte del aprendizaje.

Ello, según Morrissey (2008, p. 82), se debe a que el uso de las TIC “es un factor clave para el cambio social”. En ese sentido, el precitado autor afirma que la revolución tecnológica protagonizada por los jóvenes nativos de la era digital, ha logrado aprovechar los computadores, teléfonos celulares y otros dispositivos electrónicos para desarrollar la creatividad, la inventiva y otras habilidades comunicativas valoradas en el mercado laboral.

Lo anterior tienen su explicación mediante el conectivismo, concebido por Siemens (2004, p.6), como “la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización”, donde el aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes que no están por completo bajo el control del individuo.

Así, el aprendizaje entendido como el conocimiento aplicable, puede residir fuera de nosotros, es decir, al interior de una organización o en una base de datos. De manera que, está enfocado en conectar conjuntos de información especializada. Estas conexiones hacen posible un aprendizaje más amplio y efectivo, por ende, tienen mayor importancia que el estado actual de conocimiento.

En efecto, los jóvenes nativos del mundo digital usan habitualmente sitios de interacción social como MySpace, Facebook y Bebo para interactuar con sus amigos y rápidamente adaptan y personalizan el uso de estas herramientas. Viven en una sociedad de la información y en una economía basada en el conocimiento, esto les permite desarrollar una amplia gama de habilidades y competencias TIC que favorecen su participación como ciudadanos activos en la sociedad del conocimiento. De manera que, según Morrissey (2008), logran experimentar el aprendizaje mediante métodos diversos; es decir, a través de comunidades de práctica, redes personales y mediante la realización de tareas laborales.

Ahora bien, si esto es así, se infiere entonces que la tecnología está estimulando la evolución del cerebro humano, es decir, las herramientas tecnológicas pudieran estar influyendo directamente en la transformación de un pensamiento lineal a un estilo de pensamiento más complejo que requiere ser desarrollado mediante otros métodos de enseñanza más pertinentes. Pero, cómo

atender esta realidad a través de los sistemas educativos formales cuando muchos de ellos se resisten al cambio.

Un informe reciente de la National School Boards Association de los Estados Unidos, citado por Morrissey (2008), y que atiende a cuarenta y siete millones de alumnos, que el 96% de los estudiantes con acceso a internet usa herramientas de interacción social con texto, imágenes y videos. Estos son creadores de contenidos multimediales. Lo relevante de este informe es que los estudiantes que suelen romper las reglas de uso de las TIC en la escuela, son en su mayoría también los de menor rendimiento.

No obstante, sus competencias en el uso de la web y la creación de contenidos eran excelentes, así como sus habilidades creativas, de comunicación y liderazgo. Sin embargo, mientras que los docentes les asignan a sus alumnos tareas para la casa que requieren del uso de Internet, las escuelas prohíben que los estudiantes accedan a sus propios sitios de interacción social en las computadoras de la escuela. Entonces, el problema que enfrentan los sistemas formales de educación es encontrar formas de nivelar e incorporar las numerosas competencias y metodologías para el aprendizaje basado en TIC que los estudiantes pueden traer al aula.

Por ende, si los mismos están obligados a “desconectarse” de sus teléfonos celulares o dispositivos electrónicos portátiles en la puerta de la escuela, las escuelas cada vez más serán vistas como irrelevantes, aburridas y alejadas de ese mundo guiado por la tecnología en el que viven los jóvenes. Ahora bien, lo antes planteado sustenta la postura del conectivismo al demostrar que ciertamente la organización y el individuo son organismos que aprenden.

En ese sentido, la gestión del conocimiento muestra la necesidad de una teoría que trate de explicar el lazo entre el aprendizaje individual y organizacional. En efecto, muchos procesos cognitivos abordados por las teorías de aprendizaje tradicionales en la actualidad son apoyados por la tecnología. Ante esta realidad surge la siguiente interrogante, ¿Es el conectivismo una teoría de aprendizaje

emergente para atender los requerimientos formativos de la sociedad del conocimiento?

En un intento por responder a la anterior interrogante, el presente artículo se propone analizar el conectivismo como teoría de aprendizaje emergente para atender los requerimientos formativos de la sociedad del conocimiento. Por ende, en primer lugar se reflexiona sobre el conectivismo como teoría de aprendizaje al servicio de la sociedad del conocimiento, seguidamente, se dan a conocer algunos principios del conectivismo según Siemens (2004), en donde se vislumbra su adecuación como teoría al servicio de las necesidades formativas demandadas por la sociedad informacional. Finalmente, se ofrecen conclusiones sobre la temática estudiada.

El conectivismo como teoría de aprendizaje al servicio de la sociedad del conocimiento.

Tal y como se plantea en párrafos anteriores, el conectivismo se define según Siemens (2004, p. 6), como “la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización”, donde el aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes que no están por completo bajo el control del individuo.

Así, para el precitado autor el conectivismo presenta un “modelo de aprendizaje que reconoce los movimientos tectónicos en una sociedad en donde el aprendizaje ha dejado de ser una actividad interna e individual” (p. 6). En ese sentido, la manera en la cual trabajan y funcionan las personas bajo los principios del conectivismo se altera cuando se usan nuevas herramientas.

Ahora bien, a juicio del precitado autor, el ámbito educativo ha reaccionado lentamente para reconocer el impacto de nuevas herramientas de aprendizaje y los cambios ambientales, y en general, ante la concepción misma de lo que significa aprender en la nueva era. De manera que, el conectivismo como teoría alternativa de aprendizaje provee una mirada a las habilidades de aprendizaje y

las tareas necesarias para que los aprendices florezcan en una era digital aprovechando los beneficios de un ambiente innovador.

Cabe destacar, un ambiente innovador en su perspectiva más amplia e integral se concibe como un espacio donde los aprendices “desarrollan pensamiento crítico, autónomo y creativo mediante el trabajo en equipo y por supuesto, con la utilización de las nuevas tecnologías” (MEN 2013, p. 18). Así, el conectivismo como teoría de aprendizaje a juicio de Martín (2008, p. 58) “facilita el trabajo en red de agentes educativos y aprendices. Abre nuevas posibilidades al trabajo grupal y colaborativo. Facilita la diversificación, en cantidad y calidad de las ayudas que los agentes educativos ofrecen a los aprendices”.

De manera que, el conectivismo como teoría de aprendizaje al servicio de la sociedad del conocimiento permite gestionar un aprendizaje efectivo. Así lo establece la Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación, conocida por su sigla en inglés ISTE, ubicada en los Estados Unidos cuando afirma, “el uso efectivo de la tecnología es esencial para enseñar y aprender en la era global digital”. En ese sentido, la mencionada organización reconoce que muchos docentes no tienen las competencias necesarias para diseñar e implementar ambientes de aprendizaje ricos en tecnología, por ende, recomienda el acompañamiento experto (coaching) situado, combinado con la participación en comunidades de aprendizaje como un modelo de desarrollo profesional altamente efectivo, ISTE(2011) citado por MEN (2013, p. 22).

Principios del conectivismo

A continuación, se plantean los siguientes principios del conectivismo según Siemens (2004) en donde se vislumbra su adecuación como teoría al servicio de los requerimientos o necesidades formativas demandadas por la sociedad del conocimiento:

- **El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.**
- **El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.**
- **El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.**
- **La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.**
- **La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.**
- **La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave para gestionar el conocimiento.**
- **La actualización como conocimiento preciso y actual es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.**
- **La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través del lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión.**

Los principios antes mencionados, resumen la formulación de una teoría de aprendizaje emergente que por sus características responden a la dinámica de aprendizaje demandada por la denominada sociedad informacional o sociedad del conocimiento donde las interconexiones entre lugares, personas, economías y disciplinas se hacen cada vez más evidentes y demanda nuevos saberes.

CONCLUSIONES

Tanto en el ámbito educativo como en el empresarial, el conectivismo como teoría de aprendizaje contempla los retos inherentes a la gestión del conocimiento. Así, prevé su pertinencia y contextualización, asegurando una base de datos conectadas con las personas idóneas en el contexto adecuado como condición para el aprendizaje. Ahora bien, a diferencia del conectivismo, el conductismo, el

cognitivism y el constructivismo no abordan los retos del conocimiento y la transferencia organizacional.

Por lo tanto, el conectivismo como teoría de aprendizaje al servicio de la sociedad del conocimiento, concibe el flujo de información dentro de una organización como un elemento importante para la efectividad organizacional. Así, en el contexto educativo, una economía del conocimiento, requiere contar con un flujo de información adecuado; debidamente preservado y utilizado como actividad organizacional clave. Así, el punto de partida del conectivismo es el individuo. El conocimiento personal lo constituye una red que alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos. Este ciclo de desarrollo del conocimiento permite a los aprendices estar actualizados en su área mediante las conexiones establecidas.

FUENTES CONSULTADAS

- Martín E., (2011). El impacto de las TIC en el aprendizaje. Ponencia del Seminario Internacional, Cómo las TIC transforman la escuela. Unicef. Buenos Aires. Argentina.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN 2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Revista en línea Colombia Aprende. W.W.W mineduccion.gov.co.
- Morrissey J., (2008). El uso de las TIC en la enseñanza y el Aprendizaje. Cuestiones y desafíos. Ponencia del Seminario Internacional, Cómo las TIC transforman la escuela. Unicef. Buenos Aires. Argentina.
- Siemens G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era Digital. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Yanes, J. (2011). Las TIC y la crisis de la educación. Biblioteca digital virtual.
- Vaill, P. B., (1996). Learning as a Way of Being. San Francisco, CA, Jossey-Blass Inc.

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE LOS APORTES DE LOS DOCENTES DE POSTGRADO

CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE FROM THE CONTRIBUTIONS OF POSTGRADUATE TEACHERS

Mercy Vanstralen Acosta
cafujo@gmail.co

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

Keren López Lastra

kerenlpz2@gmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

El propósito de este trabajo de investigación fue conformar un modelo teórico orientado al aporte del docente con estudios de posgrado para la construcción del conocimiento en la Institución Educativa Número Cuatro Maicao. Colombia. Se tomaron en cuenta los aportes de Gurdian (2007), Habermas (2014), entre otros. Este estudio se enmarco dentro del paradigma interpretativo enfoque metodológico cualitativo en la modalidad de estudio etnográfico. Para su desarrollo se seleccionaron como unidades de análisis directivos y docentes de la institución educativa. La recolección de la información se realizó mediante la observación participante así como entrevistas semiestructuradas. Para el análisis de los hallazgos se empleó la reducción de datos mediante la categorización y la codificación además de la triangulación de las informaciones obtenidas de los informantes clave. Las autoras conformaron su modelo luego de que los hallazgos revelaron la existencia de una implementación de este modelo para canalizar los aportes de los docentes mediante mecanismos debidamente identificados para construir y difundir el conocimiento de los docentes con estudios de alto nivel.

Palabras clave: acercamiento, aportes del docente, construcción del conocimiento

ABSTRACT

The main purpose of this research was to establish a theoretical model to guide the contribution of the teacher with postgraduate studies for the construction of knowledge in the Educational Institution Number Four Maicao. Colombia. His contributions of Guardian (2007), Habermas (2014), among others, were taken into account. This study was framed within the interpretative paradigm qualitative methodological approach in the modality of ethnographic study, for its development were selected as units of analysis managers and teachers of the educational institution. The information was collected through participant observation as well as semi-structured interviews. For the analysis of the findings, data reduction was used through categorization and coding as well as triangulation of information obtained from key informants. The authors formed their model after the findings revealed the existence of an implementation of this model to channel the contributions of teachers through duly identified mechanisms to build and disseminate the knowledge of teachers with high-level studies.

Key words: approach, contributions of the teacher, construction of knowledge

INTRODUCCIÓN

Esta investigación estuvo referida a los aportes de los docentes con estudios de postgrado en la Institución Educativa Número Cuatro en Maicao, Colombia, es decir, estudio el comportamiento que asumen los docentes que realizan estudios de alto nivel con respecto a la gestión difusión de esos conocimientos dentro de la institución, considerando que estos contextos educativos tienen como fin principal la generación de conocimientos, por esto las autoras presentan una serie de connotaciones que le permiten construir un modelo teórico - práctico acerca de los aportes de los docentes con estudios de alto nivel.

Por otra parte, este trabajo de investigación aporta acciones que permitirán a los docentes socializar sus saberes con el resto de los docentes lo cual implica un mejoramiento a la calidad de la institución educativa escenario de este estudio, además aborda una temática de interés para los actores del hecho educativo.

Debe señalarse, que el interés clave de este estudio fue comprender el fenómeno desde las perspectivas de los participantes, dado que el descubrimiento es el instrumento primario para la recolección de datos y análisis se incluye trabajo de campo, aquí lo que se pretende es encontrar informaciones sobre los aportes de los docentes con estudios de posgrado en la construcción de conocimiento.

Cabe mencionar, que este estudio aglutino la información necesaria para conocer a fondo el comportamiento de los docentes que laboran en la institución educativa seleccionadas. Para ello, ofreciendo respuestas y soluciones oportunas; que proporcionen oportunidades para que los directivos y docentes participen activamente en los procesos de construcción del conocimiento en la institución, además de indagar acerca de los aportes que los docentes con estudios de posgrado realizan a la construcción del conocimiento en la institución educativa seleccionada para esta investigación. Dado que la educación, representa una plataforma importante para el desarrollo cultural, social, tecnológico, entre otros de la sociedad, al mismo tiempo simboliza una alternativa viable para la búsqueda del conocimiento. A su vez, constituye un elemento substancial en la formación de los individuos para la adquisición de conocimientos que más adelante le permitan desempeñarse en una actividad durante el transcurso de su vida.

En ese sentido, en el contexto globalizado se le asigna a la educación un papel relevante para el avance de la sociedad, el crecimiento continuo del saber científico y la consolidación de valores. De igual manera, se hace énfasis en la competencia profesional la cual es equivalente a saber actuar en forma autónoma e incluye el saber escoger, tomar iniciativas, correr riesgos, reaccionar ante lo

imprevisto, contrastar, tomar responsabilidades y saber innovar.

Por otra parte, se espera que en las instituciones educativas donde se forman estudiantes que fomente la construcción del conocimiento a partir de los saberes experienciales de sus docentes construyen cuando se conoce el objeto, transformándolo a través del entendimiento de como este fue construido. Esto implica que se construye sapiencia en este caso cuando los docentes divulgan sus experiencias socializándolas con sus compañeros para luego ser transformados de acuerdo a lo que cada quien interpreta y entiende del mensaje recibido.

A este respecto, es necesario mencionar que desde mi percepción los docentes en su gran mayoría se preocupan por seguir desarrollándose como profesionales, es decir, no se conforman con su título de pregrado sino que continúa sus estudios de postgrado. Sin embargo, de acuerdo a lo observado me permito decir que estos se quedan con el conocimiento dado que no se aprecia la difusión del saber obtenido, además, dentro de la institución a través de sus directivos no se visualiza la promoción de la gestión del conocimiento de los docentes que laboran en su institución, solo se aprecia la obtención de un nuevo grado en el desarrollo de la carrera del docente.

Por tal razón, se consideró que se debe indagar acerca de cómo estos docentes contribuyen a la construcción del conocimiento en sus espacios laborales, que hacen, como lo hacen, existe una gestión del conocimiento en los recintos educativos o simplemente ese saber se queda con el docente sin que este lo divulgue explicitando sus avances en materia de educación formal, experiencia, aplicación y aportación a su institución educativa.

TEORÍA DE LOS SIGNIFICADOS

Es de gran importancia que se considere las palabras empleadas para referirse a cualquier acción relacionada con la realidad abordada, dado que se pretende decir las cosas tal y como son expresadas por los sujetos que participan como actores de esta investigación, lo cual evitar darle otro significado a sus palabras.

Cabe agregar, que este estudio se apoya en las evidencias para sus concepciones y teorías, estudia las expresiones desde la percepción de los participantes además no parte de concepciones teóricas previas, evita emitir juicios de valores sobre lo observado, lo cual permitirá proponer acciones interdisciplinarias que conciben el aporte de directivos y docentes con estudios de posgrado en la construcción del conocimiento en la institución educativa Número Cuatro, en Maicao-Colombia.

Teoría de la acción comunicativa

Según Habermas (2014), la teoría acción comunicativa es un proceso de comunicación entablado por una persona para llegar a un entendimiento, lo cual implica permitir identificar grados de acuerdo según el reconocimiento intersubjetivo de validez de una manifestación idónea de crítica. En este mismo sentido, el autor no separa el significado de las cuestiones de validez, dado que al entender el significado de una expresión lingüística y sus contextos esta puede ser aceptada como válida.

Por consiguiente, esta teoría referencial aportó su basamento al estudio actual para poder entender el proceso comunicacional en las interacciones que realizan los informantes clave acerca de lo que han sido sus vivencias durante las acciones comunicativas que se establecen con sus compañeros docentes en la Institución Educativa Número Cuatro de Maicao. Colombia, además de

comprender las expresiones de los interlocutores desde la percepción individual de los mismos.

Teoría social

Vera y col (2007), refieren que la teoría social muestra los puntos que conectan las relaciones de las estructuras sociales para poder comprender el ritmo diario de estas interacciones, las posibilidades del intercambio social así como la manera en la cual participan los individuos, su transformación dentro de sus relaciones sociales. De esta manera, el trabajo de campo se sitúa en el análisis de las personas dado que es de allí de donde surge el material con el cual el contexto de los individuos toma sentido y vale la pena considerar.

Se asume como punto de partida de este estudio, a la teoría social dado que se pretende indagar sobre las relaciones que establecen los docentes dentro de la institución y el comportamiento que presentan durante esas interacciones cotidianas de la práctica profesional. Para efectos de esta investigación se toma como referencia a la teoría social debido a que esta permite mostrar la realidad del evento en el momento en el cual está sucediendo

Docentes con estudios de postgrado

Según Rodríguez, Rivera y Rodríguez (2006), la educación de postgrado, comprende el conjunto de procesos de aprendizaje dirigidos a certificar la preparación de los graduados universitarios, con el propósito de mejorar, actualizar y profundizar en los conocimientos y destrezas que poseen, para alcanzar un incremento del nivel de ejercicio profesional y destrezas científicas, en correspondencia con los progresos científico-técnicos así como las necesidades de las instituciones en las cuales laboran, dado que su objetivo esencial es contribuir a la elevación de la eficiencia, la calidad y la productividad en el trabajo.

En este mismo sentido, se debe mencionar que en el ámbito colombiano los estudios de posgrado significan una inversión considerable para los docentes, y

quienes deciden realizarlos en la mayoría de las ocasiones los realizan en Venezuela, aunque esto representa un gran sacrificio personal para ellos, debido a las dificultades que se les presentan.

RECORRIDO METODOLÓGICO

En este estudio se asumió el enfoque cualitativo, mediante el abordaje de la realidad desde el paradigma interpretativo, el cual se centra en estudiar el significados de las acciones humanas en su vida social, recurriendo a la comprensión, significado y acción, desde la subjetividad del contexto utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo de lo estudiado, por ello, la investigadora desde su orientación interpretativa se concentra en la descripción así como la comprensión del sujeto desde su individualidad y particularidad dejando de lado las generalizaciones.

De acuerdo con Gurdíán (2007), el estudio cualitativo busca como perspectiva conceptual metodológica, la dinámica de producción de significación por parte de los sujetos-actores sociales. De acuerdo al autor, todas las organizaciones, culturales y grupos están integrados por sujetos actores envueltos en un proceso que les pertenece lleno de significación e interpretación del mundo que les rodea.

Para efectos de esta investigación se empleó la ruta metódica de la etnografía, la cual pretende estudiar el comportamiento de los docentes de la Institución Educativa Número Cuatro con respecto a los aportes que los docentes con estudios de postgrado le brindan a la construcción del conocimiento.

A tal efecto, Gurdíán (2007), expresa que se trabaja la conexión con la visión gnoseológica, ontológica y axiológica relacionada con el nivel de pensamiento dialectico, a partir de lo cual se desprenden paradigmas así como corrientes investigativas, correspondientes al acercamiento científico con el propósito, a objeto de comprender, desde el método etnográfico la participación de los docentes con postgrado en la gestión del conocimiento institucional.

Con el objeto de adecuar el enfoque ontológico al contexto específico de análisis, se describe la situación de los eventos de estudio en referencia a los aportes de los docentes con postgrado en la gestión del conocimiento institucional, al realizar las observaciones directas de la actuación de estos en la organización, a partir de lo cual se desprenden una serie de inquietudes que se espera descubrir al concluir la investigación. En el caso concreto de esta investigación, esta estructura axiológica se refiere a la seguridad y su ámbito de acción al identificar, jerarquizar y valorar las necesidades del sistema, intrínsecas y extrínsecas, propias de su actuación en el quehacer social.

Hallazgos

Reducción de los datos

Categoría	Aportes del docente	Construcción del conocimiento
Subcategorías	Aprovechar los conocimientos Mejorar los procesos de gestión Oportunidad para mostrar avances del modelo Trabajo colaborativo en la construcción de conocimiento Adolece de líderes Participación Proceso fraccionado Acto educativo Actualización de la gestión del conocimiento Proyectos socio culturales Comunicación efectiva Estrategias	Comunicación inefectiva Aportes que enriquecen los procesos institucionales Cambios desempeño Implementan conocimientos adquiridos en sus clases Gestión de conocimiento institucional Fraccionada Capital humano Aportan conocimiento en el aula Colaboración personal Proyecto pedagógico de intervención institucional Técnicas y estrategias nuevas Procesos de enseñanza aprendizaje Transformación de la malla curricular

	Conductismo Ausencia de Plan o diseño Quehacer pedagógico	Asamblea de docentes Agrupar a docentes con posgrados Lineamiento gerencial
--	---	---

Fuente: los investigadores (2018)

Matriz Reducción de las informaciones de las observaciones

Categorías	Subcategorías
Aportes del docente con estudios de postgrado	Aprovechar los conocimientos Adolece de liderazgos Mejorar los procesos de gestión Implementar sus conocimientos, Apropiación individual, Enriquecen los procesos institucionales
Construcción del conocimiento	Trabajo colaborativo en la construcción de conocimiento Estrategias Planes o diseño Actualización Conductismo Quehacer educativo

Fuente: los investigadores (2018)

Red semántica

En la entrevista de la categoría inicial aportes del docente con estudios de postgrado surgieron subcategorías, tales como: aprovechar los conocimientos, mejorar los procesos de gestión, implementar sus conocimientos, apropiación individual, enriquecer los procesos institucionales, participación, islas de saberes, no se socializa, la comunicación inefectiva que se relacionaron entre sí para

visualizar de forma gráfica la red semántica de subcategorías. Al finalizar la codificación se encontraron hallazgos que permiten señalar que los docentes con estudios de alto nivel esperan transmitir lo aprendido al resto de sus colegas, además de necesitar con urgencia una canalización de estos conocimientos dentro de la institución.

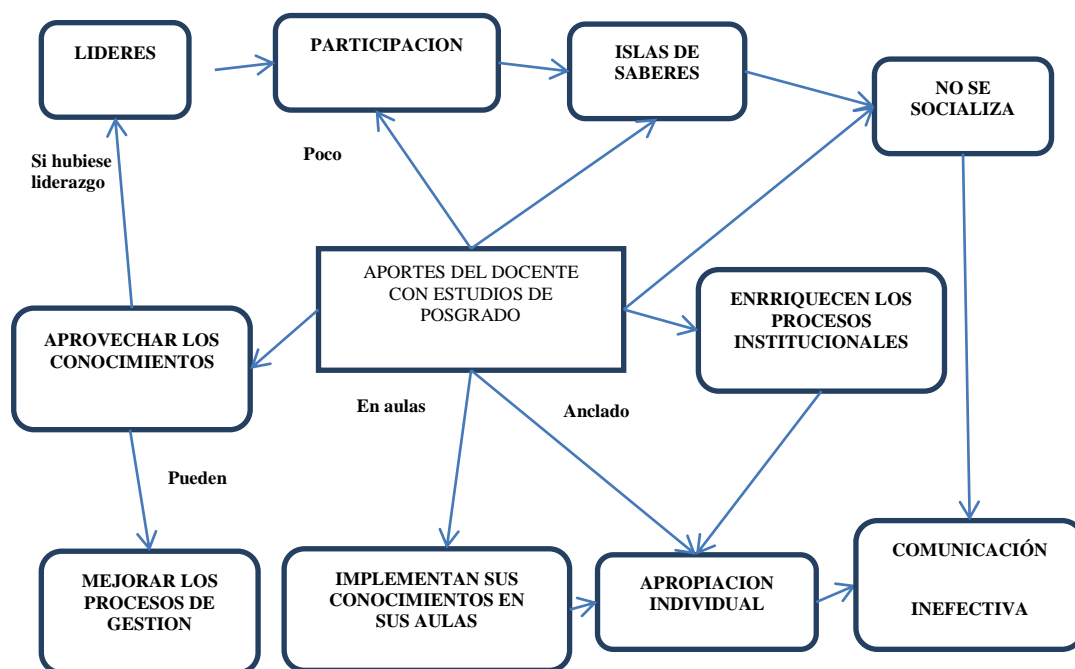


Fig. 2. Red semántica de la categoría aportes del docente con estudios de posgrado

Fuente: los investigadores (2018)

REFLEXIONES FINALES

Al término de esta investigación nos permitimos señalar que le dimos cumplimiento a los propósitos establecidos para desarrollar este estudio, dado que se realizó una indagatoria sobre los aportes de los docentes con estudios de postgrado para la construcción del conocimiento en la institución educativa número cuatro de Maicao. Colombia.

En tal sentido los aportes se realizan de manera individual y situacional, debido a que dependiendo de las exigencias laborales se aplican todas aquellas experiencias vivenciales obtenidas por los docentes en su transitar por sus estudios de profesionalización y en la mayoría de los casos ese conocimiento se queda en cada docente con estudio de alto nivel.

En lo que respecta al proceso de gestión del conocimiento en la se debe señalar que este proceso no está establecido formalmente, debido a que no existen estructuras formales que canalicen este proceso dentro de la institución educativa, por lo que los docentes han expresado tener una percepción como algo que esta sobrentendido sin canales formales con lineamientos específicos acerca de cómo se debería dar este proceso.

Para comprender el proceso de construcción del conocimiento es importante señalar que se realiza de acuerdo a las necesidades del momento, que no presenta ningún tipo de directrices de la gerencia.

En cuanto al proceso de gestión del conocimiento este proceso no está establecido formalmente debido a que no existen estructuras formales que canalicen dentro de la institución, por lo que los docentes han expresado tener una percepción como algo que esta sobrentendido sin canales formales con lineamientos específicos acerca de cómo se debería dar este proceso.

Comprender el proceso de construcción del conocimiento es importante señalar se realiza de acuerdo a las necesidades del momento, que no presenta ningún tipo de directrices de la gerencia educativa de la escuela, los docentes consideran necesario el establecimiento de lineamientos gerenciales que formalicen la generación, construcción y difusión del conocimiento como una de las premisas de la gerencia.

Por lo que puedo señalar, que los docentes le atribuyen una importancia generalizada a la construcción de conocimientos a partir de las ideas adquiridas en sus estudios de alto nivel que pueden darle un gran empuje a la calidad educativa de esta institución educativa de la escuela y que los docentes consideran necesario el establecimiento de lineamientos gerenciales que formalicen la generación, construcción y difusión del conocimiento como una de las premisas de la gerencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gurdián, F. A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa. Colección IDER. Printercenter. San José Costa Rica.
- Habermas, J- (2014). Racionalidad de la acción y racionalización social. Editorial Taurus.
- Rodriguez, L., Rivera, N., yRodriguez, A. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. Rev. EducMedSuper.
- Vera, J y Jaramillo, J. (2007). Teoría social, métodos cualitativos y etnografía: el problema de la representación y reflexividad en las ciencias sociales. Pontificia. Universidad Javeriana.

CULTURA ORGANIZACIONAL EN UNIVERSIDADES ORGANIZATIONAL CULTURE IN UNIVERSITIES

Sila Chávez

sila.chavez@urbe.edu

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

Violeta Pérez

vperezruz@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

Amilcar La Cruz

Amilcalacruz12@gmail.com

Universidad Experimental Libertador

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la cultura organizacional en universidades del municipio Maracaibo del estado Zulia, sustentándose en los postulados de Cross (2009), Robbins (2004), Arciniega (2005), Morón (2008), entre otros. El estudio fue de tipo analítico, documental con un diseño bibliográfico, la técnica para recopilar los datos fue la observación documental, los datos derivados del estudio fueron interpretados cualitativamente empleando la técnica de análisis de contenido. Es importante que en las instituciones universitarias se afiancen los componentes de la cultura organizacional para optimizar al máximo la relación entre el empleado y la organización, en pro de promover un mayor interés motivación y disposición del personal de permanecer involucrado con la institución contribuyendo con sus potencialidades al logro de objetivos y metas previstas en la organización.

Palabras clave: cultura organizacional, eficiencia, cambios.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the organizational culture in universities in the Maracaibo municipality of Zulia state, based on the postulates of Cross (2009), Robbins (2004), Arciniega (2005), Morón (2008), among others. The study was of analytical type, documentary with a bibliographic design, the

technique to collect the data was the documentary observation, and the data derived from the study were interpreted qualitatively using the technique of content analysis. It is important that in the university institutions the components of the organizational culture are strengthened to optimize the relationship between the employee and the organization, in order to promote a greater interest motivation and willingness of the staff to remain involved with the institution, contributing with their potentialities to the achievement of objectives and goals foreseen in the organization.

Key words: organizational culture, efficiency, changes.

INTRODUCCIÓN

El cambio organizacional de las empresas de hoy, constituye el denominador común de los esfuerzos que éstas deben realizar para progresar en esta era de competitividad. Igualmente, esto será posible si se tiene conciencia de cómo lograr las metas y objetivos planeados, enfrentando los desafíos impuestos por un entorno cada vez más dinámico y cambiante.

Significa entonces, que las organizaciones deben adaptar estrategias y mecanismos de cambio planeado lo cual involucra la totalidad de sus miembros siendo el recurso humano el principal responsable de conducir el rumbo de la organización para su renovación y eficiencia.

El gran reto actual de la dirección y gestión de los recursos humanos, radica en crear herramientas útiles mediante las cuales el personal pueda llegar a comprometerse con los objetivos organizacionales e integrarse en el proyecto de empresa. Una estrategia específica referida a la gerencia del capital humano alude a la utilización de los mismos para obtener ventajas sostenibles y duraderas en el tiempo.

Dentro de este mismo marco de análisis, se determina que, la cultura organizacional es el conjunto de percepciones, sentimientos, actitudes, hábitos, creencias, valores, tradiciones y formas de interacción dentro y entre los grupos existentes en todas las organizaciones. En este conjunto de conceptos están

representadas las normas informales y no escritas que orientan el comportamiento cotidiano de los miembros de la organización, comportamientos que pueden o no estar alineados con los objetivos de la organización

En atención a lo señalado y atendiendo a la situación actual presente en Venezuela, se requiere de una modernización en los sistemas de dirección de las instituciones universitarias para enfrentar retos y desafíos que imponen los nuevos tiempos, así como una sociedad en continuo proceso de cambio; razón por la cual las universidades en el siglo XXI deben asumir el cambio y el futuro a través de aplicaciones de nuevos métodos y estilos de dirección.

El gran reto actual de la dirección y gestión de los recursos humanos radica en crear herramientas útiles mediante las cuales el personal pueda llegar a comprometerse con los objetivos organizacionales e integrarse en el proyecto de empresa. Una estrategia específica referida a la gerencia del capital humano alude a la utilización de los mismos para obtener ventajas sostenibles y duraderas en el tiempo.

Ahora bien, en el análisis estratégico de las organizaciones, el análisis interno es especialmente importante, el análisis externo en el cual se ha hecho más hincapié no puede ser el único fundamento de la estrategia institucional. Por ello, y desde el enfoque de la Teoría de los Recursos y Capacidades propuesta por Barney (1991), Mahoney y Pandian (1992), Peteraf (1993), citados todos por Robbins (2004), se identifican los recursos de todo tipo de la empresa, se analiza cómo se combinan adecuadamente para generar capacidades y cómo son estas últimas las que consiguen ventajas sostenibles y duraderas sobre el resto de organizaciones.

Visto de esta forma, el capital humano pertenecen a los denominados recursos o activos intangibles de una organización, los cuales tienen como características básicas el conocimiento, destrezas y habilidades, experiencia, capacidad de adaptación, lealtad hacia la organización y capacidad de tomar decisiones, que ofrecen las personas que en ella trabajan.

Todas estas cuestiones pueden ser evaluadas desde el punto de vista

individual, aunque esto no es suficiente, pues las personas trabajan en equipo; en razón a lo cual, las capacidades de una organización no dependen únicamente de los recursos de que dispone sino también de la habilidad para integrar recursos diversos, entre ellos los recursos humanos. De hecho, la habilidad de una organización para hacer trabajar a los recursos humanos eficazmente, depende de la capacidad de relación entre sus empleados, que es a su vez el resultado de la cultura de la organización.

Por lo demás, las ventajas conseguidas por las organizaciones con sus recursos y capacidades serán válidas si pueden ser mantenidas en el tiempo. Esto va a depender de la durabilidad de los recursos, de su movilidad, y de la posibilidad de imitarlos. En lo referente al capital humano, su duración depende de la permanencia de los individuos en la organización, la cual estará relacionada con el grado de satisfacción que su trabajo les reporte a todos los niveles.

Por otro lado, las habilidades conjuntas como miembros de equipos de trabajo tienden a permanecer en el tiempo e incluso a mejorar a través de la experiencia. En cuanto a su movilidad, en general se puede afirmar que no son fácilmente transferibles para seguir manteniendo la ventaja que obtenían en su organización.

Esto es, las capacidades organizativas, al estar basadas en equipos de recursos trabajando juntos, son menos móviles que los recursos individuales, incluso si el equipo pudiera ser traspasado al completo, ya que las capacidades dependen de las relaciones específicas y de la cultura de la organización lo que puede suponer que dicha capacidad no sea fácilmente reconstruida en la nueva organización.

Como se puede inferir, en cuanto a la posibilidad de réplica, cuanto más dependan las capacidades conseguidas del esfuerzo colectivo como grupo frente a las capacidades individuales, más difícilmente imitable serán, por lo menos a corto plazo. Sin embargo, existe entre los miembros de una organización, cuando las personas se identifican con la misma, o cuando los objetivos de la organización y los objetivos individuales están muy integrados, son totalmente congruentes. Así, si se consigue que los empleados estén muy identificados e implicados en la

organización en la cual trabajan, mayores serán las probabilidades en que permanezcan en la misma, posibilitando el desarrollo de las habilidades y capacidades colectivas, formando equipos de trabajo cohesionados, en que definitiva conducirán a que la organización sea más eficiente y consiga sus objetivos.

No obstante, para obtener ese tipo de personal, es necesario invertir en un aprendizaje continuo, sistemático y personalizado, que conduzca al desarrollo de las competencias, habilidades, posibles de acuerdo con sus características personales y las necesidades institucionales. Es necesario promover el crecimiento profesional.

En lo que respecta a las instituciones universitarias, Morón (2008), ha considerado que muchas de sus características son las prevalecientes en las universidades de vieja data y ha perdurado en la actualidad, como son problemas organizacionales, predominando la gestión del gerente y ambientes de trabajos, que tienen relación con la cultura de los actores que hacen vida en el escenario de las instituciones universitarias.

Destaca el precitado autor como electos de especial significación entre otros a: ausencia de un espacio físico y de disposición para interactuar, comunicación unidireccional, apatía de algunos miembros de la comunidad para responder comunicaciones recibidas, escasa participación de la comunidad universitaria, insuficientes recursos físicos y económicos, falta de conocimiento de las normas, carencia de difusión de la información, capacidad de respuesta de la institución lenta y poco oportuna, así como el mantenimiento de una estructura organizacional tradicional.

Los señalamientos de Morón (2006), permiten inferir en las universidades la existencia de una problemática de vieja data que aún persiste en el tiempo y fundamentalmente está inmersa en todo lo referente a los presupuestos deficitarios asignados a las universidades; así como el deterioro progresivo de las

condiciones laborales, sociales, académicas y económicas de los recursos humanos que laboran en estas casas de estudio.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Cultura organizacional

La cultura, es un modo indispensable de ordenar la realidad para poder entenderla, conducirse en ella, sobrevivir y poder vivir con los demás seres humanos al compartir con ellos. Poco importa si, durante mucho tiempo, la significación que el consenso cultural atribuye a las cosas coincide o no con las leyes internas que las rigen.

Al respecto, Casares y Siliceo (2006), señalan que la cultura es la principal herramienta humana, que tiene un carácter mediador e instrumental, asimismo, explican que el ser humano llega al mundo desprovisto de todo programa de acción sólo con su enorme capacidad de aprender cualquier comportamiento a su alcance. Pero es el grupo humano, con su propio sistema cultural, el único capaz de enseñarle a ser hombre.

Para Morón (2006), la cultura es un patrón de significados transmitido históricamente, incorporado en símbolos; un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunica, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actividades en relación la vida.

Tal definición permite inferir que la cultura es la interacción del grupo, donde cada uno se comunica, logrando la convivencia, desarrollando valores, creatividad y su autonomía personal. Toda cultura, entendida como un sistema que integra y organiza múltiples partes y aspectos, destacan dos grandes ámbitos de suma importancia: la cosmovisión, es la comprensión e interpretación del mundo, de la vida y de las cosas externas al hombre que cada cultura entrega a sus miembros.

Para Davis y Newstrom (2007), la cultura organizacional es el conjunto de valores, tradiciones, creencias, hábitos, normas, actitudes y conductas que hacen funcionar a una organización para el logro de metas y objetivos en común. Una cultura organizacional sana debe eliminar barreras y la desconfianza y los miedos por el otro. En otras palabras es generar la lealtad, la confianza, la vitalidad, la participación, la comunicación y los valores entre otras conductas todo en pro de la empresa.

Mientras que, Sabarino (2008), la cultura organizacional es la percepción común mantenida por los miembros de una organización, sistema de significado compartido. La cultura organizacional está determinada en la actualidad debido a la tendencia postmoderna de los procesos gerenciales y abandonando la forma tradicional de generar las unidades de mando, jerarquía y coordinación vertical, actualmente el mundo globalizado propone una cultura basada en valores compartidos, identificándose con la misión y la filosofía de la organización, guiándola hacia la calidad total.

En consecuencia, la cultura es decisiva para el desarrollo y el mantenimiento de variable de intensidad y dedicación entre los empleados que caracterizan a las empresas con éxito, acompañada de la unión de fuerzas que estimulan la energía de cada miembro y a su vez la sabiduría colectiva.

Según Gross (2009), la cultura organizacional se refiere a un sistema de significado compartido entre sus miembros, y que distingue a una organización de las otras. La investigación más reciente sugiere las siguientes siete características principales, que, en conjunto, captan la esencia de la cultura de una organización.

Funciones de la cultura organizacional

De acuerdo con Robbins (2004), la cultura cumple varias funciones en las organizaciones, apoyándose en las capas que las distingue: define límites, debido a que establece distinción entre una organización y las otras; transmite una sensación de identidad a los integrantes; facilita la aceptación de un compromiso con algo que supera los intereses personales, aumenta la estabilidad del sistema social, sirve como un mecanismo que crea sentido y permite el control, orientando para dar forma a las actitudes de los empleados.

Según el mencionado autor, la cultura cumple numerosas funciones en cualquier organización. Una de esas funciones es que transmite un sentido de cohesión a los miembros. A mayor éxito de la organización, mayor será la cohesión y el anhelo por ingresar y permanecer en ella, la cultura cumple con varias funciones en el seno de una organización. En primer lugar, cumple la función de:

- 1- Definir los límites: marca la diferencia entre una organización y otra.
- 2- Transmite un sentido de identidad a sus miembros: se entiende que los riesgos de identidad organizacional están comprendidos en el concepto de cultura, en el sentido que son elementos establecidos, conocidos por el grupo social.
- 3- Facilita la creación de un compromiso personal con algo más amplio que los intereses personales del individuo.
- 4- Incrementa la estabilidad del sistema social puesto que es el vínculo social que ayuda a mantener unida a la organización al proporcionar normas adecuadas de lo que deben hacer y decir los empleados, identificarse y auto clasificarse , permitiendo que cualquier cambio sea orientado hacia las necesidades que se generen de manera óptima.
- 5- Es un mecanismo de control, que permite señalar las reglas del juego, definido como diferentes modos de pensar, creer y hacer las cosas dentro de un sistema, cuyos modos sociales de acción establecidos para ser aplicados por los participantes mientras pertenecen a los grupos de trabajo.

Dentro de este contexto, se infiere que la cultura organizacional se comporta como un medio de responsabilidad entre la fuerza laboral donde se proyecta las normas, creencias, rituales distintivos en una organización, en virtud de ello diversos autores explican cuales son las funciones de la cultura organizacional dentro de la dinámica del marco empresarial.

Tipos de cultura organizacional

La cultura organizacional promueve el compromiso del personal, y con ello su beneficio; asimismo, en el seno empresarial la proyección de la satisfacción de sus miembros, generando estabilidad social derivada de conocer e identificarse con los patrones de trabajo, además de la filosofía de gestión organizacional.

Para Arciniega (2005), una cultura organizacional puede ser: débil o fuerte, donde esta última es la ideal en una organización. Dentro de este marco, a continuación se describen aspectos sobre cultura débil y fuerte

Al respecto destaca el citado autor que la cultura fuerte, se caracteriza por los valores de la organización son sostenidos con firmeza y compartidos por los miembros de la organización, por ello será fuerte cuando los integrantes acepten los valores y cuanto más se comprometan con ellos, los cuales tienen influencia en el comportamiento de sus miembros debido al grado y a la intensidad las cuales comparte generando un ambiente interno de control de la conducta.

Una cultura fuerte puede actuar como sustituto de la formalización. La cultura fuerte no necesita de documentación escrita para influir sobre sus miembros o para saber qué es lo que se les pide. Hay una tradición fuerte y un flujo de información que llega a todos los niveles.

En este sentido, una cultura fuerte disminuye la rotación de personal, manifiesta un acuerdo extenso entre los miembros sobre lo que significa la organización, estimula la cohesión, el compromiso y lealtad con la organización.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El estudio fue de tipo analítico, documental con un diseño bibliográfico, la técnica para recopilar los datos fue la observación documental, los datos derivados del estudio fueron interpretados cualitativamente empleando la técnica de análisis de contenido.

CONCLUSIONES

La cultura organizacional representa una percepción común de los integrantes. Proporcionando propiedades comunes, las organizaciones grandes tienen una cultura dominante y numerosas subculturas.

Al respecto, la cultura dominante de una organización, expresa los valores centrales que comparten la mayoría de los miembros de la organización, mientras una subculturas reflejan situaciones o experiencias que enfrentan los miembros de a organización, por lo regular definidas por la división de departamentos y la separación del compromiso organizacional parte de un estado en el cual un empleado se identifica con una organización en particular y con sus metas y desea mantenerse en ella como uno de sus miembros. Es el grado en que un empleado se identifica con la empresa y desea continuar participando activamente en ella, el grado de compromiso suele reflejar el acuerdo del empleado con la misión y las metas de la empresa, su disposición a empeñar su esfuerzo a favor del cumplimiento de estas y sus intenciones de seguir trabajando ahí.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arciniega, L. (2005). "What is the influence of work values relative to other variables in the development of organizational commitment". Paper presentado en la 8ª conferencia bienal de la International Society for the Study of Work and Organizational Values. Varsovia, Polonia.
- Casares, D. Siliceo, A. (2006). Capacitación y desarrollo de personal. México. Editorial Limusa.
- Davis, K., Newstrom, J. (2007). Comportamiento humano en el trabajo. México. McGrawHill.
- Gross, M. (2009). Cultura Organizacional. México. McGrawHill.
- Slocum, J. (2006). Comportamiento Humano. México (10ma. Edición). Thomson.
- Morón, T. (2008). Competencias como herramienta para el cambio cultural en una organización. Universidad de Barcelona. España.
- Robbins, S. (2004). Comportamiento Organizacional. México. Ed. Prentice-Hall Hispanoamericana S.A.
- Sabarino, F. (2008). Cultura organizacional y procesos humanos en las organizaciones. Antropología e historia de América Latina y el Caribe. México. Mc Graw Hill.

**CULTURA ORGANIZACIONAL ELEMENTO DE GESTIÓN DE CAMBIO PARA
EL CLIMA EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS
ORGANIZATIONAL CULTURE ELEMENT OF CHANGE MANAGEMENT FOR
THE CLIMATE IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

Danny Reyes
reyesmdanny@gmail.com
Politécnico Santiago Mariño
Betsy. Uribe
betcyuribe12@gmail.com
UEN Tahayma Berra de Marcano

RESUMEN

El propósito de la investigación fue caracterizar los componentes de la cultura organizacional en la UEP Gabriel Bracho, del municipio Maracaibo, Circuito Escolar 6. Teóricamente se sustenta en los postulados de Brunet (2009), Robbins (2010) y Chiavenato (2002), entre otros. La metodología aplicada fue, estudio de caso, descriptiva, con un diseño no experimental, transeccional y de campo. La población está conformada tres (3) directivos, diez (10) docentes, dos (2) administradores cuatro (4) obreros, que forman parte del capital humano de la organización educativa. Se utilizó un cuestionario en escala Lickert que fue aplicado al total de la población, con cuarenta y cuatro (44) ítems. Se concluyó que existe fortaleza en los componentes de la cultura organizacional, sin embargo, existen oportunidades de superación en cuanto al componente de toma de decisiones colectivas. Se recomienda a los gerentes educativos incentivar al personal docente a opinar y participar activamente en la toma de decisiones, rescatando los componentes de la cultura en la organización para fortalecer la comunicación, los valores y las costumbres con el propósito de dar cumplimiento a los objetivos organizacionales manteniendo en alto los estándares de calidad.

Palabras clave: cultura organizacional, comunicación, toma de decisiones.

ABSTRACT

The purpose of the research was to characterize the components of the organizational culture in the UEP Gabriel Bracho, Maracaibo Municipality, and School Circuit 6. Theoretically it is based on the postulates of Brunet (2009), Robbins (2010) and Chiavenato (2007) among others. The

methodology applied was a case study, descriptive, with a non-experimental, transectional and field design. The population consists of three (3) managers, ten (10) teachers, two (2) administrators, four (4) workers, who are part of the human capital of the Educational Organization. A questionnaire was used in scale Lickert that was applied to the total of the population, with forty-four (44) items. It was concluded that there is strength in the components of the organizational culture, however, there are opportunities to overcome the component of collective decision making. It is recommended that educational managers encourage teachers to express their opinions and participate actively in decision making, rescuing the components of culture in the organization to strengthen communication, values and customs in order to comply with organizational objectives maintaining high quality standards.

Key words: **organizational culture, communication, decision making.**

INTRODUCCIÓN

La evolución del hombre, la globalización de la economía, los avances tecnológicos, los constantes cambios en la ciencia y en la comunicación influyen directamente en la sociedad y sus necesidades, esta realidad afecta también a las organizaciones, en especial a las de índole educativo obligándolas a seguir el ritmo del avance de la sociedad mundial, lo que ha contribuido positivamente en el nacimiento de teorías o paradigmas que toman como objetivo específico de estudio a las organizaciones educativas, los elementos que las conforman y especialmente la forma en que se realizan los procesos dentro de las mismas en aras de promover la mejora continua en sus servicios.

Según lo antes expuesto, todos los elementos que conforman a las organizaciones educativas inciden directa o indirectamente en la calidad de los servicios prestados, un elemento que debe ser resaltado es el rol del personal directivo y el liderazgo que este puede desarrollar dentro de la institución para fomentar valores, la filosofía y principios que contribuirán al desarrollo de la cultura

organizacional, plantea Robbins (2010), a la cultura organizacional como un sistema de significados compartidos por los miembros de una organización, que la distinguen de otras.

Sostiene el autor que existen siete características básicas que, en conjunto, captan la esencia de la cultura de una organización, estas son la innovación y correr riesgos, la minuciosidad, orientación a los resultados, la orientación a las personas, la orientación a los equipos, la agresividad y la estabilidad. Entonces se podría afirmar que todas las organizaciones poseen diferentes culturas organizacionales y que esta encuentra sus bases o fundamentos en los valores, creencias y principios que fueron promovidos e impulsados por el o los fundadores de la institución siendo estos adoptados por los nuevos miembros de la organización, acatando los lineamientos y aceptando la filosofía empresarial.

BASES TEÓRICAS

Dentro de las organizaciones educativas es importante que el ambiente de trabajo sea agradable con la intención de que los actores involucrados en el hecho educativo se sientan cómodos y dispuestos al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, este ambiente de trabajo según Brunet (2009), se refiere al clima organizacional y expresa que es el conjunto de propiedades medibles de un entorno laboral, según son percibidas por quienes trabajan en él.

En este orden de ideas Chiavenato (2002), el clima organizacional constituye el medio interno de una organización, la atmósfera psicológica característica que existe en cada organización. Asimismo, menciona que el concepto de clima organizacional involucra diferentes aspectos de la situación, que se sobreponen mutuamente en diversos grados, como el tipo de organización, la tecnología, las políticas, las metas operacionales, los reglamentos internos además de las actitudes, sistemas de valores y formas de comportamiento social que son impulsadas o castigadas.

El clima organizacional según, Rojas (2004), está constituido por el conjunto de elementos que pueden ser medidas dentro del ambiente de trabajo, los cuales son percibidos por los trabajadores e influyen directamente en la motivación y la conducta. En este orden de ideas Litwin y Stinger (1998), explican los elementos del clima organizacional como: características que se desarrollan dentro de una organización y que permitirá un ambiente favorable para los empleados.

Además los autores precitados definen la responsabilidad como el sentimiento de los miembros de la organización acerca de su autonomía en la toma de decisiones relacionadas a su trabajo. Es la medida en que la supervisión que reciben es de tipo general y no estrecha, es decir, el sentimiento de ser su propio jefe y no tener doble chequeo en el trabajo.

Según como lo plantea los autores consultados, los gerentes tienen ciertas responsabilidades de peso, sin importar dónde o para quien trabaje, entre ellas se hayan: comunicar, planificar, organizar y supervisar. Las teorías estudiadas coinciden al plantear que la responsabilidad forma parte de la moral, la cual nos permitirá realizar actividades de forma positiva, la responsabilidad puede llevar a recibir grandes recompensas dentro del ambiente laboral. Una de las virtudes más importantes que probablemente posean los docentes, es la responsabilidad en su trabajo, dentro del ámbito educativo, la responsabilidad desempeñada de forma correcta es de suma importancia, ya que es un valor que generara orden en la institución.

Dentro del clima organizacional se considera la recompensa como un importante agente motivador al respecto definen la recompensa como: aquella que corresponde a la percepción de los miembros sobre la adecuación de la recompensa recibida por el trabajo bien hecho. Es la medida en que la organización utiliza más el premio que el castigo. Para los investigadores el sistema de recompensa es vital dentro de la organización, pues es una manera de motivar a sus miembros para realizar el trabajo con entusiasmo y de forma

eficiente. También expresan que la recompensa o remuneración es una de las dimensiones por la cual se puede medir la percepción del empleado del clima organizacional de su institución.

Del mismo modo, exponen también Kreither y Kinicki (1997), que las recompensas también llamadas compensaciones, son aquellas que sirven para reconocer el desempeño adecuado de los trabajadores en la organización, los autores proponen un modelo general de sistema de compensación, donde se analizan los componentes básicos de los sistemas de recompensa en la empresa.

Lo que coincide en que, el sistema de compensaciones o recompensas es algo útil y beneficioso en las organizaciones, aumentando la productividad y motivación del personal. Cabe resaltar, que en las instituciones educativas es favorable que se instituya un sistema de recompensas que motive a los docentes y los premie por las labores maravillosas realizadas día tras día. Establecer un sistema de recompensa sería de suma importancia, ya que esto permitiría la motivación del personal hacia el logro de los objetivos propuestos y probablemente mejoraría la calidad en la educación que se imparte, obteniendo así mejores resultados.

En tal sentido, expone Koontz (2004), que los tipos de clima son aquellos que van a derivar de los sistemas de administración impuestos en la organización, en los cuales los gerentes educativos presentan características y singularidades diversas que hacen que los trabajadores perciban situaciones también distintas. Así refiere un sistema explotador- autoritario, un sistema benevolente- autoritario, un sistema de consulta y un sistema participativo en grupo. A cada uno le asigna modos de conducta diferentes que se traducen en situaciones que afectan de manera positiva o negativa el clima prevaleciente en la organización.

Los tipos de clima juegan un papel importante en toda gestión de un gerente educativo, ya que en las instituciones el clima percibido pudiese influir

directamente en la motivación del personal docente en el cumplimiento de sus actividades, por lo cual el directivo debe disponer de inteligencia emocional la cual permitirá situarse en el tipo de liderazgo correcto ante diferentes situaciones.

En este sentido, Brunet (2009), expresa que el tipo de liderazgo autoritario es aquel dónde el directivo no permite establecer relaciones de confianza entre él y sus docentes, generando un clima laboral tenso y con una comunicación deficiente. Este tipo de clima presenta un ambiente estable y aleatorio en el que la comunicación de la dirección con sus empleados no existe más que en forma de directrices y de instrucciones específicas.

En otro orden de ideas Likert (1968), expresa que el clima paternalista es aquel en que la dirección tiene confianza condescendiente en sus empleados, como la de un amo con su siervo. La mayor parte de las decisiones se toman en la cima, pero algunas se toman en los escalones inferiores. Las recompensas y algunas veces las reprimendas son los métodos utilizados por excelencia para motivar a los trabajadores. Bajo este tipo de clima, la dirección juega mucho con las necesidades sociales de sus empleados que tienen, sin embargo, la impresión de trabajar dentro de un ambiente estable y estructurado.

Expresa, Likert (1968), que la dirección que evoluciona dentro de un clima consultivo tiene confianza en sus empleados. La política y las decisiones se toman generalmente en la cima, pero se permite a los subordinados que tomen decisiones más específicas en los niveles inferiores. La comunicación es de tipo descendente. Las recompensas, los castigos ocasionales y cualquier implicación se utilizan para motivar a los trabajadores; se tratan también de satisfacer sus necesidades de prestigio y de estima. Hay una cantidad moderada de interacción de tipo superior – subordinados y, muchas veces, un alto grado de confianza.

Los aspectos importantes de los procesos de control se delegan de arriba hacia abajo con un sentimiento de responsabilidad en los niveles superiores e

inferiores. Este tipo de clima presenta un ambiente bastante dinámico en el que la administración se da bajo la forma de objetivos para alcanzar. En referencia a lo expresado, Chiavenato (2002), define este tipo de clima es aquel en el que la dirección otorga amistad a sus empleados, siendo la comunicación de tipo descendente, las recompensas y los castigos se utilizan para motivar a los trabajadores, tratando de satisfacer las necesidades de prestigio y estima de los mismos, prestándose un ambiente dinámico donde se administra bajo la forma de objetivos a alcanzar.

Expresa Likert (1968), que el sistema de la participación en grupo, la dirección tiene plena confianza en sus empleados. Los procesos de toma de decisiones están diseminados en toda la organización, y muy bien integrados a cada uno de los niveles. La comunicación no se hace solamente de manera ascendente o descendente, sino también de forma lateral. Es por ello, que los empleados están motivados por la participación y la implicación, por el establecimiento de objetivos de rendimiento, por el mejoramiento de los métodos de trabajo y por la evolución del rendimiento en función de los objetivos.

Al respecto, Brunet (2009), define el clima participativo en grupo como aquel donde los procesos de toma de decisiones están diseminados en toda la organización y muy bien integrados a cada uno de los niveles. El referido autor afirma que este tipo de clima posee un método de mando, con fuerza motivacional, proceso de influencia y un proceso de establecimiento de objetivos.

METODOLOGÍA DE ESTUDIO

La investigación se enmarcó en un estudio de caso de tipo investigación descriptiva, que según Arias (2012), “consiste en la caracterización de un hecho”. (p. 24). Por su parte, Tamayo y Tamayo (2012), plantean que los estudios descriptivos comprenden la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, la composición o proceso de los fenómenos para revisar el

comportamiento de las personas, sus creencias, valores y otros elementos que permitan ubicar su cultura organizacional.

El estudio presenta un diseño no experimental transeccional de campo, del cual Arias (2012), explica que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar la variable, lo que implica que el investigador es un mero observador del fenómeno y su labor se limita a presentar y analizar los hechos tal y como sucedieron.

Según Hernández Fernández y Baptista (2014): destacan que la población es el conjunto de cosas que concuerdan con ciertas especificaciones observadas por el investigador y unificadas a través de criterios determinados, en nuestro caso unificamos criterios en cuanto a las características presentadas por la cultura organizacional observada en la institución educativa objeto de estudio.

Para realizar el estudio, fue necesario escoger un grupo de participantes que laboran en diferentes cargos dentro de la institución objeto de estudio, dicho grupo conforma la población objeto de estudio, al respecto, Arias (2012), explica que la población es un "grupo finito o infinito de elementos con características comunes" (p. 81). (Censo poblacional)

La recolección de los datos sobre la variable a estudiar, se obtuvo directamente desde la fuente, empleando para ello la técnica de la entrevista bajo la modalidad de encuesta, la cual según Arias (2012), "es una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de si mismos, o en relación con un tema particular" (p.72)

El instrumento estuvo dirigido a la totalidad de personas que laboran en la organización, se midió la variable en estudio, con sus dimensiones e indicadores,

estructurado por 44 ítems, con cinco (05) alternativas de respuesta, utilizándose las siguientes opciones: siempre (S), casi siempre (CS), algunas veces (AV), casi nunca (CN) y nunca (N).

RESULTADOS

Posterior al análisis estadístico de los resultados obtenidos al aplicar el instrumento de recolección de datos, se determinó que el tipo de cultura predominante en la organización es la fuerte, debido a que la mayoría de los entrevistados respondió de forma positiva a la encuesta realizada, manifestando que casi siempre se cumplen los aspectos antes mencionados en los ítems planteados. Robbins y Col (2009), refieren que una institución con una cultura organizacional fuerte es aquella que: logra tener una mayor significación dentro de la conducta comportamental de los empleados; en ellos los valores y creencias que fundamentan la cultura organizacional se comparten con intensidad y en forma amplia o extensa. Según este tipo de cultura entre más valores se haya asimilado, más grande será el compromiso con ellos, y por ende más fuerte es la cultura

CONCLUSIONES

Se concluye que existe fortaleza en los componentes de la cultura organizacional, sin embargo, existen oportunidades de superación en cuanto al componente de toma de decisiones colectivas. Se recomienda a los gerentes educativos incentivar al personal docente a opinar y participar activamente en la toma de decisiones, activando los componentes de la cultura organizacional en la organización para que con ello fortalezcan la comunicación, los valores y las costumbres con el propósito de dar cumplimiento a los objetivos organizacionales manteniendo en alto los estándares de calidad.

Es de provecho fortalecer el liderazgo participativo, ya que el mismo permitirá formar un equipo capaz de actuar por sí mismo ante una situación determinada sin contar necesariamente en el momento con el directivo, mediante esto evitaremos que la organización este atendida a la presencia obligatoria y permanente del mismo, la aplicación de este tipo de liderazgo fortalecerá la relación entre todos los miembros de la institución potenciando así el aprendizaje y el cambio organizacional.

Es satisfactorio que los directivos se apoyen en los valores y costumbres de la organización para transmitirle el orgullo de pertenecer a la misma a su equipo de docentes en este caso, aprovechando que la escuela cuenta con una cultura organizacional fuerte. Es fructífero que el gerente evalué las capacidades y competencias de cada miembro de la institución, para así delegarle las funciones pertinentes para el ascenso y éxito de la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias F. (2012) Proyecto de Investigación: Introducción a la Metodología Científica, Edt. Epistema
- Brunet, L. (2009). El clima de trabajo en las organizaciones. México. Editorial Trillas.
- Chiavenato (2002), Gestión del talento humano. Colombia. Editorial Mc Graw Hill.
- Hernández Fernández y Baptista (2014) Metodología de la investigación- México. Editorial Mc Graw Hill.
- Koontz (2004), Administración: Una perspectiva global. México. McGraw-Hill
- Kreitner y Kinicki (1997). Comportamiento de las organizaciones. Madrid España. McGraw-Hill.
- Likert (1968). El factor humano en la empresa: Su dirección y valoración. Bilbao: Deusto.1ra. Ed.
- Litwin y Stinger (1998), Motivación y clima organizacional. Edición de la Escuela de negocios de Harvard. Boston.
- Robbins S. P. & Col (2009). Comportamiento Organizacional. México. Editorial Peason Educación.
- Robbins, S. (2010). Comportamiento Organizacional. Edt. Pearson Prentice Hall.
- Rojas, G. (2004). Administración de los recursos humanos. LOM Ediciones Ltda. Chile.
- Tamayo y Tamayo (2012) Proceso de investigación científica. Editorial Limusa

DESAFÍOS Y RETOS DE LA EDUCACIÓN EN EL POSTCONFLICTO COLOMBIANO

CHALLENGES AND CHALLENGES OF EDUCATION IN THE COLOMBIAN POSTCONFLICT

Filida Narváez Acosta
Filinarvaez15@gmail.com
Universidad del Atlántico, Colombia
Melba Cuadrado Galán
melcuadrado@hotmail.com
Universidad del Atlántico, Colombia

RESUMEN

El presente artículo tuvo como propósito analizar los desafíos y retos de la educación en el postconflicto colombiano. El mismo se sustentó en las ideas de Salazar (2017), Larroyo (1981), Durán (2014), Márquez (2013), Fride (2008), Perez (S/F), entre otros. Asumió una metodología de análisis documental enmarcada en el paradigma cualitativo. En ese sentido, se describieron los aspectos a considerar en la temática, los cuales fueron contextualizados en el ámbito educativo. Se concluyó que ante los grandes y diversos retos y desafíos que subyacen a partir del postconflicto colombiano, la educación se plantea como la alternativa más viable para enfrentarlos y ayudar a construir una cultura del diálogo y de paz.

Palabras clave: educación, postconflicto, paz, diálogo

ABSTRACT

The purpose of this article was to analyze the challenges and challenges of education in the Colombian post-conflict. It was based on the ideas of Salazar (2017), Larroyo (1981), Durán (2014), Márquez (2013), Fride (2008), Perez (S / F), among others. It assumed a documentary analysis methodology framed in the qualitative paradigm. In that sense, the aspects to be considered in the subject was described, which were contextualized in the educational field. It was concluded that before the great and diverse challenges and challenges that lie behind the

Colombian post-conflict, education is considered the most viable alternative to face them and help build a culture of dialogue and peace.

Key words: education, post-conflict, peace, dialogue

INTRODUCCIÓN

La Habana Cuba fue testigo de la firma de los acuerdos de paz; un paso importante para terminar el conflicto armado que durante años fue la causa principal de la violencia en Colombia. Los términos en los que el gobierno y las FARC (Fuerzas Armadas y Revolucionarias de Colombia) firmen la paz, serán positivos en la medida en que se tome en cuenta que este es un proceso de reconstrucción cultural basado en acciones económicas y políticas dirigidas a derrotar las causas que forjaron la guerra y la violencia. (Salazar 2016)

Los acuerdos entre el Estado y los grupos armados en la Habana por si solos no constituyen la paz; para ello se hace necesaria una política que genere cultural de paz, la cual tiene un alto significado educativo; y por tanto estratégico. Así, se habla de una pedagogía del posconflicto; de una pedagogía de la paz, entendida ésta última como un fenómeno que pertenece intrínsecamente a la especie humana y que se desarrolla de manera social.

Según Larroyo (1981), es un proceso por medio del cual las nuevas generaciones se apropian y transmiten a otras en forma de normas, códigos y hábitos, para los bienes culturales de una comunidad. Pero cuando se habla de pedagogía del posconflicto y para la paz, lo que se intenta es construir un dialogo permanente entre los actores de ella; víctimas, soldados guerrilleros y comunidad.

Por su parte, Salazar (2017), en su artículo de opinión la educación en el postconflicto. Pedagogía para la paz señala que:

Para avanzar en el proceso de construcción de la paz hay que programar encuentros para hablar y escuchar al otro, con informes estadísticos y académicos. Seguramente habrá que tocar asuntos graves y difíciles pero necesarios. Por ejemplo, para “reconstruir las regiones más afectadas por el conflicto y la pobreza con planes de desarrollo que transformen esos territorios, garanticen derechos y faciliten la reconciliación”, es preciso reconocer que la exclusión

socioeconómica y la inequidad laboral, educativa y en salud, son igualmente formas de violencia y causales de la guerra. Distintas a los atentados, secuestros y fusilamientos; pero al fin y al cabo estrategias infames de subyugación. (p.1)

En este sentido, el presente artículo es una invitación a reflexionar sobre el trabajo que desde la academia se debe emprender ante la oportunidad única que enfrenta el país con los diálogos de paz. Pensar además en el aporte de la educación en la formación de los niños y los jóvenes de Colombia. Mostrarles las herramientas que les permita reconstruir, y sobre todo, mantener la convivencia pacífica. Siempre es más fácil enseñar con el ejemplo, y en este punto la formación en ciudadanía no es la excepción. De nada sirve que un docente enseñe cosas que no se evidencian en la práctica.

Ahora bien, ¿Cómo enseñar que ante las diferencias con otra persona no se debe utilizar la violencia, aun cuando sea esta la que se impone en el contexto general? sin lugar a dudas, la respuesta para la interrogante antes formulada es la educación. La educación es una práctica social situada, lo que implica que cada contexto genera y desarrolla su propio modelo. Se puede afirmar que es un fenómeno que concierne a todos desde el nacimiento. Los primeros cuidados maternos, son una práctica social, lo mismo que las relaciones sociales que se producen en familia o con los grupos de amigos, donde se establecen vivencias que dejan marcas en el comportamiento de cada sujeto.

Desde ese punto de vista, la educación no se refiere a una sola actividad sino a un conjunto diverso de ellas, por lo que su comprensión es totalmente compleja. Más aún, se le considera el puente para la inserción de los sujetos en la sociedad mediante la transición de determinados contenidos culturales. Es decir, la educación se concreta en la inclusión de los sujetos en la sociedad a través del proceso de socialización.

Por ello, al considerar la acepción de un modelo educativo, ha de considerarse esencial cuál es la finalidad del mismo, qué tipo de ciudadanía quiere suscitar en los sujetos (desde la más tierna infancia), que tipo de valores, estados mentales y físicos; y sobretodo, cuáles de estos necesita o requiere de acuerdo a

la sociedad a que pertenece, considera valiosos y necesarios para actuar en ella correctamente. En este sentido, es necesario tener conciencia que es la sociedad el agente educador primordial, y ellos a través de la familia, y a través de la escuela (todas las instituciones escolares desde el pre-escolar hasta la universidad) fijan la base que permite la construcción personal del conocimiento.

Presente esto, en el denominado postconflicto colombiano la educación necesariamente debe abrir paso a la socialización vinculándose con los procesos de culturización propios de cada grupo social. Es decir, en el postconflicto conviene atender las necesidades conceptuales y las implicaciones como miembros activos de la sociedad académica y de la comunidad educativa en el camino que desde los acuerdos de paz se trazan hacia la misma. Entonces ¿Qué se quiere decir con procesos educativos para el postconflicto?, ¿No contendrá éste la posibilidad de un cambio social y una tarea de convivencia de cada uno de los estudiantes que conforman la sociedad?

De acuerdo a lo antes dicho, hablar de educación para el post- conflicto es hablar del compromiso de formación que posee la familia, la sociedad, el Estado y todos sus agentes, ¿Qué pueden hacer las instituciones educativas para tal efecto? En este sentido una educación para el post-conflicto debe pensar en una institución educativa dinámica, crítica, con docentes no solo poseedores de títulos, sino de saberes y valores que con sus comportamientos dinámicos y actuaciones estampa en los alumnos modelos comportamentales estético-ético-políticos, a su vez los talleres y disciplinas que permitan perfilar en ellos huellas y mujeres de bien capaces de generar transformaciones profundas y duraderas.

Se trata entonces de sanar las heridas que el conflicto ha dejado durante años de violencia. Para comprender la dimensión del reto asumido, conviene señalar que una evaluación de la situación del conflicto armado en el Departamento del Atlántico, y las estrategias que se están desarrollando desde las políticas departamentales para atender a las víctimas desde los diferentes escenarios, motivó a fijar la mirada en las estadísticas, las cuales indican que sólo en el Departamento del Atlántico hay 222.959 víctimas del conflicto armado

incluidas en el registro único de víctimas; de las cuales 210.628 han padecido el desplazamiento forzado; 17.582, han sido víctimas de homicidio; 3.154 de desaparición y 2.907 de amenaza. (Fuente: <https://www.unidadvictimas.gov.co/especiales/especial-rendicion-2016/docs/atlantico.pdf>)

Todo esto lleva a considerar la responsabilidad que tiene el individuo en el posconflicto, donde también el perdón juega un papel muy importante en la sostenibilidad de la paz; en el mismo margen de importancia para este proceso se cuenta a la familia, la escuela y los docentes para que el individuo pueda surgir y reintegrarse nuevamente de una manera efectiva en la sociedad.

Por eso, es preciso considerar que el fin de la confrontación armada en Colombia no supone solamente el cierre de medio siglo de violencia indiscriminada, también supone el comienzo de una nueva etapa, en donde las consecuencias de la guerra se vuelven causa de nuevas problemáticas sociales. En este marco, la educación sobresale como el puente para formar a las futuras generaciones en el postconflicto, una realidad latente y plantea una serie de problemas que deben ser examinados detalladamente.

Al observar cómo se ha manejado desde la academia el deber de construir el verdadero camino hacia la paz duradera y efectiva, deja claro que aún falta mucha pedagogía para el postconflicto. Lo que va desde la institucionalización de políticas desde el Estado, con una actitud decidida de toda la comunidad, para una rehabilitación tras el resquebrajamiento que dejó la confrontación armada.

En este complejo proceso de construcción de la paz, Pérez (s/f), considera que una de las demandas más coincidentes es la referida a un proyecto integral que incorpore y fortalezca la participación real de la ciudadanía en un camino de ida y vuelta a sus peticiones, un verdadero diálogo de políticas que asegure un país en el que quepan todos los ciudadanos y ciudadanas con dignidad y se fortalezcan las relaciones: ciudadanía – estado y ciudadanía-gobierno.

De ahí que se considere indispensable una pedagogía de la educación cívica que abarca entre otras cosas la pedagogía de la paz, como garantía de

estar bien informado y formado acerca de la realidad que es necesario administrar los recursos y herramientas para hacerlo. El mencionado autor Pérez recalca que se precisa formar aquellos líderes democráticos para que sean capaces de ser un motor dinamizador de este complejo proceso en los distintos ámbitos de la sociedad, de las instituciones públicas y privadas; y, principalmente de toda la ciudadanía. De una ciudadanía capaz de construir un estado activo, dinamizador y creador de nuevos espacios de participación en una nueva realidad de postconflicto.

Ahora bien, lo antes señalados obliga a formular la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los desafíos y retos que enfrenta la educación en el marco del posconflicto colombiano? En ese sentido, el presente artículo se propone analizar los desafíos y retos de la educación en el postconflicto colombiano. Para ello, se abordan aspectos asociados a la educación y postconflicto; educación e inclusión social y educación de calidad.

METODOLOGÍA

El presente artículo asumió una metodología de análisis documental enmarcado en el paradigma cualitativo. En ese sentido, se describieron los aspectos a considerar en la temática, las ideas, entre otros. Asimismo, se revisó la información identificando los aspectos asociados a la temática estudiada aportados por los autores. Estos aspectos fueron contextualizados en el ámbito educativo. Se llevó a cabo el análisis sobre los retos y desafíos de la educación en el postconflicto colombiano según el objetivo planteado y finalmente se expresan las reflexiones finales con relación al tema.

Educación y postconflicto

Hablar de educación en el postconflicto es aludir a experiencias históricas trágicas que han marcado países, comunidades, generaciones y han permeado a niveles internos en las escalas sociales y educativas. Lo primero que hay que analizar es la naturaleza de lo que se denomina conflicto, término que según la

Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior “FRIDE” (2008), se refiere a la violencia armada en la que se enfrenta grupos de varias índoles, tales como fuerzas militares, guerrillas, grupos armados, paramilitares, comunidades religiosas o étnicas empleando armas u otros métodos destructivos.

Otro concepto sobre conflicto recogido por Pérez (s/f), en su artículo “el papel de la educación en el posconflicto” en el cual distingue que “en términos generales el conflicto es definido como un estado de confrontación en el que intervienen “dos o más fuerzas, ideas o personas”, y es inherente a la condición humana, pues es a partir de situaciones de conflictividad que se producen cambios y transformaciones en el ámbito individual y colectivo; por lo tanto, el conflicto no es bueno ni malo, sino que hace parte de la experiencia humana y tiene siempre una dimensión interpersonal.

En este mismo artículo se subraya que terminada la guerra fría, los conflictos se han convertido en guerras internas, aunque con implicaciones locales e internacionales por causa del desplazamiento de la población civil afectada por el conflicto, el comercio de armas y las relaciones financieras y políticas que se generan.

Como es competencia de este artículo abordar el proceso de postconflicto se precisan algunos conceptos que a partir del desarrollo histórico que ha significado el término se destacan definiciones como la de Fride (2008, p. 5), se considera que postconflicto es el, “periodo de tiempo en el cual las hostilidades del pasado se han reducido al nivel necesario para que las actividades de reintegración y rehabilitación se puedan iniciar”. Firmado el acuerdo de paz, cesa el conflicto armado y por consiguiente se inicia el restablecimiento de la paz. La aguda crisis humanitaria ha terminado, el proceso de reintegración se ha iniciado y las recuperación-reconocimiento plenas de los derechos políticos y económicos se han emprendido. Por esto, cualquier situación de posconflicto, sino se maneja adecuadamente es sumamente riesgosa: existe una gran posibilidad de que el conflicto vuelva a emerger.

En esta fase, la educación juega un papel fundamental. De hecho, Márquez (2013), considera que la educación puede ayudar a reducir polarizaciones económicas, sociales y étnicas, promover el crecimiento y desarrollo equitativo, y construir una cultura del diálogo en vez de una de violencia. Partiendo de esta premisa, asegurar que las escuelas, comunidad educativa y los sistemas educativos tengan un papel constructivo requiere un gran conocimiento de la manera como los conflictos afectan los sistemas educativos.

De ahí que, la educación emerge como un factor de acumulación de capital humano y movilidad social que representa uno de los elementos claves del proceso de crecimiento y desarrollo económico para las sociedades modernas. Por lo que se hace importante medir el avance de las sociedades en materia educativa como uno de los componentes del desarrollo humano (y sus efectos en un proceso de paz). Dadas estas consideraciones, se cotejan a continuación los elementos para pensar en una educación para el postconflicto.

En vista de los avances en el proceso de paz, la firma de los acuerdos, y todas las cuestiones críticas inherentes al proceso mismo ha de contemplarse como menciona Pérez (s/f), una estrategia posconflicto, orientada hacia una pedagogía de la paz (educación – formación- información) que alimente y fortalezca el proceso de construcción de la paz, que es el único camino que se puede contemplar después de dar por terminado este oscuro y violento capítulo de guerra.

Educación e inclusión social

El proceso de negociación entre el Gobierno Nacional y la guerrilla de las FARC, no solo implica la firma de un acuerdo de paz, sino el inicio de una nueva fase histórica de posconflicto en el post acuerdo. Esto además es un llamado a la educación y la pedagogía para la paz, como uno de los campos de acción para la construcción de una cultura de paz desde iniciativas institucionales y del movimiento social por la paz, comprende elementos teóricos, conceptuales y metodológicos desde todos los ámbitos, siendo la escuela uno de ellos.

Todo ello demanda adelantar una reflexión fundamentada sobre la educación y la pedagogía para la paz en un futuro escenario de posconflicto, analizar cómo institucionalmente el sistema educativo colombiano se ha comprometido con las iniciativas de paz y los procesos de posconflicto parcial hasta hoy. Conocida la trascendencia de estas iniciativas de educación y pedagogía para la paz, es importante plantear elementos de una cultura de paz, entre los que destacan políticas que garanticen la inclusión social, sin perder de vista la naturaleza académica de la institución; la educación y la formación como su objeto central y la pedagogía como su herramienta.

Se trata de asumir la educación como un derecho de toda persona y una obligación del Estado según su Carta Política de 1991, en donde éste debe fomentar las condiciones necesarias para el desarrollo y ejercicio del derecho a la educación. En ese sentido, el Estado colombiano ha entendido su obligación ante la educación como el simple hecho de dar cobertura a toda la población nacional en los niveles básica y medio, sin importar la calidad como un elemento esencial de todo proceso educativo. No obstante, aún falta camino por recorrer, sobre todo en materia de educación universitaria, puesto que existe una gran carencia de recursos por parte del Estado hacia la educación superior, por lo que sólo un grupo minoritario de la población puede acceder a la universidad.

Educación de calidad

El tema de la inclusión no es el único problema que afecta a la población estudiantil y que interrumpe el objetivo de la educación que es la formación de un ciudadano integral (ley 115/1994) capaz de afrontar los desafíos que se presentan en su vida cotidiana, y que no deben perder de vista la dignidad humana. Existen otros que hacen que los retos y desafíos para educar en el período de postconflicto sean aún mayores. Por ejemplo, entre estos destaca el problema ético de la educación, puesto que al estudiante no se le ha dado una formación con bases sólidas en valores como el respeto, la igualdad, la tolerancia y la solidaridad, que son el artífice de una sana convivencia.

Se trata de una situación que incluso pudiera ocasionar la instauración de una cultura que estimule la vulneración de los derechos de los demás innecesariamente para hacer valer intereses y necesidades individuales, lo que equivale a la descripción del súper hombre de Nietzsche. Esta carencia de valores desarraiga concretamente el desarrollo de los flagelos sociales, puesto que el estudiante no entiende que existen medios alternos para la solución de los problemas.

Otro reto que se presenta al momento de abordar el tema educativo en el postconflicto es el desarrollo de habilidades cognitivas como indicador de calidad. A nivel crítico y analítico, se evidencia que los estudiantes o egresados no son capaces de analizar la información emitida por las otras personas y los medios de comunicación, situación que genera un empobrecimiento del debate político y democrático, y se traduce en un aumento y permisión de la corrupción, de los delitos menores y las grandes problemáticas del país. Esto se observa en la incapacidad de los ciudadanos del país, al escoger lo que es conveniente a futuro, en la ceguera de la realidad.

Otra parte está el problema de la educación a nivel de desarrollo sostenible, aunque Colombia es un país rico en recursos naturales, bañado por dos océanos, con una gran variedad de flora y fauna, sus habitantes no conscientes de cómo explotarlos con responsabilidad y respeto al medio ambiente y a los resguardos indígenas. Lamentablemente el capitalismo es salvaje y su único objetivo y preocupación es la acumulación de capital, no la preservación de los recursos naturales, los bosques son deforestados, los ríos se están contaminando y secando por la extracción de la minería ilegal que afecta los recursos ictiológicos y por ende a la población. En ese escenario, la ignorancia es la protagonista, puesto que los campesinos, dueños de este capital hermoso, del que se habla antes, no tienen educación, y si la tienen es elemental, la cual les garantiza que puedan leer los contratos con las entidades bancarias, que al futuro lo dejará en la quiebra ante la escasez de los recursos naturales.

Lo antes planteado, también constituye una forma de violencia, de hecho el concepto de violencia hace referencia a actos de fuerza contrarios al derecho o a la ley, que pueden ir desde el abuso de poder hasta la coacción o al uso de las armas, que atentan contra dos de los derechos inalienables de los seres humanos, la vida y la paz.

En Colombia los niños y los adolescentes en su gran mayoría han padecido o padecen el rigor de los conflictos al margen de la ley, la privación de su libertad, el desplazamiento forzoso, el reclutamiento ilícito por parte de los diferentes grupos armados; son víctimas de maltratos, de abandono, de explotación sexual y laboral, etc. Todos estos actos de violencia traen como consecuencia la deserción de los niños y adolescentes de los centros educativos.

A continuación relacionamos unas cifras tomadas del artículo “con la educación todos tenemos que ver” de Durán (2014), que nos da una visión de la problemática: casi 2.5 millones de niños y adolescentes están por fuera del sistema escolar. El 18% de los niños de primaria abandonan la escuela. El 30% de los niños del campo desertan. Al menos 11.000 menores hacen parte de las filas de la guerrilla. De cada 100 matriculados en primer grado, sólo 33 terminan la secundaria. Sólo el 17 % de los jóvenes en edad de estudiar entra en la educación superior.

Estas cifras develan la necesidad de reflexionar acerca del proceso educativo desde el postconflicto teniendo como referente las implicaciones que la firma del acuerdo de paz deja en el camino hacia la reconstrucción cultural, acciones económicas y políticas dirigidas a derrotar las causas que forjaron la guerra y la violencia. De ahí que, urge tocar el tema de la reflexión sobre la educación y la pedagogía para la paz en el marco del diálogo de paz. Ello resulta conveniente, dado que representan una contribución a un tema no suficientemente explorado.

REFLEXIONES FINALES

Ante los grandes retos y desafíos que subyacen a partir del postconflicto colombiano, la educación se plantea como la alternativa más viable para enfrentar dichos retos y ayudar a construir una cultura del diálogo en vez de una de violencia. Se trata de fomentar una educación que implemente el ejercicio de una pedagogía para la paz, como uno de los campos de acción para la construcción de una cultura de paz construida desde las escuelas en articulación con los sectores productivos y sociales.

Para ello, el estado requiere asumir su papel fomentando las condiciones necesarias para el desarrollo y ejercicio del derecho a la educación; y además, debe promover políticas que garanticen la inclusión social, sin perder de vista la naturaleza académica de la institución; la educación y la formación como su objeto central y la pedagogía como su herramienta. Se trata de asumir la educación como un derecho de toda persona y una obligación del Estado según lo planteado en la Carta Política de 1991.

Ello implica, afrontar el reto de promover una educación de calidad; es decir, con bases sólidas en valores como el respeto, la igualdad, la tolerancia y la solidaridad para una sana convivencia; y además, que sea capaz de desarrollar en los estudiantes las habilidades cognitivas necesarias para participar de manera activa, ejerciendo plenamente todos los derechos democráticos; una educación que forme en el respeto al medio ambiente y enseñe a valorar los recursos naturales, sacando provecho de ellos de manera sostenible y sustentable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Constitución Política de Colombia (1991)
- Durán D. (2014). Con la educación todos tenemos que ver. Artículo científico. Colombia
- Fride, 2008, “El Conflicto bajo el Prisma de las Víctimas”. Artículo científico. págs. 1, 2.
- Larroyo, F. (1981). Historia general de la pedagogía. México. Porrúa
- Márquez A. (2013). El papel de la educación en situaciones de postconflicto: estrategias y recomendaciones. Artículo reflexivo. Universidad Santo Tomás ISSN: 1794-3841 / Año 11, N.º 21 / Bogotá, D. C. / pp. 223-245

Salazar J. (2016). La educación en el postconflicto: pedagogía para la paz.
Artículo de opinión. La Crónica del Quindío. Colombia
Pérez (S/F). El papel de la educación en el postconflicto. Corporación Viva la
Ciudadanía. Colombia
www.unidadvictimas.gov.co/especiales/especial-rendicion-016/docs/atlantico.pdf)

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EL POSTCONFLICTO EN COLOMBIA

DEVELOPMENT OF THE COMPETENCIES CITIZENS IN THE POST-CONFLICT IN COLOMBIA

:
Mercy L. Vanstralen Acosta
cafujo@gmail.co
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE
Keren López Lastra
kerenlpz2@gmail.com
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

Este artículo tuvo como propósito evidenciar la importancia del desarrollo de las competencias ciudadanas en el postconflicto en Colombia desde la percepción de los vecinos, dado que esta debe tener como escenario principal a la familia, la comunidad y la escuela sustentada en el respeto de los derechos humanos de la colectividad colombiana, además se presentan las vertientes que se han considerado al desarrollar las competencias ciudadanas, en un país con una data de décadas de violencia con la que han tenido que convivir los habitantes de esta gran nación. Teóricamente se fundamentó en Ministerio de Educación (2004), Mockus (2004), Molano (2015), Lodo (2002), Ruiz y Chaux (2005), entre otros. La investigación se inscribe en la modalidad de investigación documental. Se concluyen en que no existen lineamientos que incluyan a las familias en el desarrollo de competencias de sus hijos.

Palabras clave: desarrollo, competencias ciudadanas, familia, comunidad

ABSTRACT

The purpose of this article is to show the importance of the development of citizenship competencies in the post-conflict in Colombia from the perception of the neighbors, since this must have as main scenario the family, the community and the school based on the respect of the rights human beings of the colombian community, also presents the slopes that have been considered to develop

citizenship skills, in a country with a dating of decades of violence that have had to live together the inhabitants of this great nation. Theoretically, it is based on theorists such as: Ministry of Education (2003), Mockus (2004), Molano (2015), Lodo (2002), Ruiz and Chaux (2005), among others. The research is part of the documentary research modality. The authors conclude that there are no guidelines that include families in the development of their children's competencies.

Key words: development, powers citizen, family, community

INTRODUCCIÓN

Colombia ha vivido un largo período de conflictividades donde los ciudadanos y ciudadanas llegaron a concebir la violencia como parte de la cotidianidad de las personas. Por ello, el gobierno ha incluido en sus diseños curriculares el desarrollo de las competencias ciudadanas como una cátedra que debe ser desarrollada en las escuelas colombianas, sin embargo, esta acción le asigna la responsabilidad de esta formación a los docentes dejando de lado aspectos tan importantes como lo es el contexto familiar, llamado a ser el espacio más idóneo para desarrollar las competencias partiendo de que es en ese ámbito donde se forman los valores éticos morales de los individuos.

En este sentido, es necesario que en el postconflicto se realice el desarrollo de las competencias ciudadanas desde el involucramiento de la familia desde la percepción de lo ético-moral conjuntamente con los docentes llevando a la práctica comunitaria la enseñanza de los derechos fundamentales consagrados en la Constitución Colombiana así como valores tales como el respeto, la equidad, la solidaridad, la libertad y la justicia en la convivencia comunitaria donde se presentan un sin fin de interacciones que van desde la simplicidad hasta convertirse en una compleja trama de relaciones.

Por otra parte, los residentes de Colombia tienen el derecho de legarles a las nuevas generaciones un país con una cultura de paz proveniente de la formación de competencias ciudadanas donde se consideran instituciones tan importantes como la familia, comunidad e instituciones, entendiendo que es una

responsabilidad de todos, es decir los docentes no son los únicos comprometidos con la formación de ese ciudadano consciente de la importancia de contar con el conocimiento necesario para transformar la realidad de sus comunidades respetando la individualidad de sus semejantes.

DESARROLLO

El postconflicto ha significado un gran reto para los colombianos dado que la convivencia con la violencia ha sido un padecimiento de esta sociedad durante cinco décadas, por ello, no ha sido tan fácil olvidar y avanzar en un mundo globalizado que exige dejar atrás un comportamiento social nocivo para darle paso a una cultura de paz donde se resuelvan las disidencias mediante acuerdos. Por tanto, es necesario que los colombianos desarrollen competencias ciudadanas para convertirlas en una gran oportunidad para generar una forma de vida pacífica mediante la transformación de todos aquellos aspectos violentos presentes en las comunidades.

A este respecto Molano (2015), expresa que en Colombia el postconflicto está caracterizado por una especie de justicia fundamentada en el revanchismo situación que no aporta nada a la famosa frase de pasar la página para lograr la paz dado que esto se coloca por encima de los derechos lo cual se traduce en el mantenimiento de los conflictos sin que se llegue a verdaderas soluciones hacia la ruta de la paz.

COMPETENCIAS CIUDADANAS

Al hablar de competencias ciudadanas se hacen referencia a las habilidades y destrezas de los individuos para la toma de decisiones que le afectan a él y a su entorno comunitario. A este respecto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004), señala que las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, relacionadas entre sí, hacen posible que el ciudadano proceda de manera

provechosa en la sociedad democrática. Esto se asume como la articulación de las competencias del individuo para actuar ante una determinada situación.

Por su parte Mockus (2004), expresa que las competencias ciudadanas están basadas en las ciencias sociales y en la filosofía, pero van más allá: consiste para el estudiante, en el emplear sus conocimientos; en comportarse como ciudadano notificado y participante. En este mismo autor las definen como el conjunto de potencialidades y habilidades cognoscentes, emocionales y demostrativas integradas relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente la acción ciudadana. Esto significa que el individuo debe emplear todas sus habilidades y destrezas para desenvolverse dentro de la sociedad.

De acuerdo a las consideraciones anteriores de los autores antes mencionados, se observa la existencia de coincidencias en las definiciones, sin embargo Mockus (2004), difiere al señalar que consisten en el saber hacer, comportarse y participar, lo cual es muy interesante porque esto abarca lo que se le enseña en su hogar, la escuela y la comunidad debería ser empleado para enfrentar las dificultades de la cotidianidad de sus vidas. Por tanto, es importante visualizar el desarrollo de las competencias ciudadanas desde la totalidad no como una parte sino como un todo donde todos los individuos son responsables de esta formación.

De allí, la importancia de desarrollar las competencias ciudadanas en el post conflicto desde el contexto familia, dado que es en el hogar donde el individuo comienza su formación especialmente en valores que le permiten la convivencia en comunidad. A su vez, se debe promover la integración de la familia en la propuesta educativa dado que es necesario que la escuela vaya a la comunidad con sus propuestas donde las familias se le reconozca el rol esencial que tienen en la formación de sus hijos especialmente porque aunque la familia tiene valores compartidos de generación en generación.

COMPETENCIAS CIUDADANAS

En líneas generales el desarrollo de las competencias se realiza desde las dimensiones: ciudadanía, derechos y participación. Generalmente en los libros que se seleccionaron para el desarrollo de este artículo se visualiza que en el postconflicto, el MEN (2004), establece estándares para la enseñanza de las competencias por parte de los docentes en las escuelas donde se imparte la educación formal, pero que pasa con aquellas personas que desarrollan sus habilidades y destrezas ciudadanas desde la adquisición que les proporcionan las vivencias experienciales, o de las que forman a sus hijos desde la enseñanza de los valores éticos morales que llevan a la escuela como conocimientos previos que son reforzados mediante el aprendizaje de lo que es la ciudadanía, ejercicio de los derechos y participación en la resolución de sus problemas.

Por tal razón, es necesario señalar que los esfuerzos realizados para curar las heridas que ha dejado la violencia en Colombia desde la apropiación de todos los vecinos comenzando por la difusión del rol de la familia en la construcción de la cultura de paz desde la formación en valores que deben alinearse con los programas que se implementan en las escuelas para que el significado de la paz, permita reconocer la necesidad de resolver los conflictos desde la óptica de la no violencia, además de adoptar como propio este lenguaje pacifista que debería ser desarrollado por todas aquellas personas que viven en el territorio colombiano.

Parafraseando a Lodo (2002), se podría decir que la familia como institución social tiene como función principal la construcción de la personalidad de los integrantes de la misma, en otras palabras constituye la columna donde se sostiene la formación de sus integrantes donde adquieren sus emociones, sentimientos, aceptación, seguridad, amor bajo reglas establecidas por el jefe de familia que debe ser acatadas por sus miembros.

Asimismo, se considera que esta institución debe hacer equipo con la comunidad y la escuela para lograr que sus integrantes se formen para el ejercicio

de su ciudadanía sobre la base de los derechos consagrados en la Constitución de Colombia, además de constituirse en la esencia de las generaciones del futuro.

Resulta oportuno, señalar que las grandes discrepancias de las sociedades actuales podrían ser el reflejo de las constantes transformaciones que se vienen escenificando en el campo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, especialmente a nivel de las redes sociales que conforman comunidades virtuales de grandes proporciones, por ello, el calor de la familia es la llamada a centrar sus esfuerzos en la transmisión de valores como el respeto, la solidaridad, la equidad, justicia y libertad. Es necesario que los ciudadanos obtengan todo el conocimiento posible sobre lo que significan los derechos y deberes consagrados en la Constitución.

En otras palabras, se habla de educar para la ciudadanía en las instituciones educativas, aunque se debería considerar que existe una porción representativa de la población que por diferentes motivos no asiste o no asistió a la escuela, quien sería el responsable de la educación de estas personas de donde adquieren sus conocimientos, para vivir en convivencia bajo las reglas establecidas por sus comunidades, desde esta percepción surge la familia como ente educador, las experiencias vivenciales en su entorno comunitario les brindan los saberes compartidos por todos sus miembros. Parafraseando a Dewey, se podría decir que es necesario incorporar a la comunidad mediante la participación legítima mediante la comunicación y la actuación de acuerdo a las reglas del grupo.

Dimensiones Fundamentales

En Colombia el desarrollo de las competencias ciudadanas se realiza desde las siguientes dimensiones según los estándares básicos de competencias ciudadanas establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia:

Convivencia y Paz

Según el MEN (2004), se promueve el ejercicio de la tolerancia, el respeto para convivir de manera pacífica mediante la construcción de la democracia participativa, es decir, no solamente ejerciendo el derecho al voto sino participando en las políticas que se relacionan con su calidad de vida, por tanto, cero tolerancia con la violencia. Cabe agregar, que se han implementado estrategias tales como la escuela itinerante donde los docentes van casa por casa promocionando los valores de la convivencia comunitaria.

En tal sentido, Zuluaga (2004), refiere que la convivencia para la paz debería comenzar en la cotidianidad de los hogares donde comienza la formación de ese ciudadano responsable, con valores, respetuoso de las reglas impuestas en la familia, donde se les educa para respetar los derechos de los demás seres humanos, diferenciando el bien del mal. No obstante la percepción que se extrae de esta dimensión es que se espera que sean los docentes quienes tengan la responsabilidad de formar a los estudiantes mediando para que construyan sus competencias ciudadanas.

En base a las ideas planteadas, se visualiza que la convivencia para la paz es una forma de vivenciar las experiencias desde la familia, como pilar de la formación de sus miembros pasando por las interacciones en el entorno comunitario hasta llegar a las instituciones educativas, entendiéndose que esta construcción es tarea de todos los ciudadanos que quieren vivir en paz.

Participación, Responsabilidad Democrática

En esta dimensión se hace referencia a la necesidad en que cada individuo debe ser partícipe de las dificultades que puedan surgir en su convivencia social, considerando que cada persona es responsable de organizarse con sus vecinos para encontrar soluciones a sus problemas, además deben unir esfuerzos

presentar propuestas a sus gobiernos municipales a fin de ejercer una democracia protagónica asumiendo la responsabilidad que tienen los ciudadanos de mantener los espacios democráticos a través de la participación que no termina al elegir los gobernantes.

En este sentido, Lozada (2015), señalan que los ciudadanos deben conocer cuáles son los mecanismos participativos consagrados en la Constitución para poder ejercer sus derechos, como por ejemplo el Plebiscito realizado recientemente en Colombia es uno de esos mecanismos que se pueden emplear para que el pueblo pueda hacer sentir su voz a través del voto, aunque los ciudadanos no deben limitarse solo a votar, sino que deben hacerse sentir mediante la organización de sus comunidades, presentando propuestas para transformar mediante sus esfuerzos la realidad de sus colectividades.

De igual manera, es necesario que los entes gubernamentales entiendan que son las personas las que deciden como quieren vivir en democracia, en el caso de Colombia, es necesario escuchar a esas personas que han sido víctimas durante tanto tiempo de los grupos armados, aunque también deben considerar que existen muchos miembros de esos grupos armados que fueron según testimonios de algunos de ellos obligados a ingresar a las filas de estos grupos separándolos de sus familias exponiéndolos a situaciones que les pueden haber causado trastornos mentales, por esto es necesario tener una visión amplia para poder vivir en paz desde el perdón y la reconciliación de todos los habitantes de este país.

Pluralidad, identidad y valoración

Según el MEN (2004), esta dimensión hace referencia al respeto por las personas que son diferentes, es decir aceptar a los semejantes con sus particularidades sin ningún tipo de discriminación conservando su identidad. Por ello, se propone que los docentes empleen estrategias para la construcción de espacios propicios para

la convivencia de todas las personas sin importar la raza, orientación sexual, credo o ideología política.

Debe señalarse que este eje está fundamentado en la Constitución de 1961 donde se establece que Colombia es una nación pluriétnica y multicultural, donde se reconoce el bagaje cultural de los pueblos, además se practica respetando la cosmovisión de las culturas que puedan tener los individuos, aunque esta convivencia es posible cuando las personas de las colectividades presentan disposición para el diálogo, establecer acuerdos y respetarlos.

Evidentemente, en opinión de Uribe (2015), la valoración de las diferencias debe estar basada en los derechos humanos, dado que cada persona tiene una forma de comprender la vida. Por tanto, no se puede esperar que todas las personas tengan la misma percepción de las situaciones que ocurren en su cotidianidad, se irrespeta a las personas cuando se les obliga a tomar decisiones contrarias a su identidad, a sus principios, respetar la diversidad significa entender que son diferentes de manera total no por partes.

Ciudadanía en el postconflicto

El postconflicto representa para Colombia la etapa en la cual los ciudadanos deben comenzar a erradicar los comportamientos violentos para dar paso a la cultura de paz, entendiéndose que esto no es tan fácil porque son décadas de conflicto armado que ha dejado demasiadas cicatrices en la sociedad colombiana, lo cual representa intolerancia a los acuerdos de paz, permanencia de la reproducción de violencia en las comunidades o implementación de la justicia jurídica como mecanismo para reivindicar a las personas de los abusos recibidos.

Con respecto a este aspecto, autores como Martínez (2006), manifiestan que es necesario que la ciudadanía se practique desde el respeto a los derechos humanos, en el contexto familiar y educativo especialmente se debe valorar la actuación sobre lo justo e injusto, además debe abrirse espacios para que las personas se reconcilien, que den paso al saneamiento de esas heridas que llevan

mucho tiempo abiertas, mientras los colombianos entiendan que su realidad actual debe estar signada por la participación democrática en la resolución de sus problemas, donde prime el interés comunitario, es decir donde los agresores no generen más violencia y las víctimas estén dispuestas a perdonar.

Cabe destacar, que la ciudadanía en opinión de Sacristán (2001), representa la forma en la cual las personas se comprenden, respetan como seres libres, autónomos con igualdad de oportunidades en un espacio de convivencia normado por las reglas establecidas por la comunidad a la cual pertenecen, las cuales se fundamentan en derechos y deberes. En estos momentos, la ciudadanía representa la necesidad de tener espacios libres de cualquier tipo pensando en positivo, esperando que sus voces sean escuchadas en las altas esferas del Estado colombiano.

METODOLOGÍA

Para la realización de este artículo se realizó una investigación de tipo documental, dado que se seleccionaron algunos libros y tesis realizadas sobre esta temática en Colombia, para poder establecer la necesidad de involucrar a la familia en todos los contextos en la construcción de la ciudadanía sin violencia.

CONCLUSIONES

Finalmente, en este recorrido realizado por libros, y tesis sobre el desarrollo de las competencias ciudadanas en Colombia se llega a la siguiente conclusión: las rutas de las dimensiones diseñadas para el desarrollo de las competencias en Colombia por el Ministerio de Educación de Colombia, se percibe que se habla en forma genérica de la responsabilidad de la familia y la comunidad en esta formación ciudadana, por lo que se concentran todos los esfuerzos en los docentes con poco énfasis en las familias de los educandos.

Por otra parte, en algunos textos se realizan narraciones de estrategias implementadas por los docentes en el cumplimiento de la formación ciudadana de sus estudiantes con las comunidades, sin embargo, este trabajo necesita de la participación de todos para lograr verdaderos avances en el desarrollo de las competencias ciudadanas en el postconflicto en Colombia, tales como: implementar de acuerdo a las regiones más afectadas por el conflicto armado proyectos socioproductivos que les permitan a las ciudadanos la construcción de empleos para las familias de estas regiones, otra estrategia sería propagar los espacios de diálogos donde no se le dé cabida a la revancha sino que se promueva el perdón desde la percepción de las víctimas que están dispuestas a perdonar y seguir luchando para construir la paz que tanto se merecen los ciudadanos de Colombia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lodo, M. (2002). Familia e interacción social. Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Lozada, O. (2015). Perspectivas curriculares de la Cátedra de la Paz en los Colegios San Juan del Camino y la Institución Educativa Distrital Aquileo Parra. Universidad de San Buenaventura Bogotá, Colombia. Trabajo de grado. Maestría.
- Martínez, M. (2006) Formación para la ciudadanía y educación superior en Revista Iberoamérica de Educación
- Mockus, A. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? Altablero No.27.
- Molano, A. (2015). El posconflicto en Colombia: reflexiones y propuestas para recorrer la transición. Bogotá. Colombia Ediciones Ántropos Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía ED: Revolución Educativa. Bogotá.
- Sacristán J.G. (2001) "Educar y Convivir en la Cultura Global". Madrid Editorial Morata.
- Uribe, A. (2015). Estrategia para el posconflicto en Colombia. Universidad Militar Nueva Granada. Trabajo de grado.
- Zuluaga, J. (2004). La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. Rev. Latinoamericana de ciencias sociales, Niñez y Juventud. Vol. 2. N. México.

DESARROLLO DE HABILIDADES A TRAVÉS DE LAS LITERACIDADES BÁSICAS

DEVELOPMENT OF SKILLS THROUGH BASIC LITERACITIES

Jair Rafael Orozco Solano

Solojack2@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, URBE

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo presentar el desarrollo de habilidades a través de las literacidades avanzadas de informática tales como resolución de problemas, comunicación y pensamiento crítico, de acuerdo con las teorías de Moje (2015), Ohler (2006), entre otros. Este estudio se realizó bajo el método documental. De esta manera, se describen tres tipos de programas como el desarrollo de representaciones visuales, la propuesta de literacidades digitales, arte, oral y escrita. Entre las conclusiones tenemos el incrementado en la demanda de trabajadores para la industria de las tecnologías de la información (TI) a escala global ha traído como consecuencia una gran escasez de trabajadores calificados en ciertas áreas de la industria de las TIC. En este sentido, la escuela está llamada a girar su mirada en enseñar temáticas con un enfoque que vaya más allá de la informática básica para que posibilite a los estudiantes hacer mejores sus elecciones de carrera y atraer a aquellos que estén interesados en este campo. Por esto, se requiere que los docentes estén preparados para mediar desarrollo en los estudiantes en las competencias propias de la asignatura informática.

Palabras clave: competencias informáticas, alfabetización disciplinar, propuesta didáctica.

ABSTRACT

The objective of this research was to present the development of skills through advanced computer literacies such as problem solving, communication and critical thinking, according to the theories of Moje (2015), Ohler (2006), among others. This study was conducted under the documentary method. In this way, three types of programs are described, such as the development of visual

representations, the proposal of digital literacies, art, oral and written. Among the conclusions we have the increased demand for workers in the information technology (IT) industry on a global scale has resulted in a large shortage of skilled workers in certain areas of the ICT industry. In this sense, the school is called to turn its focus on teaching topics with an approach that goes beyond basic computer science to enable students to make better their career choices and attract those who are interested in this field. For this, teachers are required to be prepared to mediate development in students in the competences of the computer science subject

Key words: computer skills, disciplinary literacy, didactic proposal.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de formación de profesionales en las nuevas tecnologías de la información, hacen que se requiera que los estudiantes egresados de secundaria sean formados en enfoques que los conduzcan a un acercamiento a estas áreas del conocimiento.

Como consecuencia, en la actualidad muchos países orientan su mirada para aumentar la cantidad de informática que se enseña a nivel de escuela secundaria; ante la dramática escasez de universitarios graduados en campos de la informática en países occidentales, la enseñanza de la informática en las escuelas puede permitir estudiantes hacer mejores su elecciones de carrera, y una visión más amplia de la informática más allá de lo básico puede atraer a aquellos que están interesados en el panorama general, en lugar de solo programación de computadores como un fin por sí solo, Bell, Duncan, Jarman, Newton (2014).

En Colombia, el gobierno ha aportado en ese interés mediante el otorgamiento de becas a recién graduados de secundaria para que cursen carreras tecnológicas o universitarias en carreras de las tecnologías de la información. Ante este panorama resulta de gran importancia que la escuela genere estrategias para mediar la enseñanza de este enfoque de la informática. La necesidad en que los estudiantes de hoy adquieran las competencias y habilidades avanzadas en informática está creciendo, y las organizaciones

educativas de todo el mundo han respondido con nuevos currículos para enseñar habilidades de la alfabetización digital, Frydenberg (2015)

Sin embargo, en el caso colombiano, Galvis (1997), resumió hace más de dos décadas que la mayoría de los niños y jóvenes no les interesaba saber programar computadores o ser expertos en herramientas de productividad. De igual manera, muchos sistemas educativos nacionales van a la zaga del desarrollo cultural, científico y tecnológico de la comunidad global, ya que mantiene el énfasis de su acción en la transmisión de conocimientos con poca preparación para aprender a aprender, descuidando el desarrollo de cualidades que exige vivir en una sociedad actual como aprender a procesar, generar y compartir información, manejo de la incertidumbre y el trabajo cooperativo.

En este sentido, las literacidades básicas, tales como leer, escribir, hablar, escuchar y representar visualmente, que son usadas de manera distintiva y valoradas en un área del saber Moje (2015), es una alternativa que permita andamiar el desarrollo de las habilidades y destrezas en informática. Estas literacidades integradas en los procesos de enseñanza, permitirá mediar competencias más complejas en la asignatura de informática desde etapas escolares iniciales hasta finales finalizar la educación secundaria.

Sin embargo, algunos estudios muestran que las literacidades disciplinares usadas en la enseñanza de las ciencias se limitan a aspectos del vocabulario técnico y la práctica de construir explicaciones. Y para agregar a lo anterior, estos aspectos del lenguaje disciplinario solo son incorporados dentro de la práctica predominante del discurso docente. Esto deja abierta la necesidad de construcción de formación de los maestros de ciencia en alfabetización disciplinar.

Por esta razón, este estudio se dirige a presentar ejemplos de cómo estas literacidades básicas disciplinares pueden ser usadas en la clase de informática, como enlace de las destrezas que conocen los estudiantes con las destrezas

avanzadas de las ciencias computacionales tales como, representación gráfica, programación de computadores, construcción de videojuegos.

METODOLOGÍA

Esta investigación se llevó a cabo a través del método documental, el cual tiene como etapas hacer una recopilación, selección, análisis y presentación de datos documentados para mostrar los resultados de la investigación. También, permite el redescubrimiento de datos para formular nuevas preguntas y caminos de investigación. Además se puede resaltar que es una investigación que se realiza en forma ordenada y con metas precisas, con el objetivo de ser base a la construcción de conocimientos Rojas (2011). Con base en lo anterior, en este estudio se analizaron sistematizaciones, documentos y estudios previos.

TEÓRIAS

Programación de computadoras

La programación en informática es la práctica de crear código, que consiste en secuencias de instrucciones que operan computadoras. En otras palabras, la programación es la práctica de decirle a las computadoras qué hacer. Para proporcionar estas instrucciones, los programadores usan una amplia variedad de lenguajes de computadora. Muchos de esos lenguajes son de "alto nivel", es decir, que pueden ser leídos y entendidos por los humanos con relativa facilidad Breslin (2013).

Llevar las instrucciones al lenguaje de programación se llama codificar. Llevar una serie de instrucciones en un código en particular (programa para una computadora) requiere precisión. Un acto de pensar y organizar lo que se piensa. Se puede comparar con el proceso de escritura, donde las personas pueden entender el significado o inferir la ortografía, pero con las computadoras es un proceso más literal. Por lo tanto, un niño capacitado para codificar, puede por transferencia, ser más preciso en el pensamiento y tener mayor capacidad para comunicarse, Fluck y otros (2016).

Literacidades disciplinarias

La literacidad disciplinaria es la habilidad de usar las formas específicas de obtener conocimiento disciplinar e interpretación del texto dentro de cada disciplina. Por ejemplo, la literacidad disciplinaria utiliza estrategias que incluyen la construcción del conocimiento base específico de la disciplina, aprender vocabulario especializado, deconstruir complejas estructuras de texto específicas de la disciplina, trasladar explicaciones en el texto a estructuras conceptuales a representaciones gráficas, representaciones y matemáticas, plantear preguntas específica de la disciplina, proporcionar evidencias para apoyar y evaluar inquietudes. Es decir, formas de socialización particulares que van más allá del desciframiento del código escrito, pues implican formas de pensar, de hacer, de leer y de escribir, Moje (2015).

Sin embargo, desarrolló una definición más refinada de alfabetización de contenido como la capacidad de utilizar otras modalidades como escuchar, hablar, leer, escribir, ver y representar visualmente para comprender, comunicar información dentro a través de las disciplinas.

	Modo oral	Modo escrito	Modo Visual
Comprensión receptiva	Escuchar	Leer	Ver
Composición expresiva	Hablar	Escribir	Representar visualmente

Modos de las literacidades disciplinares básicas, **fuentes:** Moje (2015)

Alfabetización disciplinaria

Es la enseñanza formal en torno a las literacidades disciplinares que los maestros expertos ejercen en un su materia para compartir con sus estudiantes las formas propias de ese campo disciplinar. Esta práctica pretender lograr la

construcción de conocimientos disciplinares a partir del involucramiento en prácticas de literacidad disciplinar. Es a partir de la secundaria cuando se marcan las diferencias temáticas asociadas a las disciplinas, Moje (2015), Lo que se pretende lograr es que los estudiantes sepan cómo se concibe el conocimiento Heller y Greenleaf (2007), citado por Montes y López (2016), cómo se investiga y cómo se comunica en cada disciplina, para que así les resulte posible navegar en las diferentes disciplinas que les demanda el currículo escolar.

Literacidad visual

Varias investigaciones han mostrado que el aprendizaje visual es uno de los mejores métodos para enseñar las habilidades del pensamiento. Las técnicas de aprendizaje visual (formas gráficas de trabajar con ideas y de presentar información), enseñan a los estudiantes a clarificar su pensamiento, y a procesar, organizar y priorizar nueva información. Los diagramas visuales revelan patrones, interrelaciones e interdependencias además de estimular el pensamiento creativo.

Las diferentes técnicas de aprendizaje visual ayudan a los estudiantes a clarificar el pensamiento. El maestro dispone de las representaciones visuales para conectar las ideas previas, conceptos de la clase y los estudiantes can en cuenta cómo se puede organizar o agrupar la información. Con el Aprendizaje visual, los nuevos conceptos son más profunda y fácilmente comprendidos.

Además de lo anterior es útil para reforzar la comprensión, integrar nuevo conocimiento, identificar conceptos erróneos, organizar información antes de empezar a redactar o plasmar la organización de ideas en cuanto a la realización de un proyecto para solucionar un problema. Para esta actividad, el maestro puede disponer de un programa de ordenador instalado o en línea donde se construyan mapas de ideas, mapas conceptuales o esquemas colaborativo.

Así, activando el modo visual, motiva a los estudiantes a construir sobre sus saberes previos y a integrar la nueva información. Mediante la revisión de diagramas creados con anterioridad, los estudiantes pueden apreciar las conexiones correctas entre los conceptos estudiados.

Propuesta de literacidades digitales, arte, oral y escrita (DAOE)

Ohler (2006), propone cuatro habilidades para la construcción y narración de historias: la literacidad digital, del arte, de la oralidad y de la escritura. De esta manera, el maestro a través de estas literacidades indica a sus estudiantes dar las instrucciones para a paso para construir su historia en un lenguaje de programación utilizado en la escuela.

En estas actividades, se pueden utilizar Scratch, que es un lenguaje de programación visual usado en la escuela. Permitiría desarrollar la literacidad digital ya que como lenguaje implementa secuencias de instrucciones y además cuenta con un escenario donde el estudiante puede dibujar para recrear su narración.

La propuesta DAOE otorga importancia a la oralidad y a la escritura. A través de la oralidad, se desarrolla una destreza que una enseñanza integral no omite, como es una buena forma de narrar. Independientemente de los avances que hagamos en tecnología, contarnos oralmente eventos unos a otros, seguirá siendo una de las formas primordiales y más poderosas de comunicación.

En cuanto a la escritura, aunque esta no sea el producto final de una presentación digital, es el camino que debe sugerir el maestro a los estudiantes para empezar a crearla. Escribir es la herramienta básica utilizada para planear y generar la narración que luego será plasmada en una producción digital, a través de un lenguaje de programación.

Videojuegos en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico

Numerosos autores han concluido que las características más importantes para el uso de videojuegos en la escuela son el equilibrio entre la facilidad y la dificultad, la atracción de la atención de los aprendices, y la necesidad de diseñar videojuegos en los que los aprendices puedan revisar sus errores y aprender de ellos.

Es necesario tener en cuenta que los estudiantes comienzan desde muy temprana edad a interactuar con las computadoras a través de juegos y otros entretenidos programas multimedia. Por lo tanto, ellos parecen estar interesados en entornos con efectos especiales espectaculares e interfaces gráficas donde interactúan con los elementos del entorno. Los juegos educativos utilizados en los cursos de programación informática se consideran beneficiosos para el aprendizaje, ya que motivan a los estudiantes a participar activamente e interactuar con las actividades del juego.

De esta manera, Malliarakis, Satratzemi y Xinogalos (2014), realizan un resumen de los criterios principales que pueden considerarse especificaciones de requisitos para el diseño y desarrollo de juegos educativos en el futuro. Se proporciona una breve descripción de las características comúnmente identificadas, de la siguiente manera: multijugador / juego de roles, interacción / experimentación, colaboración, andamio, arrastrar y soltar líneas de código, editor de programación para escribir líneas de código, Preguntas de opción múltiple, escenarios, visualización de conceptos, simplicidad.

Estos criterios llevados a cabo en un lenguaje para elaborar videojuegos, se pueden utilizar para el diseño de otros juegos educativos específicos de conceptos de informática y se puede extender para otros dominios educativos, tales como la narración, enseñanza de conceptos, escenarios de situaciones problemas y demás.

REFLEXIÓN

Teniendo en cuenta la necesidad en el mundo actual de nuevos profesionales en estudios emergentes en los campos de la Informática. Esto requiere que la escuela sea partícipe en formar en competencias informáticas y orientar a sus estudiantes en estas alternativas de estudio y trabajo antes de regresar de la escuela

Por tanto, la puesta en práctica de actividades que involucren los modos de la literacidad disciplinaria, escribir, leer escuchar, hablar y representar visualmente en las formas que en informática se usan y valoran, permitirá ser un punto de partida para que los estudiantes fortalezcan las habilidades propias de esta áreas del saber tales como comunicación, resolución de problemas y pensamiento crítico.

De esta forma se relacionará el mundo de las habilidades previas de los estudiantes para ser aplicadas en conjunto con programas. Esto es, que el maestro interactúe con los saberes previos de los estudiantes tales como la narración de historias y la elaboración de juegos pero ahora juegos de computadores para conectarlos con temas más allá de la informática básica.

Por tanto, formar al maestro en estas formas de andamiaje permitirá lograr los objetivos de motivar a los estudiantes por la informática, a su vez que mejoran sus propias habilidades en la disciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Breslin, S. (2013). Play elements in Computer Programming . American Journal of Play, volume 5, number 3, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016164.pdf>.
- Fluck, A., Webb, M., Cox, M., Angeli, C., Malyn-Smith, J., Voogt, J., & Zagami, J. (2016). Arguing for Computer Science in the School Curriculum. Educational Technology & Society, 38–46.
- Frydenberg, M. (2015). Achieving digital literacy through game development: an authentic learning experience. Interactive Technology and Smart Education, 256-269.
- Galvis Panqueva, A. H. (1997). Informática en Educación: Hacia lo que hace diferencia y tiene sentido. Informática Educativa, 9-35.
- Malliarakis, C., Satratzemi, M., & Xinogalos, S. (2014). Designing Educational Games for Computer Programming: A holistic framework. The Electronic Journal of e-Learning, 281-181.

- Moje, E. (2015). Doing and Teaching Disciplinary Literacy with Adolescent Learners: A Social and Cultural Enterprise. *Harvard Educational Review*, 254-278.
- Montes Silva, M., & López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 162-178.
- Ohler, J. (2006). The world of Digital Story Telling. *Educational leadership*, <http://www.jasonohler.com/pdfs/digitalStorytellingArticle1-2006.pdf>.
- Rojas Crotte, I. R. (2011). Elementos para el diseño de Técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 277-297.

**DESEMPEÑO GERENCIAL PARA EL CAMBIO EN INSTITUCIONES
EDUCATIVAS PRIMARIAS BOLIVARIANAS**
MANAGEMENTAL PERFORMANCE FOR THE CHANGE IN PRIMARY THE
EDUCATIVE INSTITUTIONS BOLIVARIANAS

Ydalmi Piña
daleymik@hotmail.com
Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, URBE

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar el desempeño gerencial para el cambio en instituciones educativas primarias bolivarianas del municipio Cabimas del estado Zulia, utilizando los aportes teóricos de Gibson, Ivancevich y Donnely (2004), Chiavenato (2007), entre otros. La investigación metodológicamente fue descriptiva, de campo, con un diseño no experimental, transeccional con una población conformada por nueve directivos cincuenta y un docentes. La técnica utilizada fue la encuesta, se diseñó dos cuestionarios, uno para cada grupo de sujetos como instrumento para la recolección de datos; con preguntas categorizadas fueron validados por expertos, se determinó la confiabilidad en directivos arrojó 0,99 y docentes 0,98. A través de los resultados se detectaron debilidades en segmentos significativos del personal de estas organizaciones, evidenciadas en la irregularidad en las actividades concernientes en las funciones gerenciales como planificación, organización, dirección y control. Fueron detectados la existencia de tipos roles identificados como interpersonal, de información y de decisión; los cuales son irregularmente aplicados por los directivos y docentes en las instituciones referenciadas. Se evidenciaron deficiencias en los elementos de control, tanto en directivos como en docentes, dada la existencia de parte de estos sujetos que no realizan suficientemente frecuentes acciones para la obtención y logro de resultados deseados en relación al uso e inversión de los recursos en la institución, entre otros. Al caracterizar las etapas del cambio en dichas Instituciones Educativas, se estableció poca frecuencia en la ejecución de actividades concernientes a descongelamiento, cambio entrenado y recongelamiento en porciones de directivos y docentes de las organizaciones educativas. En función de estas conclusiones se formularon lineamientos teóricos para el mejoramiento del desempeño gerencial en Instituciones Educativas Primarias Bolivarianas del Municipio Cabimas del estado Zulia, los cuales se presentan a continuación.

Palabras clave: Desempeño gerencial, cambio, eficiencia, eficacia, funciones gerenciales.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze management performance for change in Bolivarian primary educational institutions in the Cabimas municipality of Zulia state, using the theoretical contributions of Gibson, Ivancevich and Donnely (2004), Chiavenato (2007), among others. The methodological research was descriptive, field, with a non-experimental design, transeccional with a population consisting of nine managers fifty and one teachers. The technique used was the survey, two questionnaires were designed, one for each group of subjects as an instrument for data collection; with categorized questions were validated by experts, the reliability in managers was determined to be 0.99 and teachers 0.98. Through the results, weaknesses were detected in significant segments of the staff of these organizations, evidenced by the irregularity in the activities concerning the managerial functions such as planning, organization, direction and control. They were detected the existence of types of roles identified as interpersonal, information and decision; which are irregularly applied by managers and teachers in the referenced institutions. There were deficiencies in the elements of control, both in managers and teachers, given the existence of part of these subjects who do not perform sufficiently frequent actions to obtain and achieve desired results in relation to the use and investment of resources in the institution , among others. When characterizing the stages of the change in said Educational Institutions, little frequency was established in the execution of activities concerning thawing, trained change and refreezing in portions of managers and teachers of the educational organizations. Based on these conclusions, theoretical guidelines were formulated for the improvement of managerial performance in Bolivarian Primary Education Institutions of the Cabimas Municipality of Zulia state, which are presented below.

Key words: managerial performance, change, efficiency, effectiveness, managerial functions.

INTRODUCCIÓN

Se viene suscitando a nivel mundial un acelerado y continuo movimiento de las estructuras en las organizaciones educativas con respecto al desempeño gerencial de las mismas; desde esta perspectiva global, los cambios se han iniciado eficazmente en los países desarrollados, además, en las empresas privadas más renombradas.

Al respecto Álvarez (2007), considera a “la educación como un sistema abierto; debe adaptarse al cambio que la sociedad propicia por su globalización con su medio” (p.36), es decir, debe ajustarse a modificaciones de la sociedad generadas por su globalización, integración y modernización adecuando los avances científicos tecnológicos y humanísticos bajo un enfoque holístico, siendo tarea del gerente educativo buscar un nuevo estilo para el desempeño gerencial.

En este sentido, se hace necesario contar con personas preparadas que apliquen en la práctica laborar su ética profesional, que posean alto nivel de formación y desempeño en su desenvolvimiento en las instituciones educativas. Que la institución se convierta en una escuela que se proyecte hacia el futuro para enfrentar los nuevos retos. Frente a este escenario el desempeño del gerente educativo debe ubicarse a la altura de las nuevas exigencias y convertirse en orientador, evaluar y garantizar la eficacia de la organización educativa la cual comanda.

Asimismo, las decisiones, la planificación, la dirección, el control y el rol que debe asumir a nivel interpersonal entre otros; son retos que enfrenta el gerente con su desempeño, el cual amenaza muchas veces su conocimiento sobre cómo actuará. El trabajo gerencial es posible en la medida que genere mayor certidumbre sobre las condiciones internas y externas del entorno.

Además, el gerente educativo ha de conocer del manejo del recurso humano, en tal sentido, desde la perspectiva de Chiavenato (2007), el sistema de administración de recursos humanos es integrar y coordinar recursos organizacionales muchas veces cooperativo, otras veces en conflictos, tales como personas materiales, dinero tiempo o espacio hacia objetivos definidos de manera tan eficaz y eficiente como sea posible.

En este sentido, el gerente debe manifestar explícitamente la necesidad de emprender acciones para generar cambios e intentar convencer a los demás acerca de la conveniencia de llevarlo a cabo al poseer un buen desempeño gerencial se dedicará a idear diferentes componentes en ese proceso de cambio y los articulará en un plan de trabajo donde todos tengan participación protagónica, a través del adecuado desarrollo de la función administrativa.

Con respecto a las funciones administrativas, Fayol citado por Chiavenato (2007), ratifica que las principales funciones administrativas son: planear organizar, direccionar y controlar. Por ello, tomando en cuenta los pasos del proceso administrativo es pertinente destacar la capacidad de desempeño que debe tener un gerente pues su función implica un proceso aunque no sea riguroso, si exigente del dominio de una variedad de habilidades gerenciales que garantice una acción ejecutiva interactiva e inteligente donde este desempeñe sus roles como el interpersonal, el de información y de decisión; así como, garantice la eficiencia y eficacia de la institución, en función de gestionar el cambio.

Este cambio debe desarrollarse siguiendo las etapas propuestas por Lewin quien plantea el cambio en tres (3) etapas: descongelamiento, (crear conciencia de la necesidad de cambio), cambio entrenado (consiste en alterar la situación de la organización) y recongelamiento (estabilizar la organización). Durante este proceso, ocurren situaciones que en la mayoría de los casos promueven la innovación y avance organizacional.

En relación con la problemática planteada estos hechos no escapan en

instituciones del estado Zulia, del municipio Cabimas, en donde la gerencia se centra en el control, en la toma de decisiones unilateralmente, no se impulsa el perfeccionamiento y muchos docentes de las escuelas bolivarianas son sancionados, amonestados por querer perfeccionarse en sus trabajo, evidenciando de parte de estos gerentes miedos, incertidumbres de sus cargos que sean boicoteados por dicho personal con ganas de capacitarse y de tomar conductas que vayan en beneficio de la institución educativa y no de remuneración económica como prioridad.

La mayoría de los docentes que laboran en las escuelas bolivarianas del municipio Cabimas no están actualizados profesionalmente, ya que algunos son bachilleres docentes o sin título, y otros imparten la docencia teniendo otra profesión. Al igual el Ministerio no le da seguimiento, ni incentiva de manera adecuada la capacitación oportuna; evidenciando ausencia de formación y bajo desempeño gerencial e identificación en el ejercicio de sus competencias y autoridades.

Los aspectos reseñado están discordantes con los señalamientos de Gibson, Ivancevich y Donnely (2004), cuando explican que los roles gerenciales están vinculados con la interacción del gerente con otros miembros de la organización, superiores subordinados, iguales y personas externas a la organización; figura destacada desempeñando ciertas actividades de carácter legal, recibe visitantes, firman documentos. Se requiere de todos los administradores desempeñen funciones que tienen naturaleza ceremonial y simbólica.

Derivado de este manejo irregular de los elementos del desempeño gerencial, toma vigencia la formulación de la propuesta expuesta en la investigación a los fines del mejoramiento de este desempeño en las instituciones primarias estudiadas del municipio Cabimas.

En cuanto al objetivo de caracterizar las etapas del cambio en instituciones educativas primarias bolivarianas del municipio Cabimas del estado Zulia, los

resultados revelaron el valor promedio alcanzado por la dimensión, el cual se ubica en el rango de categoría moderado bajo, significando que el personal directivo, así como docente, son sujetos que usualmente no llevan a cabo regularmente actividades, acciones y presentan características vinculadas con descongelamiento, cambio entrenado y recongelamiento como etapas del cambio asociadas al desempeño gerencial para el en las mencionadas instituciones educativas primarias.

Estos resultados son producto de la existencia de segmentos del personal de estas instituciones educativas que algunas veces despiertan la motivación por el cambio, además, asumen retos de liderizar las situaciones cuando se les presentan en la entidad educativa y transforman en regla general un patrón de comportamiento usando mecanismos de refuerzo para la adquisición de cambios.

LINEAMIENTOS

Se formularon los siguientes: -Fortalecimiento continuo del liderazgo personal, -Ser ejemplo para los demás. -Actitud profesional ante la organización. - Comportamiento ejemplarizante. -Gerencia efectiva por objetivos. -Visión y Misión compartida. -Establecer objetivos que agreguen valor. -Enfoque al cliente. - Liderazgo para la calidad, -Participación del personal. -Compromiso con la organización. -Fomentar el Trabajo en equipo. -Atención profesional y preparada.

CONCLUSIONES

Con respecto a las funciones gerenciales en instituciones educativas primarias bolivarianas del municipio Cabimas del estado Zulia; se detectaron debilidades en segmentos significativos del personal directivos y docentes de estas organizaciones, evidenciadas en la irregularidad en las actividades concernientes a la planificación como la elaboración de planes para ser aplicados según las propuestas establecidas; así como, interactúan con el personal para cumplir con los objetivos

trazados.

Del mismo modo, se detectaron irregularidades en ejecución de acciones en la función organización, dada la presencia de fallas, pues no es frecuente en la totalidad de directivos y docentes interactuar con el personal para cumplir con los objetivos trazados; asimismo, en la dirección, involucrar recursos productivos a la institución con el fin de lograr los objetivos; igualmente, en la función de control, no es totalmente generalizado en el personal de las instituciones educativas primarias bolivarianas del municipio Cabimas, aplicar acciones reguladoras de actividades para cumplir según planificación establecida.

En cuanto a los roles gerencial, fueron detectados la existencia de tipos roles identificado como interpersonal, de información y de decisión; los cuales son irregularmente aplicados por los directivos y docentes en las instituciones referenciadas. En tal sentido, evidencian como son poco desarrollados por porción relevantes, pues no es generalizado en el personal directivo y docente la aplicación regular del conocimiento propio para actuar conforme al mismo, así como, recolectar información para comprender mejor su entono y tomen decisiones correctivas cuando la institución lo amerita.

En cuanto al desempeño gerencial se determinaron deficiencias en dichos elementos, tanto en directivos como en docentes, dada la existencia de parte de estos sujetos que no realizan suficientemente frecuentes acciones para la obtención y logro de resultados deseados en relación al uso e inversión de los recursos en la institución, dando cuenta que no todos los sujetos disponen de las capacidades para alcanzar la eficiencia y la eficacia en el desempeño gerencial para el cambio en estas organizaciones educativas.

También se pudo observar poca frecuencia en la ejecución de actividades concernientes a descongelamiento, cambio entrenado y recongelamiento en porciones de directivos y docentes de las organizaciones educativas analizadas; por cuanto, escasamente son las veces que llevan acciones dirigidas a despertar la

motivación por el cambio, además, asumen retos de liderizar las situaciones cuando se les presentan en la entidad educativa y transforman en regla general un patrón de comportamiento usando mecanismos de refuerzo para la adquisición de cambios.

RECOMENDACIONES

Se sugiere incrementar el conocimiento en directivos y docentes sobre las funciones gerenciales, programando cursos intensivos en estas entidades educativas sobre temas específicos de funciones básicas como planificación, organización, dirección, control a directivos y docentes, a propósito de lograr regularmente los objetivos y metas institucionales de estas organizaciones de educación primaria bolivarianas, de manera contribuyan al desempeño gerencial para el cambio en este contexto educativo, sirviendo como modelo para otras organizaciones de otros municipios.

Al igual debe establecerse periódicamente (semestrales) reuniones de trabajo entre directivos, docentes con personal especializado en materia de roles gerenciales como interpersonal, información y de decisión en el contexto educativo, a los fines de estimular el rol de participación general del personal en general de las entidades educativas, a propósito de lograr la ejecución regular de los roles citados, e incentivar el desempeño gerencial para el cambio a nivel óptimo de acuerdo a los requerimientos de las en el municipio Cabimas instituciones educativas primarias bolivarianas.

Debe incorporarse programas de capacitación de directivo y docente, procurando actividades de crecimiento en el desempeño gerencial para el cambio en el personal; en los cuales se traten aspectos vinculados con la eficiencia y eficacia, también deben realizar actividades de formación a corto plazo, como cursos, seminarios en materia de descongelamiento, cambio entrenado y recongelamiento, de manera se vayan adaptando nuevas profundizando conductas en directivos y docentes en la búsqueda de optimizar el desempeño

gerencial para el cambio en estas instituciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez (2007) *Mediación y Justicia*, Ed. Dailparum, Buenos Aires. Argentina

Chiavenato (2007) *Administración de Recursos Humanos*, México. Editorial. McGraw Hill.

Gibson, Ivancevich y Donnely (2004) *Las organizaciones. Comportamiento, Estructura y Procesos*. México. Octava edición. McGraw-Hill

DESERCIÓN ESCOLAR EN INSTITUCIONES ETNOEDUCATIVAS

SCHOOL DROPOUT IN INSTITUTIONS ETNOEDUCATIVAS

Marleivis Cujia Bustos
marle_cujia@hotmail.com
Institución Etnoeducativa la Gloria Guajira, Colombia

RESUMEN

EL artículo tuvo como propósito analizar la problemática de la deserción escolar en instituciones etnoeducativas Manaure Guajira-Colombia. El trabajo se orientó hacia una investigación de tipo documental con diseño bibliográfico. Fundamentado en las teorías de Ernesto y León (2002), Díaz (2007), Fajardo (2006), González (2009), entre otros. La deserción escolar es un problema común en las instituciones educativas, muchas veces son resultado de una combinación de factores que se generan tanto dentro del sistema escolar como en el contexto social, otros indicadores tienen que ver con la escasos recursos educativos ofrecidos, con la no pertinencia de la educación impartida que lo puede conducir a la repitencia, a la desmotivación y deserción en los estudios. Hay factores que inciden directamente como las condiciones de pobreza, marginalidad, inserción laboral temprana, violencia, anomalías familiares y aspectos culturales entre otros. El análisis arrojó como resultado la necesidad de integrar como retos del futuro, por un lado las tradiciones, cultura y cúmulo de experiencias con la innovación, el progreso y desarrollo sustentable, esta tarea nos hacen trabajar con mayor competitividad en el sistema educativo para así dar respuesta a las demanda de la etnia wayuu evitando la deserción que tanto daño hace al progreso de la región.

Palabras clave: deserción, etnoeducación, cultura, escuela, sociedad

ABSTRACT

The purpose of the article was to analyze the problem of school dropout in ethno-educational institutions Manaure Guajira-Colombia. The work was oriented towards a documentary type research with bibliographic design. Based on the theories of Ernesto and León (2002), Díaz (2007), Fajardo (2006), González (2009). School desertion is a common problem in educational institutions, often

resulting from a combination of factors that are generated both within the school system and in the social context, other indicators have to do with the limited educational resources offered, with no relevance of the education imparted that can lead to repetition, demotivation and desertion in studies. There are factors that directly affect the conditions of poverty, marginality, early labor insertion, violence, family anomalies and cultural aspects among others. The analysis resulted in the need to integrate as challenges of the future, on the one hand the traditions, culture and accumulation of experiences with innovation, progress and sustainable development, this task makes us work with greater competitiveness in the education system in order to give answer to the demands of the Wayuu ethnic group avoiding the desertion that damages the progress of the region.

Key words: desertion, ethnic education, culture, school, society

INTRODUCCIÓN

Al analizar el tema de la problemática de la deserción escolar en Colombia se nota la gran dificultad que existe entre los niños y niñas indígenas wayuu que estudian en los centros etnoeducativos. Esta problemática ha despertado preocupación e interés, ya que en nuestra sociedad tanto las instituciones públicas como privadas afrontan esta difícil y preocupante situación, cuyo problema genera un impacto negativo en el desarrollo académico, social y personal de los niños wayuu. Sin duda alguna este fenómeno va disminuyendo las oportunidades que tienen muchos niños de formarse, de obtener una mejor calidad de vida tanto para él como para su familia. De acuerdo con Ernesto y León (2002). La deserción escolar es el resultado de un proceso en los que intervienen múltiples factores, las situaciones socio-económicas, la crisis familiar, el desempleo, entre otros. Estos factores influyen de forma negativa en los procesos de desarrollo integral de los alumnos.

Según datos provenientes de la última publicación de la revista panorama social de América Latina CEPAL (2005), donde se indica que abordar este problema es uno de los principales desafíos para poder alcanzar las metas de

desarrollo social planteado por las Naciones Unidas para el año 2015, se enfatiza la necesidad en que los países de la región destinen mayores recursos a políticas y programas dirigidos a evitar que los estudiantes interrumpan sus estudios antes de terminar el ciclo básico y procurar una disminución significativa de la deserción en el ciclo medio.

De acuerdo a los informes, América Latina presenta tasas muy elevadas de deserción Escolar temprana, se ha constatado que la proporción elevada de niños y adolescentes que abandonan muy tempranamente el sistema escolar, sin alcanzar los niveles mínimos de conocimientos y destrezas requeridos para insertarse en el mercado laboral con lo cual disminuyen la probabilidad de situarse fuera de la pobreza durante su vida activa.

Dentro de esta ardua labor, el gobierno ha desarrollado esfuerzos permanentes, orientados a mejorar la prestación y el acceso a este servicio social, muestra que una gran población de niños y jóvenes colombianos, aun se les dificulta el acceso y permanencia en el sistema educativo por diferentes factores. Esta problemática de la deserción escolar sin duda también afecta el departamento de la Guajira, situación que realmente ha contribuido notablemente al aumento del índice de desertados en los últimos años, de los diversos niveles escolares, en el municipio de Riohacha, se muestra la más alta tasa de deserción escolar en los últimos años se presentan en el área urbana una totalidad de 24.154 casos de deserción, y en el área rural 8.725 casos aproximadamente.

Sin duda alguna esta problemática alcanza a generar una gran preocupación en diversos entes educativos, enfatizando a las instituciones etnoeducativas del municipio de Manaure, debido a sus ubicación geográfica, la mayoría de sus habitantes pertenecen a un estrato social bajo y las tradiciones culturales difieren al mundo de la educación formal, esto muchas veces no genera educación de calidad. La educación wayuu según Fajardo (2006), es un proceso socio-formativo a través del cual se aprenden normas, como la cortesía, los valores y

labores cotidianas; también se asumen actitudes y comportamientos de acuerdo con los preceptos culturales en la búsqueda de una formación integral.

Esta educación, de acuerdo al autor precitado, está basada en la formación para el aprendizaje de oficios que sirven para la subsistencia de su propia comunidad y con base en sus particulares formas culturales, la educación se inicia desde muy temprana edad, a través de la imitación y participación directa en las actividades de los mayores y es allí cuando el niño empieza a conocer el uso de las herramientas de trabajo.

Se pretende entonces, dar a conocer profundamente los factores que generan dicha problemática para así lograr aunar esfuerzos en el cual los diferentes entes (familia-escuela-sociedad), aportan un grano de arena para desarrollar estrategias pedagógicas fundamentadas en los procesos personalizados o colectivos desde la concepción en la vida donde sean encaminadas en avanzar satisfactoriamente en el proceso formativo de los niños y niñas wayuu.

Esta investigación pretende analizar la problemática de la deserción escolar en instituciones etnoeducativas, para emprender acciones inmediatas, encaminadas a identificar los factores que generan la deserción escolar, y así mismo lograr una intervención de manera eficaz.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Deserción Escolar

La deficiencia en la calidad educativa, se evidencia en los altos índices de deserción, el retiro escolar rara vez es un evento inesperado, más bien se presenta con una cadena de hechos que van elevando el riesgo de deserción a medida que se avanza en edad y se presentan ciertas dificultades de rendimiento

y adaptación especialmente cuando se transita del ciclo primario o secundario se considera que unas de las grandes causas de la deserción en los escolares es el desinterés por los estudios.

Por su parte, Díaz (2007) define deserción estudiantil como el abandono voluntario que puede ser explicado por diferentes indicadores: socioeconómicos, individuales, institucionales y académicas. Sin embargo, menciona que la forma de operacionalizar estas depende del punto de vista en el que se realice el análisis, es decir, individual, institucional y estatal o nacional.

Otro aporte importante lo hace Chain et al (2001), describen la deserción como el abandono de los cursos que se ha inscrito un estudiante, dejando de asistir a las clases y no cumplir con las obligaciones establecidas previamente, lo cual tiene efectos sobre los índices de la eficiencia terminal de una cohorte. Por otra parte Pérez, Bravo e Isabeles (2008), consideran desertor al alumno de nivel medio superior, de una carrera o de un nivel de posgrado que no se inscribe en las fechas correspondientes al plan de estudios de su cohorte, ni se reinscribe en períodos ya cursados.

Estos autores coinciden en afirmar que la deserción escolar es el abandono o retiro de las aulas escolares, intervienen diversos factores que tienen un fuerte impacto en el individuo, lo llevan a la toma de decisión de abandonar sus estudios sin antes pensar en la realización de sus ideales y metas futuras.

Factores que inciden en la deserción escolar

La familia un factor asociado a la deserción escolar

El tema de la deserción escolar de los niños y niñas, preocupa intensamente tanto a los gobiernos nacionales como a las entidades internacionales, en especial para aquellas que promueven los derechos

fundamentales de las personas como la Organización de las Naciones Unidas, ONU (2006). Expresan que cada familia establece diferentes relaciones entre padre-Madre-hijos, que inciden notablemente en su formación integral y en su capacidad para relacionarse con el mundo externo.

Por lo tanto, la familia es el núcleo primario donde se realiza este proceso de constitución de sujeto y de su formación para la vida en sociedad, algunos factores que generan la deserción escolar de los niños y niñas son: El Trabajo Infantil, la salud, problemas familiares, alimentación, económicos, culturales, políticos, entre otros. La deserción se incrementa cada vez más, es indispensable que la familia vele por su salud, alimentación, educación, entre otros aspectos fundamentales para la supervivencia de los niños y niñas.

Si bien es cierto, el retiro escolar se presenta producto de una cadena de hechos que elevan el riesgo de deserción, a medida que se entra en edades y se experimentan crecientes dificultades de rendimiento y adaptación, especialmente cuando se transita entre la finalización de la primaria y el inicio de la secundaria, lo cual se debe a que la cultura wayuu, para los padres no es considerado la importancia del ingreso de los niños a la formación escolar a temprana edad, ello perjudica la adaptación a los grupos, cuando la diferencia de edades es tan notoria, puesto que para la sociedad occidental los menores ingresan a su formación escolar desde los tres años de vida.

Por lo tanto, Jauregui (2007), define la deserción como un problema educativo que afecta el desarrollo de la sociedad. Este se da por recursos económicos y por desintegración familiar. Es importante destacar que las anotaciones escritas reflejan cómo, desde diversos estudios e investigaciones, la deserción escolar es un problema generado por muchos factores, pero lo más relevante son los factores económicos y familiares dado que estos elementos son los que permiten, que el estudiante logre o no adquirir una formación académica que le ayude a desenvolverse en la sociedad en la cual se encuentra inmerso.

Factores Económicos en la deserción escolar

Las razones o causas del abandono escolar pueden clasificarse de acuerdo a Pérez y otros (2008), en razones económicas que influyen la falta de recursos del hogar para enfrentar los gastos que demanda la asistencia a la escuela como: el abandono escolar, que se produce para trabajar o para buscar empleo; problemas relacionados con la oferta o con la falta de establecimientos, problemas familiares, que comprenden las razones más frecuentes mencionadas por los niños y adolescentes, la realización de quehaceres del hogar, el embarazo y la maternidad, aquellas asociadas a la falta de interés, incluida la carencia de desempeño escolar: Bajo rendimiento, problemas de conducta y otros asociados con la edad.

La cultura wayuu y la deserción escolar

La educación wayuu es un proceso socio-formativo, a través del cual se aprenden normas como la cortesía, los valores y labores cotidianas, se asumen actitudes y comportamientos de acuerdo con los preceptos culturales de una formación integral. Las normas de convivencia y los escenarios comunitarios, conforman el entorno cultural del niño, y son fundamentales para su desarrollo integral. Es la educación basada en la formación para el aprendizaje de oficios que se inicia desde muy temprana edad, a través de la imitación y prácticas directas en las actividades de los mayores, donde el niño empieza a conocer el uso de las herramientas de trabajo, mientras la niña se inicia ayudando a la madre y a la abuela en los quehaceres de la casa en los hilados para elaborar Susu (mochila) y el montaje Sui (chinchorro).

Esta forma de aprender y enseñar del pueblo wayuu es lo que Mejía (2004), intenta explicar cómo una educación “en la vida, para la vida y con la vida”. Para ello, es requisito indispensable la vida en la comunidad, en la ranchería, para que los procesos de socialización sean coherentes con sus formas de representación social y cosmopolita, importantes en la educación inicial y en el fortalecimiento de su identidad como miembro de un pueblo indígena. Es así como la educación se constituye en un patrimonio social y cultural, pues detiene la concepción que es bien para alguien que desarrolla competencias, para desarrollarse eficientemente en un oficio y que de allí genere bienestar para su familia y para la comunidad a la que pertenece.

A partir de esta concepción, la educación propia se tiene una definición muy particular de desarrollo, entendida como la generación de condiciones óptimas para la vida comunitaria, armoniosa, equitativa, solidaria y compartida socialmente entre los miembros de la familia, estas circunstancias generan bienestar que equivale a estar tranquilo y disfrutar la naturaleza que le provee alimentos y otros elementos necesarios para la supervivencia.

La convención de los derechos humanos, aprobado en 1989, reconoce a los niños y niñas como ciudadanos que están protegidos y amparados por el derecho que asiste, llevar una vida digna. Esta convención se convierte en una constitución para los menores, después de haber sido ratificada por 191 países. Son derechos fundamentales de los niños y de las niñas, la vida, la integridad física, la salud, la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separado de ella, el ciudadano y el amor, la educación, la cultural, la recreación y la libre expresión de su opinión, será protegido contra toda forma de abandono, violencia física, verbal, secuestro, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos, gozaran también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en la leyes y tratados internacionales ratificados por Colombia.

La educación debe permitir a los niños y a las niñas el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos que favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre los grupos étnicos y proveerá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz; los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Los niños y las niñas wayuu merecen crecer y desarrollarse en un entorno familiar, escolar y comunitario lleno de amor, equidad, respeto, tolerancia y paz con las diversas oportunidades que les brindan los Derechos Universales consagrados en la normatividad Nacional e Internacional. Conscientes de la importancia de mantener el nivel educativo de los niños y las niñas wayuu, se exigen compromisos por parte de padres, docentes y estudiantes para minimizar las actuales condiciones educativas que se convierten en un elemento valioso para identificar la problemática existente y centrar allí la máxima atención, de igual manera las metodologías de los diversos agentes (familia-escuela-sociedad) para un buen desarrollo y sobre todo, una eficaz gestión pedagógica y social, Fajardo (2006).

Destacar los derechos de los niños y niñas wayuu en cuanto a educación, a nivel nacional e internacional, permite descubrir la forma de vida, creencias, cosmología, desde su formación, desde su modo de pensar y entender el mundo, relacionada con las categorías de educación y los elementos que lo componen en su vida diaria.

El proceso de formación wayuu en contextos interculturales

La interacción con otras culturas ha generado que los procesos de formación propia sean contaminados por la asimilación de costumbres ajenas al entorno y forma de vida wayuu, deteriorando la identidad propia. Este proceso de aculturación se facilita en la medida que el mismo wayuu se siente atraído por conductas y acciones distintas a su cultura sin medir sus aspectos negativos y positivos para la vida personal y colectiva.

El deterioro de la identidad cultural se ha dado en la medida en que los valores personales y colectivos se transforman siguiendo los preceptos alijuna que no obedecen a la realidad y el pensamiento wayuu, el cual se orienta por el respeto y la dignidad de la persona, la familia, el clan y la nación, Fajardo (2006).

Formación y enseñanza tradicional wayuu

La educación wayuu es un proceso formativo a través del cual se aprenden normas como la cortesía, los valores y labores cotidianas. También se asumen actitudes y comportamientos de acuerdo con los preceptos culturales en la búsqueda de una formación integral, Fajardo (2006)

Educar para bien es un propósito preciso y bien intencionado para la educación wayuu, se pone énfasis en la formación personal, en el respeto al ritmo de cada uno, en la responsabilidad que despierta en el niño, y al mismo tiempo es un mecanismo socializador en cuanto trabaja por la colaboración interpersonal y grupal, y es así que el conocimiento se vuelve acumulativo y gradual. La cultura wayuu tiene predeterminados los roles por género y por

actividades socioeconómicas y socioculturales, sin embargo, la libertad de elegir lo que se quiere hacer se ejerce ante las posibilidades de elección frente a diversas situaciones.

Las vivencias y experiencias pedagógicas han permitido determinar que el ayudar a aprender o aprender haciendo son principios rectores de la educación wayuu propiciadores de un ambiente para el desarrollo integral de la persona, que se realizan participando en las diversas actividades, especialmente, mediados por el uso de la lengua materna, siguiendo el propio ritmo del niño y empleando los propios caminos y medios de aprendizaje, se trata de una educación en la vida, para la vida y con la vida.

La enseñanza para el wayuu no está restringida a tiempo ni espacio ni a contenidos específicos; está basada en la participación directa del niño en las actividades de los mayores siguiendo la división por género y edad para el desarrollo de las mismas. El resultado de esta experiencia educativa es la formación integral en la que se desarrolla un tipo característico de percepción y una visión del mundo que permea la cultura wayuu. Al niño y a la niña wayuu se le orienta para que poco a poco aprenda a ejecutar las labores que van a ocupar su vida. El conocimiento se inicia con observaciones del segmento de la realidad en la que se aplicará dicho conocimiento, luego vienen las experiencias y su reflexión, las descripciones y las explicaciones orales.

De acuerdo con la concepción wayuu descrita en el módulo etnoeducativo pedagógico y educación indígena Fajardo (2006). También existen espacios para la preparación especial, por ejemplo, el encierro en el que las jóvenes púberes son aisladas en una habitación durante varios meses e instruidas por sus madres, tías y abuelas constituye una etapa de enseñanza y aprendizaje muy importante que marcará su vida adulta y la formará para dirigir y educar a su familia en el contexto de la organización matrilineal.

Este proceso sensibiliza a la joven wayuu sobre los diferentes roles que debe desempeñar en la vida dentro de los parámetros de su cultura y lengua. La abuela materna es la depositaria de las tradiciones, los fundamentos morales y las normas de conducta que deben observar las familias de un determinado clan, es además, plena de obligaciones para sus descendientes, su clan y grupo en general. Es la primera maestra de la familia, enseña a sus nietos el arte de tejer, preparar las comidas y otros quehaceres del hogar.

El tío materno es la máxima autoridad en el núcleo familiar para tomar decisiones, dar y recibir pagos en cualquier caso, ya sea por ofensa, robo o en algunos casos, matrimonio. El representa a sus sobrinos, es el encargado de educarlos, de resolver sus problemas y les hereda sus bienes.

Desde muy temprana edad, niños y niñas son orientados hacia una formación integral mediante un proceso de consejos y charlas, dada por las abuelas y mayores de la familia, actividad que se realiza en la frescura y el silencio del amanecer. Toda actividad formativa siempre está encaminada a la consecución del Anaa Akuaipa, por eso desde la niñez se inculcan valores de responsabilidad, reciprocidad, compensación, respeto y solidaridad. El wayuu madruga para relatar los sueños, narrar cuentos y recordar sucesos pasados de la vida real que son el ejemplo para rechazar comportamientos negativos y resaltar los comportamientos positivos: amables, responsables, trabajadores y honestos formando personas de bien.

Los padres, abuelos y tíos son los encargados de enseñar y orientar a sus hijos en los trabajos cotidianos como pastorear, pescar, explotar la sal y otros minerales, cultivar la tierra en tiempo de lluvia, construir viviendas, limpiar las zonas de cultivos y busca fuentes de suministro de agua, domar equinos, marcar los animales. Así se les fortalece a los niños la oralidad y el uso adecuado de la lengua, se transmiten fundamentos de responsabilidad, dignidad, obediencia y respeto. Se le enseña al niño a medida que va realizando el trabajo, durante la

yanama (trabajo comunitario), castrando animales o antes de ir a una yonna, asegurando su comportamiento de acuerdo con la norma wayuu.

Mediante el desarrollo de prácticas culturales y de actividades productiva, tales como: el pastoreo y la artesanía, se da un proceso formativo que sensibiliza y concientiza al ser social wayuu acerca de la importancia de aprender y enseñar para un bien individual y colectivo, debido a que la esencia de la concepción de la vida y el mundo, se adquiere a través de estos procesos.

ANALISIS REFLEXIVO

En consecuencia, la educación en la etnia wayuu se concibe como un proceso formativo en la vida, que se desarrolla básicamente en la etapa de la niñez y la adolescencia donde se aprende la laboriosidad, el apoyo mutuo y se fortalece el trabajo en equipo. Estas formas de enseñanza son vivenciales y tienen como escenario el hogar, el territorio, las zonas de pastoreo, las zonas de cultivo, las fuentes de agua, las reuniones para solución de conflictos, el cementerio y los velorios, para producción artesanal, entre otros. Estos espacios y tiempos se ponen en práctica de las enseñanzas de los mayores.

Por lo anterior, se reafirma la importancia de no dejar de lado la comunidad como posibilitadora de intercambio de ideas, saberes y conocimientos, de sucesos de la vida comunitaria, donde el niño afianza su proceso de socialización. En términos generales, el proceso de aprendizaje se desarrolla a través de la observación, la experimentación, la interpretación, la producción y la retroalimentación.

Para educar a los niños wayuu, los docentes, líderes educativos y sistema en general debe orientar la educación a partir de la cultura, tradiciones y necesidades de los mismos. La enseñanza para que responda a estas

demandas debe ser consensuada, compartida integrando las tradiciones y culturas con el progreso y desarrollo sustentable de las comunidades wayuu.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CEPAL (2005), Revista panorama social de América Latina
- Chain, R., et al. (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*. México: ANUIES.
- Díaz, C. (2007). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2).
- Ernesto y León (2002). Deserción Escolar. Revista Iberoamericana de Educación N° 30.
- Fajardo, R. (2006) Pedagogía y Educación Indígena I módulo. Universidad de la Guajira, Riohacha, inédito.80p.
- González, S. (2009). Artículo Psicología Cultural
- Jáuregui, L (2007). Ensayos La *deserción escolar*. Estudiante de la Universidad Valle del Grijalva.
- Mejía Navarrete, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 8 (13), pp. 1-23.
- Organización Naciones Unidas (2006).Informe de la Naciones unidas. Deserción escolar unos de los graves problemas de América Latina
- Pérez,M., Bravo,O., Isabeles, S. (2008). Principales causas de deserción escolar de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima de la generación 2004, 2005 y 2006.

EFFECTIVIDAD DE LA ENSEÑANZA ESTRATÉGICA DE LA GEOMETRIA PARA ESTUDIANTES DE INGENIERIA.

EFFECTIVENESS OF THE STRATEGIC TEACHING OF GEOMETRY FOR ENGINEERING STUDENTS.

Karla Karina Vera Sánchez

kkvs@hotmail.com

Facultad de Ingeniería Núcleo LUZ-Maracaibo

Norma Molero

nomofi@gmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, URBE

Gladys Contreras

gcontreras@urbe.edu.ve

Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, URBE

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito determinar la efectividad en el aprendizaje de la geometría a través de la aplicación de un modelo de enseñanza estratégica, donde se caracterizan fases y estrategias de la metodología así como se comparan los resultados obtenidos en grupos bajo un proceso de aprendizaje tradicional y grupos bajo la modalidad objeto de estudio. La documentación y comparación se realizó por medio de una metodología cuasi experimental, posttest, y grupo control, descriptiva, de campo, aplicada durante el período II-2017 a una muestra de 2 secciones de estudiantes nuevos ingresos y 2 secciones de estudiantes repitientes. El rendimiento y motivación de los estudiantes expuestos al modelo de enseñanza estratégica fue superior al del proceso tradicional.

Palabras clave: enseñanza estratégica, autorregulación, autonomía.

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the effectivity in the learning of the geometry of the application of a strategic teaching model, where phases and strategies of the methodology are characterized, as well as the results obtained in groups under a traditional learning process and is compared groups under the modality under study. The documentation and comparison was made by means of a descriptive methodology, of the findings obtained during a semester to a sample of 2 sections of new student's income and 2 sections of repeating students. The performance and motivation of the students exposed to the strategic teaching model was superior to that of the traditional process.

Key words: Strategic realization, self-regulation, autonomy.

INTRODUCCIÓN

La Universidad del Zulia, en la formación de sus recursos humanos responde hacia una formación profesional integral, humanista y holística, con la intención de brindar al futuro egresado herramientas para afrontar situaciones y responder a las demandas de contexto con una actitud crítica, transformadora y reflexiva, con el objeto de proporcionar soluciones inherentes a su formación ingenieril acorde con su perfil, tales como: el diseño, la construcción, la gerencia de personal, apegado a valores como la responsabilidad y honestidad, factores importantes para el buen funcionamiento y desarrollo de la sociedad.

En la dinámica de formación, el ingeniero debe aprender y aplicar técnicas, metodologías y conocimiento científico a lo largo de su carrera recurriendo a otras ciencias como la física, la matemática y la química, para el desarrollo de sus competencias en su área específica del saber. En este estudio, se plantea la enseñanza de la geometría como una de las áreas más importantes en la formación del ingeniero, ubicada en el primer semestre de la malla curricular de todas las escuelas de la Facultad de ingeniería, como parte de su formación básica. Observándose en los estudiantes, un bajo rendimiento en el desempeño de las actividades inherentes a su aplicación, situación que se manifiesta en las

estadísticas presentadas por el Departamento de matemáticas adscrito al Ciclo Básico de la facultad de Ingeniería, vislumbrándose un alto índice de repitencia, deserción y por ende un bajo rendimiento académico, razones por las cuales los docentes se encuentran en la necesidad de buscar alternativas de solución a la situación problemática planteada.

Por tal motivo, se diseñó un modelo de enseñanza estratégica para la geometría en el contexto universitario Vera (2017), con el propósito de minimizar los factores que inciden en la situación anteriormente planteada. La enseñanza estratégica es una metodología que por medio de fases, se va cediendo progresivamente la responsabilidad del aprendizaje desde la perspectiva del docente a la del estudiante, con el objeto de desarrollar habilidades metacognitivas favoreciendo la autorregulación, autonomía e independencia considerando el entorno social en el cual el futuro profesional se desenvuelve.

La presente investigación, tuvo como finalidad determinar la efectividad en el aprendizaje de la geometría a través de la aplicación de un modelo de enseñanza estratégica, al contrastar los resultados obtenidos luego de la aplicación de dicho modelo a un grupo experimental durante el período II-2017, con secciones en las mismas condiciones pero bajo una metodología de socialización de aula tradicional, consideradas grupo control.

BASES TEÓRICAS

La fundamentación teórica de la investigación se basa en la aplicación del modelo para el aprendizaje de la geometría propuesto por Vera (2017), sustentado en los principios propuestos por Monereo (2001), Tarifa (2005), Coll, Palacios y Marchesi (2014), Rodríguez (2013), Quesada (2009), Huerta (2005), Badía y Monereo (2004), y postulados sobre las estrategias para el aprendizaje como los de Díaz y Hernández (2010), Coll y Bolea (2010), y Sánchez (2011).

Enseñanza estratégica para el aprendizaje de la geometría

Según Vera (2017), la enseñanza Estratégica consiste en ceder progresivamente el control del proceso de aprendizaje al aprendiz, enfocado en un contexto y teniendo en cuenta las necesidades, intereses y motivaciones del mismo, donde el docente debe ser un estratega que planifique, regule y evalúe reflexivamente su actuación como docente que enseña estrategias de aprendizaje “aprender a aprender” que le permitan desarrollar habilidades de autonomía, independencia y autorregulación a los alumnos a través de los contenidos. Por ello, el docente debe incorporar en su discurso y en su actividad nuevas formas de enseñanza, que estén acorde a las necesidades de los estudiantes y que parta de ellos, incorporando nuevas tareas y acciones que lo orienten al diseño de estrategias cognitivas para el aprendizaje de sus estudiantes, de la utilización de métodos que permitan desarrollar el pensamiento crítico de los mismos

Apegado a los postulados teóricos de los autores mencionados anteriormente y con la intención de aplicar una nueva forma diferente de trabajar en el aula, por considerar que existía predominantemente un estilo de docencia expositiva y explicativa que dejaban a un lado a los estudiantes resaltándose la intervención del docente, las acciones se iniciaron mediante la incorporación de un modelo cognitivo constructivista, propio de la enseñanza estratégica donde se generaron cambios en el quehacer docente y en la forma de procesar y acceder al conocimiento por parte de los estudiantes.

Esa dinámica estratégica, incorporó mayor dinamismo e interés en los estudiantes percibiéndose mayores aportes e intervenciones en su práctica, propiciándose un aprendizaje significativo, efectivo y reflexivo. Tarifa (2005), destaca aspectos esenciales que constituyen procedimientos y recursos utilizados por el docente, planificados y ejecutados de forma intencional y flexible para promover un aprendizaje desarrollador, los que deben controlarse y evaluarse para mejorar su efectividad, estos han sido dispuestos como elementos invariantes para toda estrategia de enseñanza.

Es oportuno destacar que una planificación coherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje exige de estrategias de enseñanza, que prioricen el nivel en que se encuentran los conocimientos previos que los estudiantes poseen para enfrentar el nuevo aprendizaje que se propone, así como la necesidad de que este aprendizaje sea orientado a la realización de actividades que los motiven, que respondan a sus necesidades cognitivas, aplicables a las disímiles situaciones que se presentan en su esfera de actuación, y que estén más allá de una asignatura o disciplina específica Tarifa (2005).

De igual manera, este método de enseñanza según los autores Coll, Palacios y Marchese (2014), resalta el uso estratégico del modelado, el cual se entiende como la explicitación en un proceso de enseñanza del docente donde se involucra el razonamiento como eje para favorecer en los alumnos el aprendizaje y uso flexible de los procedimientos que permiten manejar efectivamente el proceso de resolución de tarea.

Según Díaz y Hernández (2010), existen unos momentos instruccionales que tienen similitud, con los momentos pedagógicos de la enseñanza estratégica, estos son: a) preparación para el aprendizaje b) presentación de los contenidos que se van a aprender y c) aplicación e integración. Donde las fases de la enseñanza estratégica corresponde con las etapas que ocurren en el aprendizaje de los alumnos: Preparación del aprendizaje, procesamiento del aprendizaje y consolidación y profundización.

Para lograr una enseñanza que promueva la autorregulación, autonomía e independencia, los docentes deben conocer que los diferentes modos de enseñar, implica diferentes modos de aprender, que existen diferentes tipos de enseñanza asociados a los tipos de aprendizaje. La actividad del alumno guarda una estricta relación con la enseñanza que ha recibido y que su trabajo de alguna manera se refleja en el aprendizaje.

Metodología de la enseñanza estratégica

Monereo (2001), considera que enseñar una estrategia implica ceder o transmitir gradualmente el control de la misma, que inicialmente ejerce de manera única y es propia del docente, orienta al estudiante para que la internalice conscientemente e inicie su aplicación de forma responsablemente autónoma, con el objetivo de desarrollar habilidades metacognitivas que le promuevan el aprender a aprender.

Este autor, ha propuesto un modelo que comprende tres fases a saber: presentación de la estrategia; práctica guiada por el docente y práctica autónoma. La primera, tiene como finalidad diagnosticar y activar los conocimientos previos del aprendiz sobre el contenido a desarrollar, en la segunda interviene el docente como guía de los contenidos a desarrollar y en la tercera, el estudiante, ejerce su autonomía para gestionar su conocimiento. Este modelo fue adaptado y complementado por Vera (2017), con la finalidad de contextualizarlo al proceso de aprendizaje de la geometría en la Facultad de ingeniería de la Universidad del Zulia. A continuación se enuncian las estrategias asociadas a cada fase.

Fase I: Presentación de la estrategia.

Describir el propósito, procedimiento, característica, valor y utilidad. Las mismas se apoyan en estrategias para el aprendizaje como: organizadores previos, preguntas intercaladas, ilustraciones y analogías; estrategias metacognitivas como el modelado (responsabilidad del docente). Análisis de casos de pensamiento (responsable: docente – estudiante), análisis y discusión metacognitiva (responsable: estudiante guiado por el docente) y Perspectivismo Estratégico (responsable: estudiante).

Fase II: Práctica Guiada.

En este momento se facilita la práctica del alumno para el dominio de los procedimientos. Se desarrolla por medio de las estrategias Interrogación y Autointerrogación Metacognitiva (responsable: docente). Aprendizaje cooperativo (responsabilidad compartida), Análisis para la toma de decisiones (responsable: Docente), las mismas son complementadas por las estrategias para el aprendizaje:

ilustraciones, analogías, mapas conceptuales, resúmenes, preguntas evaluadoras y resolución de problemas.

Fase III: Práctica Autónoma

En la práctica autónoma se pretende que el alumno demuestre la adquisición y uso de herramientas que le permitan controlar, regular y conocer su propia estructura cognitiva, evidenciado en su avance durante el curso o tiempo establecido para la aplicación de la metodología por medio de la elaboración de autoinformes (responsable: Estudiante), revisión de la estrategia (responsable: Docente), evaluación por carpetas (responsable: estudiante), considerando simultáneamente las estrategias para el aprendizaje, objetivos, mapas conceptuales, resúmenes, preguntas evaluadoras y resolución de problemas.

Siendo la finalidad de la enseñanza estratégica lograr el aprendizaje estratégico, es importante considerar que el docente debe ser capaz de reconocer y planificar las estrategias contemplando las variables que inciden tal como lo son estudiante, contenidos, objetivos y estrategias, enmarcadas en un contexto socio-cultural. (Ver gráfico 1).

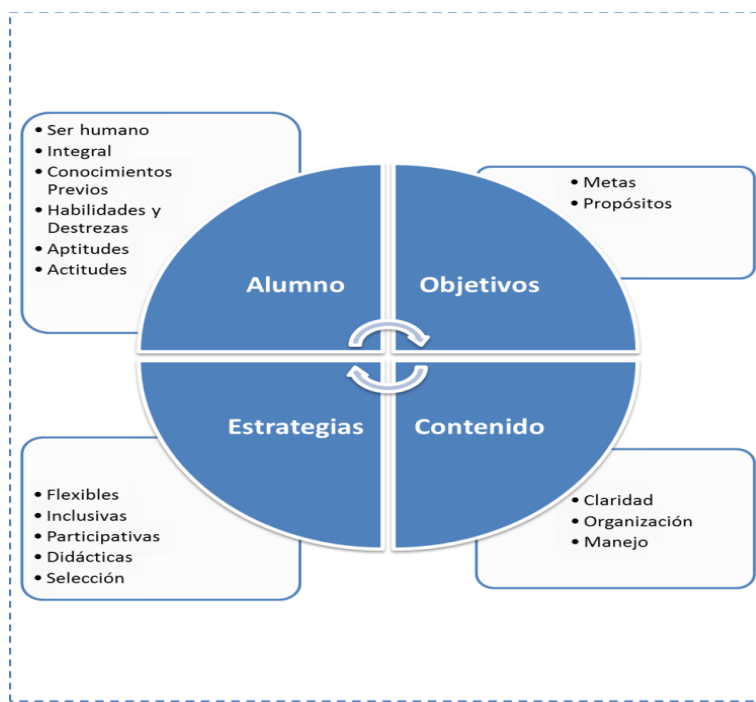


Gráfico No1

Variables a considerar en la planificación del aprendizaje estratégico

Fuente: Vera (2017)

Consideraciones para una enseñanza estratégica efectiva

Para que se dé una enseñanza estratégica efectiva, es necesario que el docente conozca y asuma las siguientes medidas y consideraciones:

- I. En función del área objeto de estudio se deben seleccionar problemas prototípicos que los estudiantes sean capaces de resolver según su grado de conocimiento, identificando las estrategias de resolución disponibles para aplicar según sea el caso, que permitan diseñar una estructura procedimental de enseñanza del tema en particular.
- II. Analizar las relaciones entre los procedimientos que deben usarse estratégicamente, con el fin de destacar aquellos con un carácter interdisciplinar y de establecer los ejes procedimentales desde los que se puede fomentar el uso estratégico del conocimiento en cada área del currículo y también entre áreas y etapas.
- III. Identificar y utilizar métodos de enseñanza que promuevan la toma de decisiones que se produce al introducir una estrategia independientemente de las fases, con el propósito de modelar el proceso y transferirlo efectivamente a los alumnos. Esta medida proporciona beneficios tanto a la persona que modela la estrategia como la que observa el proceso.
- IV. Explicitar a los estudiantes el sentido, la utilidad y el valor de la estrategia que pretende enseñar, cediendo paulatinamente el control al alumno, por medio de la toma de decisiones.
- V. Enseñar los procedimientos necesarios para aprender en las diferentes disciplinas y permitir que los estudiantes puedan practicar de forma suficiente y en situaciones variadas estos procedimientos para que su dominio les permita utilizarlos de manera flexible y estratégica.
- VI. Hacer énfasis en las condiciones particulares de cada situación de aprendizaje para que el estudiante tome conciencia de ellas y vaya progresivamente acostumbrándose a tomar sus decisiones de forma reflexiva.
- VII. Empezar con ejercicios simples y cerrados y avanzar hacia otros más abiertos y que supongan mayores demandas cognitivas.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Enmarcado en un episteme positivista, enfoque cuantitativo y el propósito de la investigación en determinar la efectividad de la aplicación de la metodología enseñanza estratégica para el aprendizaje de la geometría, se utilizó un diseño cuasi experimental, ya que según Palella y Martins (2012), incluye el uso intacto de grupos previamente constituidos, que no pueden seleccionarse aleatoriamente, tal es el caso de las secciones de estudiantes de ingeniería, con un nivel transeccional, postest únicamente con dos grupos, recolectando los datos al culminar la aplicación de la estrategia ya que a un grupo se le aplica el tratamiento experimental y al otro grupo no, actuando el último como grupo de control.

La población objeto de estudio, son los estudiantes cursantes de la unidad curricular geometría durante el II-2017, pertenecientes a dos secciones en condición de repitientes, donde se tomo una como grupo experimental y otra como grupo control, así mismo se tomaron dos secciones con los estudiantes Consejo Nacional de Universidades (nuevos ingresos), una como grupo experimental y la otra como grupo control. Los cuales presentan características con distribución homogénea en cuanto a la edad, sexo y condición física, los horarios de clases, la infraestructura, el contenido programático y ejercicios de cátedra propuestos son similares. La variación es en cuanto a la estrategia para el aprendizaje empleada al grupo control y al grupo experimental, durante las 5 horas semanales administradas en las 14 semanas de duración del semestre.

La comparación a realizar entre los grupos, se realizó considerando el rendimiento académico, por medio de los promedios de notas obtenidos, comportamiento del nivel de deserción, porcentaje de aprobados y aplazados. Tanto para las secciones de repitientes como las de nuevo ingreso.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Luego de la aplicación de la estrategia al grupo experimental de repitientes así se obtuvieron los siguientes resultados (Ver tabla 1)

Tabla 1

Grupo 1. Resultados del grupo de estudiantes repitientes

Sección	Inscritos		Aprobados		Aplazados		Sin información		Calificaciones obtenidas		
	N	%	N	%	N	%	N	%	Mi	Ma	Pro
Control	39	100	7	17,95	11	28,21	21	53,85	01	17	04
Experimental	41	100	14	34,15	9	21,95	18	43,9	01	20	07

Fuente: Departamento de matemáticas de la Facultad de ingeniería LUZ.(2018)

De la tabla 1, se observa que tanto en el grupo control como el experimental, el porcentaje de estudiantes sin información es elevado superando el 40% de los estudiantes inscritos al inicio del semestre, lo cual es considerado como un factor de desviación, ya que los mismos no asistieron al aula de clase, por lo cual no son tomados como referencia para el promedio de calificaciones. De igual manera, se evidencia el incremento en cuanto al número de aprobados y disminución del número de aplazados en el grupo experimental en comparación al grupo control.

En referencia al comportamiento de los estudiantes nuevo ingreso, en la Tabla 2, se pueden visualizar los resultados alcanzados.

Tabla 2

Grupo 2. Resultados del grupo de estudiantes nuevo ingreso.

Sección	Inscritos		Aprobados		Aplazados		Sin información		Calificaciones obtenidas		
	N	%	N	%	N	%	N	%	Mi n	Ma x	Pro m
Control	47	100	7	14,89	29	61,7	11	23,4	01	18	04
Experimental	39	100	12	30,77	22	56,4 1	05	12,82	01	20	05

Fuente: Departamento de matemáticas de la Facultad de ingeniería LUZ.(2018)

De los hallazgos obtenidos, se observa que el grupo control obtuvo un 14,89% y el grupo experimental un 30,77 % en el número de aprobados y una disminución del número de aplazados, en el grupo experimental en relación al grupo control. De igual manera se observa una disminución en el número de estudiantes sin información, los cuales no son considerados para el promedio de notas de la sección.

Como se puede observar en las tablas anteriores, los hallazgos obtenidos demuestran que la administración de la unidad curricular geometría bajo la metodología de la enseñanza estratégica resultó ser favorable en su aplicación.

CONCLUSIONES

Luego de transcurrido el período II -2017 en la facultad de ingeniería de La Universidad del Zulia y aplicado el modelo para el aprendizaje de la geometría basado en la metodología enseñanza estratégica a las secciones de estudiantes CNU es decir cursantes por primera vez y la compuesta por estudiantes repitientes se observaron hallazgos favorables al ser comparados con los resultados

obtenidos en las secciones conformadas por los grupos control y grupo experimental.

El porcentaje de aprobados fue de un 34,15% en el grupo experimental y un 17,95% en el grupo control, en la sección de estudiantes repitientes. Igualmente, se pudo observar en el grupo de estudiantes del CNU, que el grupo experimental obtuvo un porcentaje de aprobados de un 30,77 % y 14,89% el grupo control. Lo cual evidencia un incremento en el rendimiento académico de las secciones. Adicionalmente al incremento en los porcentajes de aprobación, se observa que disminuyó la deserción y el número de aplazados durante el período II-2017.

Al consultar a estudiantes presentes en la sección de repitientes, manifiestan entender y asimilar mejor las actividades en clases, debido a las nuevas estrategias incorporadas en las mismas, consideraron que se disminuyó la barrera docente-estudiante, siendo el docente más mediador que transmisor del conocimiento, la inclusión del trabajo en equipo y las asignaciones regulares evaluadas les permitieron detectar debilidades a mejorar.

En cuanto a los nuevos ingresos, sus opiniones son convergentes, expresan que aun cuando no aprobaron algunos continuaron asistiendo a las actividades de aula, manifiestan dificultad en el proceso de asimilación debido a deficiencias de algebra elemental y conocimientos previos, sin embargo reconocen la diferencia en la metodología de aula empleada al compararla con las otras unidades curriculares especialmente las asociadas al área de las matemáticas como lo son cálculo y álgebra lineal.

De lo anteriormente expuesto, se puede concluir que el impacto en los estudiantes que cursaron la unidad curricular geometría en un esquema diseñado bajo la metodología de la enseñanza estratégica obtuvieron mejores resultados en función a su desempeño general, no solo en referencia al rendimiento académico, el cual por si solo es considerable, los mismos iniciaron un proceso de autoconocimiento y regulación que a futuro les proporcionará herramientas fundamentales en su desempeño profesional.

Para cerrar sería interesante promover el uso de estrategias metacognitivas a lo largo del eje curricular, que promuevan el aprendizaje estratégico, con el propósito de desarrollar competencias de autonomía, independencia, autosuficiencia en los futuros profesionales de la ingeniería, pero contemplando siempre su crecimiento personal e integral como individuo que se desenvuelve, interactúa y convive en un entorno social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badía, A. y Monereo, C. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre enseñanza estratégica. *Anuario de psicología*, 35 (1), 47-70.
- Coll, C. y Bolea, B. (2010) *Psicología y curriculum*. Barcelona. España
- Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (2014) *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002) *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*. México. Editorial Mac Graw Hill.
- Huerta, R. (2005) *Enseñar a aprender significativamente*. Lima: Editorial San Marcos.
- Monereo, C. (2001) *Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones*. España. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Palella, S. y Martins, F. (2012) *Metodología de la investigación cuantitativa*. FEDUPEL (3era ed). Venezuela. Caracas.
- Quesada, R. (2009) *Como Planear La Enseñanza Estratégica*. España. Editorial Limusa.
- Rodríguez (2013) *La enseñanza estratégica*. Chile. Ed. Crescendo.
- Sánchez, D. (2011) *Estrategia didáctica para el aprendizaje de los contenidos*. Colombia. Editorial Océano.
- Tarifa, R. (2005). *Planeación de la enseñanza*. Ecuador. Editorial Norte. S.A.
- Vera, K. (2017) *Enseñanza estratégica para el aprendizaje de la geometría en el contexto universitario*. Tesis Doctoral. URBE.

EFFECTO DE UN PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA LECTOESCRITURA

EFFECT OF AN EMOTIONAL INTELLIGENCE PROGRAM IN LECTURE

Clarines Urdaneta
claricar@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. URBE

Raimond Ordoñez
raimondordonez@gmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. URBE

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo: Analizar la inteligencia emocional en el proceso de lectoescritura en estudiantes de Educación Primaria. Se sustentó en Vygotsky (1980) Ferreiro (2010) Teberosky (1972) y Bisquerra (1980), entre otros. La investigación fue de tipo documental con un diseño bibliográfico. Los resultados indicaron de acuerdo a los documentos revisados los alumnos manejan un rendimiento medio alto antes y alto después del programa, por lo cual se demostró su efectividad al incrementar significativamente los puntajes obtenidos por los niños en lo que se refiere a las habilidades de lectoescritura, lectura de signos gráficos y diferencia vocales y consonantes, leer respetando signos de puntuación, pausas y entonación y comprender significados.

Palabras clave: inteligencia emocional, programa, lectoescritura, lectura, escritura.

ABSTRACT

This research aimed to: Analyze emotional intelligence in the process of literacy in elementary school students. It was based on Vygotsky (1980) Ferreiro (2010) Teberosky (1972) and Bisquerra (1980), among others. The research was documentary with a bibliographic design. The results indicated according to the documents reviewed, the students manage a medium high performance before and after the program, so their effectiveness was demonstrated by significantly increasing the scores obtained by children in terms of literacy skills, reading of graphic signs and vocal and consonant differences, reading respecting punctuation, pauses and intonation and understanding meanings.

Keywords: emotional intelligence, program, literacy, reading, writing.

INTRODUCCIÓN

La educación en América Latina y el Caribe ofrece acceso a datos sobre los niños que cada año han cumplido la edad para ingresar al sistema escolar. Sin embargo, la cantidad que repiten grado es enorme y el problema se acentúa en el primer grado. Cada año repite un 40% de los estudiantes de ese grado principalmente porque no han aprendido a leer y a escribir. De 16,5 millones de alumnos en el primer grado de la educación básica, alrededor de 7 millones repiten; de 12 millones del segundo grado, unos 4 millones repiten y 3 de los 11 millones de alumnos del tercer grado, son repitentes (Chiriboga, Yumisaca y Estrada, 2018).

En consecuencia, se requiere un nuevo enfoque de la lectura y escritura centrado en la comunicación, en la expresión y en la comprensión del sentido con propósitos formativos y funcionales. Este enfoque debe estar presente desde el primer contacto del niño con el lenguaje escrito, de modo que la lectura y la escritura se conviertan en el elemento que estructura todos los aprendizajes escolares y las estrategias aplicadas en cada uno de sus conocimientos adquiridos. Estos cambios son esenciales y no significan desconocer los logros alcanzados y permiten valorizar lo que hacen los maestros.

Atendiendo a estas consideraciones, se observa que en la realidad los estudiantes presentan dificultad en la lectoescritura, trayendo como consecuencia un nivel académico bajo, observándose conductas de apatía, desmotivación, desinterés, aislamiento y desintegración del grupo, por lo que respecta al docente como facilitador de la información y mediador de los aprendizajes, aplicar estrategias innovadoras que les permitan establecer un aprendizaje significativo, pero en la realidad se hace notar desinterés en los docentes por lograr una nivelación académica del grupo.

Con base de las ideas planteadas, la investigación tuvo como alcance: Analizar la inteligencia emocional en el proceso de lectoescritura en estudiantes de

Educación Primaria, el cual se abordó considerando los aportes de las fuentes consultadas y los fundamentos empíricos de los investigadores.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Después de haber realizado una revisión bibliográfica pertinente al tema de investigación, se toman como referencia estudios realizados con anterioridad, dando apoyo al logro de los objetivos propuestos y sustentando las bases teóricas que permiten conocer el estado del arte del objeto de estudio.

Comenzando con Morales (2012), quien realizó su trabajo de investigación: Efecto de un programa de estrategias de aprendizaje significativo en la lecto-escritura de los niños y niñas de educación primaria. Teniendo como objetivo principal el determinar el efecto de un programa de estrategias de aprendizaje significativo en la lectoescritura de los niños y niñas de educación primaria, se ejecutó una metodología de tipo explicativo, con un nivel experimental de campo, un diseño pre-experimental, la población fue de tipo censal por 21 alumnos. El instrumento de diseño tipo dicotómico con 14 ítems, con un baremo de corrección con las categorías alto, medio y bajo. Como resultado se puede recomendar establecer en los estudiantes actividades extracurriculares basadas en el aprendizaje significativo.

Otro estudio lo realizó Corro y Guerra (2011), denominado; Desarrollo de las habilidades de la inteligencia emocional en la escuela: una oportunidad en los niños para tener relaciones interpersonales satisfactorias, siendo su objetivo analizar de qué manera las habilidades de la inteligencia emocional favorecen en los niños del tercer año de la primaria Jesús Romero Flores; el tipo de investigación y diseño se rige bajo el enfoque cualitativo, gracias a este se puede conocer más a fondo el tema de interés, además de que tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno.

Inteligencia emocional

La inteligencia emocional es definida por Goleman (1995), como las habilidades para ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar las gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar la empatía y abrigar la esperanza. Además, plantea que la inteligencia emocional como sinónimo de carácter personal y habilidades blandas, que concreta en cinco habilidades emocionales y sociales (autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales).

Regulación de las emociones según Goleman (1995)

a. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento - conciencia).

b. Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.

c. Capacidad para la regulación emocional: los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.

d. Habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de auto-regulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

e. Competencia para auto-generar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor,

humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.

Inteligencia interpersonal y habilidades sociales, según Bisquerra (2007)

a. Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.

b. Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas

c. Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

d. Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

e. Compartir emociones: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.

f. Comportamiento pro-social y cooperación: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

g. Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.

Por una educación emocional fundamentada, según Bisquerra (2007)

La educación emocional propone, entre otros aspectos, el desarrollo de la competencia emocional. En anteriores argumentos se ha expuesto con cierto detalle el concepto de educación emocional, su fundamentación, los objetivos, contenidos, metodología, se considera oportuno añadir algunas ideas más que apoyen la importancia y la necesidad de una educación emocional, que puede girar entorno de la acción tutorial.

Los componentes de la inteligencia emocional según Goleman (1995).

Auto- conciencia: se define como la habilidad de reconocer, entender las emociones propias y la de los demás.

Autorregulación: son las habilidades para controlar, dirigir impulsos, y estados de ánimo, pensar antes de actuar y demostrar gratificación en cualquier momento o circunstancia de la vida.

Motivación: motivación por el trabajo, por razones que van más allá del dinero, fijarse metas y persistir ante todo.

Empatía: es la habilidad para captar, entender y tratar a los demás de acuerdo con sus reacciones emocionales.

Habilidades sociales: es la habilidad para establecer, mantener relaciones interpersonales, redes sociales y satisfactorias en el entorno que los rodea de forma agradable y armónica.

Factores que condicionan el aprendizaje de la lectoescritura según Bisquerra (2007)

- A)** Factor madurativo: condición indispensable para aprender.
- B)** Factor físico: es necesario contar con una integridad visual, auditiva, y motora para aprender.
- C)** Factor lingüístico: la palabra hablada da lugar a la palabra escrita.
- D)** Factor social: determina la calidad del aprendizaje.
- E)** Factor emocional: autonomía y madurez emocional son condiciones indispensables.
- F)** Factor pedagógico: pueden no adquirirse por una falta pedagógica o por una dificultad del niño.
- G)** Factor intelectual: a los 6 años aproximadamente el niño ya cuenta con las funciones cognitivas necesarias para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura.

Lectoescritura

Es una facultad compuesta por cuatro habilidades: escuchar y hablar, leer y escribir Ferreiro (2010) refirió lo siguiente:

La lectoescritura es un proceso y una estrategia, como proceso lo utilizamos para acercarnos a la comprensión del texto, como estrategia de enseñanza – aprendizaje, enfocamos la interrelación intrínseca de la lectura y la escritura, y la utilizamos como un sistema de comunicación y meta cognición integrado, la lectura y la escritura son elementos inseparables de un mismo proceso mental (pág. 2).

El lenguaje es el vehículo por el que se transmite el pensamiento y también es el que le permite al ser humano satisfacer la necesidad de comunicarse con los demás, dada la importancia de la comunicación en los seres humanos, no es de extrañar que la enseñanza del lenguaje sea uno de los temas más sobresalientes en toda la actividad educativa. Toda enseñanza escolar se ofrece mediante el uso de las letras del lenguaje, ya que no se puede prescindir de estas para comunicar los pensamientos o impartir conocimientos (Sánchez, 2009).

Por tal motivo, los educadores deben conocer y familiarizarse con las teorías y metodologías de la lectoescritura con el propósito de aplicar aquellas que en su opinión sean más eficaces a la hora de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Por eso mismo, las instituciones escolares han tenido y tienen como objetivo principal alfabetizar a sus alumnos y alumnas, y este proceso comienza con la enseñanza con la escritura y la lectura de los primeros años de vida, la meta de la enseñanza de la lectoescritura en las aulas es desarrollar las competencias básicas de la comunicación en los alumnos.

Por su parte Ferreiro, afirma que los niños de los primeros grados sí están en capacidad de llevar a cabo estos procesos de mayor complejidad, y la escuela debería promoverlos, quien en conjunto con Teberosky establecen que la lectoescritura es un proceso complejo en donde la competencia lingüística, como conocimiento del sujeto sobre el lenguaje, juega un papel determinante. (Ferreiro y Teberosky, 1972).

En esta línea de pensamiento, Sánchez (2009) sostiene que el aprendizaje de la lectura y la escritura van íntimamente ligados, algunos niños empiezan a escribir antes de iniciarse en la lectura, el aprendizaje y comprensión de los código ortográfico ayuda al niño a iniciarse en la lectura, a decodificar, aunque no comprenda lo que lee; la comprensión y la rapidez lectora llegan a la mano de una práctica regular y sistemática, una vez que se ha iniciado el proceso de decodificación.

Por otra parte, Vygotsky (1995) plantea una situación experimental en la cual, a través de juegos simbólicos trata de establecer la escritura del objeto. Por medio del juego experimental en el que se representan cosas y personas con objetos familiares, se construye una breve narración interpretada por gestos figurativos sobre los objetos. En la situación de juego se designa, por ejemplo, un libro abierto como una casa, unas llaves como niños, un lápiz representando la niñera.

Sobre la base de las ideas expuestas, todos los estudios que abarcan la comprensión de la lectoescritura, presentan aportes de relevancia para la práctica en las escuelas debido a los alcances de los niños y niñas de la actualidad, ya

que los mismos buscan la perspicacia del lenguaje escrito desde el ámbito en donde se desarrollen, tales efectos dan como resultado establecer la actualización de los procesos cognitivos y las estrategias de enseñanza - aprendizaje para el desarrollo óptimo de la lectoescritura.

METODOLOGÍA

La investigación se tipificó como documental, que según Montero y Hochman (2005), implica el desarrollo de un proceso de indagación basado en la revisión de documentos siendo estos fuentes de segunda mano referidas al tema de interés, incluye también el análisis de la información recolectada y la reorganización teórica de acuerdo a la creatividad de la investigación. En este sentido, los investigadores recolectaron una cantidad de información la cual fue analizada, reflexionada y sistematizada siguiendo un orden lógico y coherente de acuerdo con el objeto de estudio.

Del mismo modo, presentó un diseño bibliográfico aludiendo al arqueo realizado que permitió dicha indagación documental mediante textos y documentos electrónicos en formato PDF. Entre las técnicas empleadas, se tienen la recolección de documentos y el análisis de contenido.

CONSIDERACIONES FINALES

Después de la revisión exhaustiva de documentos de diferentes autores podemos afirmar que los estudiantes en el proceso de lectoescritura, se destacan por reconocer las diferencias entre vocales y consonantes, leer respetando signos de puntuación, estableciendo pausas y entonación, así como la comprensión de significados. Cabe señalar, que en la lectoescritura es importante la utilización de signos gráficos por que la imagen constituye una manera de representar conceptos y dentro de la comprensión permiten al niño apreciar los componentes de una idea principal, además de las relaciones entre los significados de las mismas dentro de un texto.

Otro aspecto importante en el proceso de lectoescritura es que los niños pueden combinar palabras y dibujos, separar sílabas, selección de palabras correctas y la copia, como subprocesos que permiten al niño de educación primaria comprender ideas principales de enunciados y leerlos con facilidad sobre la base de la composición establecida.

En tal sentido, se considera la lectoescritura como un proceso indispensable que debe desarrollarse en la educación primaria, puesto que facilita el aprendizaje de la lengua escrita y oral. De manera que, su dominio promueve la interacción comunicativa entre pares y con otros, además de elevar la capacidad cognitiva y mental para avanzar en el conocimiento más complejo.

En cuanto, a la lectura se considera una actividad compleja que parte de la decodificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos. Durante esta actividad el lector mantiene una actitud personal activa y afectiva, puesto que aporta sus conocimientos para interpretar la información, regula su atención y motivación, y genera predicciones y preguntas sobre lo que está leyendo. Mientras que la escritura se refiere a un sistema de representación donde su construcción involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidas en el objeto hacer presentado; y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la presentación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Competencias emocionales en Educación, vol. 21, núm. 10, Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 61-82, <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03.pdf>
- Bracho, F. (2007) Efecto de un programa de inteligencia emocional en las competencias comunicativas del estudiante de la primera etapa de educación básica. (Tesis de Maestría) Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, Venezuela.
- Corro, A. y Guerra, M. (2011) Desarrollo de las habilidades de la inteligencia emocional en la escuela: una oportunidad en los niños para tener relaciones

interpersonales satisfactorias. (Tesis de Licenciatura) Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo. Morelia, México.

Chiriboga, A.; Yumisaca, Y. y Estrada, J. (2018). Competencias para la escritura académica con los estudiantes de las carreras de ciencias experimentales. 114 Boletín Virtual - agosto – Vol. 7 – 8. ISSN 2266-1536

Ferreiro, E. (2010). Los niños piensan sobre la escritura. Siglo XXI. Buenos Aires.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1972). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI. Madrid.

Finol, M. (2009). Efecto de un programa de atención en la lecto–escritura en niños entre 8 y 10 años. Tesis de Maestría. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, Venezuela.

Goleman, D. (1995) Inteligencia Emocional. Barcelona. España Editorial Kairos.

Montero, M. y Hochman, E. (2005). Investigación documental. Técnicas y procedimientos. Venezuela: PANAPO.

Morales, L. (2012) Efecto de un programa de estrategias de aprendizaje significativo en la lectoescritura de los niños y niñas de educación primaria. (Tesis de Maestría) Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, Venezuela.

Sánchez, C. (2009). La importancia de la lectoescritura en educación infantil. ISSN. 1988-6047. Dep. Legal: GR 29222007, N°. 14, Diciembre de 2009.

Vygotsky L. (1995). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. Barcelona.

**EFFECTO DE UN PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA
LECTOESCRITURA
EFFECT OF AN EMOTIONAL INTELLIGENCE PROGRAM IN LECTURE**

Clarines Urdaneta
claricar@hotmail.com
Universidad Privada Dr. Rafal Belloso Chacín. URBE
Raimond Ordoñez
raimondordonez@gmail.com
Universidad Privada Dr. Rafal Belloso Chacín. URBE

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar el efecto de un programa de inteligencia emocional en la lectoescritura de estudiantes de Educación Primaria. Se sustentó en Vygotsky (1980) Ferreiro (2010) Teberosky (1972) Bisquerra (1980), entre otros. El estudio fue documental. Los resultados indicaron de acuerdo a los documentos revisados que los alumnos manejan un rendimiento medio alto antes y alto después del programa, por lo cual se demostró su efectividad al incrementar significativamente los puntajes obtenidos por los niños en lo que se refiere a las habilidades de lectoescritura, lectura de signos gráficos y diferencia vocales y consonantes, leer respetando signos de puntuación, pausas y entonación y comprender significados. Por lo tanto, se recomendó aplicar programas de inteligencia emocional en los alumnos de la etapa de educación y continuar estudiando su efecto en la lectoescritura y otras variables relacionadas con el aprendizaje.

Palabras clave: inteligencia emocional, programa, lectoescritura, lectura, escritura.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the effect of an emotional intelligence program on the reading and writing of primary school students. It was based on Vygotsky (1980) Ferreiro (2010) Teberosky (1972) Bisquerra (1980), among others. The study was documentary. The results indicated, according to the revised documents, that students have a high average performance before and after the program, which demonstrated their effectiveness by significantly increasing the scores obtained by children in terms of literacy skills. Reading of graphic signs and vocal and consonant difference, reading respecting punctuation, pauses and intonation and understanding meanings. Therefore, it was recommended to apply emotional intelligence programs in the students of the education stage and continue studying their effect on literacy and other variables related to learning.

Key words: emotional intelligence, program, literacy, reading, writing.

INTRODUCCIÓN

La educación en América Latina y el Caribe ofrece acceso a datos sobre los niños que cada año han cumplido la edad para ingresar al sistema escolar. Sin embargo, la cantidad que repiten grado es enorme y el problema se acentúa en el primer grado. Cada año repite un 40% de los estudiantes de ese grado principalmente porque no han aprendido a leer y a escribir. De 16,5 millones de alumnos en el primer grado de la educación básica, alrededor de 7 millones repiten; de 12 millones del segundo grado, unos 4 millones repiten y 3 de los 11 millones de alumnos del tercer grado, son repitentes.

En consecuencia, se requiere un nuevo enfoque de la lectura y escritura centrado en la comunicación, en la expresión y en la comprensión del sentido con propósitos formativos y funcionales. Este enfoque debe estar presente desde el primer contacto del niño con el lenguaje escrito, de modo que la lectura y la escritura se conviertan en el elemento que estructura todos los aprendizajes escolares y las estrategias aplicadas en cada uno de sus conocimientos

adquiridos. Estos cambios son esenciales y no significan desconocer los logros alcanzados y permiten valorizar lo que hacen los maestros.

Atendiendo a estas consideraciones, se observa que en la realidad los estudiantes presentan dificultad en la lectoescritura, trayendo como consecuencia un nivel académico bajo, observándose conductas de apatía, desmotivación, desinterés, aislamiento y desintegración del grupo, por lo que respecta al docente como facilitador de la información y mediador de los aprendizajes, aplicar estrategias innovadoras que les permitan establecer un aprendizaje significativo, pero en la realidad se hace notar desinterés en los docentes por lograr una nivelación académica del grupo.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Después de haber realizado una revisión bibliográfica pertinente al tema de investigación, se toman como referencia estudios realizados con anterioridad, dando apoyo al logro de los objetivos propuestos y sustentando las bases teóricas que permiten la elaboración de éste.

Para Morales (2012), realizó su trabajo de investigación: efecto de un programa de estrategias de aprendizaje significativo en la lecto-escritura de los niños y niñas de educación primaria. Teniendo como objetivo principal el determinar el efecto de un programa de estrategias de aprendizaje significativo en la lecto-escritura de los niños y niñas de educación primaria, se ejecutó una metodología de tipo explicativo, con un nivel experimental de campo, un diseño pre –experimental, la población fue de tipo censal por 21 alumnos. El instrumento de diseño tipo dicotómico con 14 ítems, con un baremo de corrección con las categorías alto, medio y bajo. Como resultado se puede recomendar establecer en los estudiantes actividades extracurriculares basadas en el aprendizaje significativo.

Por su parte Corro y Guerra (2011), plantean como título en su trabajo de investigación; desarrollo de las habilidades de la inteligencia emocional en la escuela: una oportunidad en los niños para tener relaciones interpersonales

satisfactorias, siendo su objetivo analizar de qué manera las habilidades de la inteligencia emocional favorecen en los niños del tercer año de la primaria Jesús Romero Flores; el tipo de investigación y diseño se rige bajo el enfoque cualitativo, gracias a este se puede conocer más a fondo el tema de interés, además de que tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno.

Inteligencia emocional

Goleman(1995), define la inteligencia emocional como las habilidades para ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar las gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar la empatía y abrigar la esperanza. Además, plantea que la inteligencia emocional como sinónimo de carácter personal y habilidades blandas, que concreta en cinco habilidades emocionales y sociales (autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales).

Regulación de las emociones, Goleman (1995)

a. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento - conciencia).

b. Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.

c. Capacidad para la regulación emocional: los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir

estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.

d. Habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de auto-regulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

e. Competencia para auto-generar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.

Inteligencia interpersonal y habilidades sociales

a. Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.

b. Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas

c. Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

d. Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

e. Compartir emociones: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.

f. Comportamiento pro-social y cooperación: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

g. Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.

Por una educación emocional fundamentada, Bisquerra (2000)

La educación emocional propone, entre otros aspectos, el desarrollo de la competencia emocional. En anteriores argumentos se ha expuesto con cierto detalle el concepto de educación emocional, su fundamentación, los objetivos, contenidos, metodología, se considera oportuno añadir algunas ideas más que apoyen la importancia y la necesidad de una educación emocional, que puede girar entorno de la acción tutorial.

Los componentes de la inteligencia emocional son según Goleman (1995):

Auto- conciencia: se define como la habilidad de reconocer, entender las emociones propias y la de los demás. **Autorregulación:** son las habilidades para controlar, dirigir impulsos, y estados de ánimo, pensar antes de actuar y demostrar gratificación en cualquier momento o circunstancia de la vida. **Motivación:** motivación por el trabajo, por razones que van más allá del dinero, fijarse metas y persistir ante todo. **Empatía:** es la habilidad para captar, entender y tratar a los demás de acuerdo con sus reacciones emocionales. **Habilidades sociales:** es la habilidad para establecer, mantener relaciones interpersonales, redes sociales y satisfactorias en el entorno que los rodea de forma agradable y armónica.

Factores que condicionan el aprendizaje de la lectoescritura Bisquerra (2000)

- H) Factor madurativo: condición indispensable para aprender.**
- I) Factor físico: es necesario contar con una integridad visual, auditiva, y motora para aprender.**
- J) Factor lingüístico: la palabra hablada da lugar a la palabra escrita.**
- K) Factor social: determina la calidad del aprendizaje.**
- L) Factor emocional: autonomía y madurez emocional son condiciones indispensables.**
- M) Factor pedagógico: pueden no adquirirse por una falta pedagógica o por una dificultad del niño.**
- N) Factor intelectual: a los 6 años aproximadamente el niño ya cuenta con las funciones cognitivas necesarias para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura.**

Lectoescritura

Es una facultad compuesta por cuatro habilidades: escuchar y hablar, leer y escribir Ferreiro (2010) refirió lo siguiente:

“la lectoescritura es un proceso y una estrategia, como proceso lo utilizamos para acercarnos a la comprensión del texto, como estrategia de enseñanza – aprendizaje, enfocamos la interrelación intrínseca de la lectura y la escritura, y la utilizamos como un sistema de comunicación y meta cognición integrado, la lectura y la escritura son elementos inseparables de un mismo proceso mental.” (pág. 2)

El lenguaje es el vehículo por el que se transmite el pensamiento y también es el que le permite al ser humano satisfacer la necesidad de comunicarse con los demás, dada la importancia de la comunicación en los seres humanos, no es de extrañar que la enseñanza del lenguaje sea uno de los temas más sobresalientes en toda la actividad educativa. Toda enseñanza escolar se ofrece mediante el uso de las letras del lenguaje, ya que no se puede prescindir de estas para comunicar los pensamientos o impartir conocimientos.

Por tal motivo, los educadores deben conocer y familiarizarse con las teorías y metodologías de la lectoescritura con el propósito de aplicar aquellas que en su opinión sean más eficaces a la hora de abordar el proceso de enseñanza y

aprendizaje de la lectura y la escritura. Por eso mismo, las instituciones escolares han tenido y tienen como objetivo principal alfabetizar a sus alumnos y alumnas, y este proceso comienza con la enseñanza con la escritura y la lectura de los primeros años de vida, la meta de la enseñanza de la lectoescritura en las aulas es desarrollar las competencias básicas de la comunicación en los alumnos.

Por su parte Ferreiro (2010), afirma que los niños de los primeros grados sí están en capacidad de llevar a cabo estos procesos de mayor complejidad, y la escuela debería promoverlos, quien en conjunto con Teberosky (1972) establecen que la lecto-escritura es un proceso complejo en donde la competencia lingüística, como conocimiento del sujeto sobre el lenguaje, juega un papel determinante.

El aprendizaje de la lectura y la escritura van íntimamente ligados, algunos niños empiezan a escribir antes de iniciarse en la lectura, el aprendizaje y comprensión de los código ortográfico ayuda al niño a iniciarse en la lectura, a decodificar, aunque no comprenda lo que lee; la comprensión y la rapidez lectora llegan a la mano de una práctica regular y sistemática, una vez que se ha iniciado el proceso de decodificación.

Vygotsky (1995), plantea una situación experimental en la cual, a través de juegos simbólicos trata de establecer la escritura del objeto. Por medio del juego experimental en el que se representan cosas y personas con objetos familiares, se construye una breve narración interpretada por gestos figurativos sobre los objetos. En la situación de juego se designa, por ejemplo, un libro abierto como una casa, unas llaves como niños, un lápiz representando la niñera.

Sobre la base de las ideas expuestas, todos los estudios que abarcan la comprensión de la lectoescritura, presentan aportes de relevancia para la práctica en las escuelas debido a los alcances de los niños y niñas de la actualidad, ya que los mismo buscan la perspicacia del lenguaje escrito desde el ámbito en donde se desarrollen, tales efectos dan como resultado establecer la actualización de los procesos cognitivos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo óptimo de la lectoescritura.

CONCLUSIONES

Después de la revisión exhaustiva de documentos de diferentes autores podemos afirmar que los alumnos manejan un medio alto rendimiento en lectoescritura antes de la aplicación del programa, diferencia vocales y consonantes, lee respetando signos de puntuación, pausas y entonación y comprende significados, con una baja dispersión a excepción del indicador signos gráficos que fue alto. Igualmente en la escritura fue medio alto, combinan palabras y dibujos, separa sílabas fueron medios, mientras que diferencia mayúsculas y minúsculas, selecciona la palabra correcta y copia fueron altas.

Luego de aplicar el programa las puntuaciones se incrementaron significativamente, siendo altas tanto para la variable lectoescritura como sus dimensiones lectura y escritura y sus indicadores, a excepción de los indicadores signos gráficos, diferencia vocales de consonantes, diferencias mayúsculas de minúsculas y copia.

En tal sentido, se considera la lectoescritura como técnicas o materias de estudio que puede facilitar el aprendizaje de la lengua escrita en aquellos sectores que más necesitan de la escuela para desarrollarlo. De manera que el dominio del lenguaje escrito es la base de la mayoría de los aprendizajes que se producen en la escuela.

En relación a esto, Ferreiro (2010) plantea que la lectoescritura es un proceso y una estrategia, como proceso se utiliza para acercarnos a la comprensión del texto, como estrategia de enseñanza – aprendizaje, se enfoca en la interrelación intrínseca de la lectura y la escritura, y se utiliza como un sistema de comunicación y meta cognición integrado, la lectura y la escritura son elementos inseparables de un mismo proceso mental.

En cuanto, a la lectura se considera una actividad compleja que parte de la decodificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos. Durante esta actividad el lector mantiene una actitud personal activa y afectiva, puesto que aporta sus conocimientos para interpretar la

información, regula su atención y motivación, y genera predicciones y preguntas sobre lo que está leyendo.

Igualmente, la escritura según el autor precitado puede ser conceptualizada como un sistema de representación donde su construcción involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidas en el objeto hacer presentado; y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la presentación.

Asimismo, se demostró la efectividad del programa de inteligencia emocional al incrementar significativamente los puntajes obtenidos por los niños en lo que se refiere a las habilidades de leer respetando signos de puntuación, pausas y entonación, comprende significados, combina palabras y dibujos, selecciona la palabra correcta y separa sílabas. Mientras que en los signos gráficos, diferencia vocales de consonantes, diferencia mayúscula de minúsculas y copia no se incrementaron significativamente.

Por lo tanto, el programa de inteligencia emocional permite la adquisición de algunas competencias de lectoescritura, lo cual permitiría mejorar su desenvolvimiento y seguridad dentro del aula a través del desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes de educación primaria.

Asimismo, se asocian a lo encontrado por Finol (2009) en relación al efecto de un programa de atención en la lectoescritura en niños entre 8 y 10 años, y de Bracho (2007), de la influencia de un programa de inteligencia emocional en las competencias comunicativas del estudiante de la primera etapa de educación básica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra R. (2000) Las competencias emocionales. Barcelona. XXI. 10, 2007, pp. 61-8. Redalyc. Universidad de México.

Bracho, F. (2007) Efecto de un programa de inteligencia emocional en las competencias comunicativas del estudiante de la primera etapa de educación básica. (Tesis de Maestría) Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, Venezuela.

Corro, A. y Guerra, M. (2011) Desarrollo de las habilidades de la inteligencia emocional en la escuela: una oportunidad en los niños para tener relaciones interpersonales satisfactorias. (Tesis de Licenciatura) Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo. Morelia, México.

Ferreiro E. (2010) Los niños piensan sobre la escritura. Siglo XXI. Buenos Aires.

Finol, M. (2009) Efecto de un programa de atención en la lecto – escritura en niños entre 8 y 10 años. (Tesis de Maestría) Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, Venezuela

Goleman, D. (1995) Inteligencia Emocional. Barcelona. España Editorial Kairos.

Morales, L. (2012) Efecto de un programa de estrategias de aprendizaje significativo en la lecto-escritura de los niños y niñas de educación primaria. (Tesis de Maestría) Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, Venezuela.

Teberosky A. (1972) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI. Madrid.

Vygotsky L. (1995) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. Barcelona.

**ELEMENTOS DEL PENSAMIENTO ESTRATÉGICO EN EL GERENTE DE
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA
ELEMENTS OF THE STRATEGIC THINKING OF THE PRIMARY BASIC EDUCATION
INSTITUTE MANAGER**

Karelis Espina
Secretaría de Educación del Estado Zulia.
karespina@hotmail.com

Giovanny Aguilar
groques@urbe.edu.ve
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

Manuel Machado
msmachado@urbe.edu.ve
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo identificar los elementos del pensamiento estratégico del gerente de instituciones de Educación Básica Primaria de la parroquia San Francisco del municipio San Francisco. Para ello, se recurrió a los aportes teóricos de Ohmae (2005), Morrissey (2005), Robert (2006), entre otros. Fue una investigación descriptiva, con un diseño no experimental, transeccional y de campo, dirigida a una población de 8 directivos y 112 docentes, a quienes se aplicó un cuestionario con 18 ítems de escala Likert; con 4 alternativas de respuesta, el cual fue validado por 5 expertos y medida su confiabilidad aplicando una prueba piloto a 20 sujetos con características similares por medio del coeficiente de Cronbach, dando como resultado 0.94. Los resultados conllevan a concluir que existen debilidades en cuanto a estrategias, actitud gerencial estratégica, evaluación institucional y participación de la comunidad.

Palabras clave: pensamiento estratégico, educación básica primaria, gerente Educativo.

ABSTRACT

The objective of this research is to identify the elements of strategic thinking of the manager of Basic Primary Education Institutions of the San Francisco Parish of San Francisco Municipality. The same was oriented in the line of educational management research and is contextualized in the thematic axes of Strategic Thinking. For this, the theoretical contributions of Ohmae (2005), Morrissey (2005) and Robert (2006) were used. It is a descriptive research, with a non-experimental, transectional and field design, aimed at a population of 8 managers and 112 teachers, to whom a questionnaire was applied with 18 Likert scale items; with 4 response alternatives, which was validated by 5 experts and its reliability measured by applying a pilot test to 20 subjects with similar characteristics by means of the Cronbach coefficient, resulting in 0.94. The results lead to the conclusion that there are weaknesses in terms of strategies, strategic management attitude, institutional evaluation and community participation.

Key words: strategic thinking, primary basic education, educational manager.

INTRODUCCIÓN

Los nuevos tiempos infunden un entorno de cambios constantes en el ámbito educativo, evidenciando la necesidad de aprender rápidamente; sin embargo, es necesario tener un punto de vista claro hacia dónde se dirigen las acciones, estrategias, proyectos que integran el currículo, el cual debe estar orientado con una visión de progreso sobre la base de directrices que guíen el éxito de la calidad académica del docente y del estudiante venezolano. En tal sentido, el apresurado cambio en el entorno social venezolano, implica que se vive una transformación de época, donde se manifiestan nuevas tendencias en lo económico, educativo, tecnológico y ambiental. Esto supone un reto progresivamente creciente que solo los mejores preparados podrán superar para asegurar su supervivencia.

Para tal efecto, el pensamiento estratégico según Ohmae (2005), es la combinación de métodos analíticos y elasticidad mental utilizados para obtener ventajas competitivas considerando el análisis el punto crucial de arranque. En ese orden de ideas, Robert (2006), indica que el pensamiento estratégico, es un proceso que ocurre en la mente, permite visualizar cómo será el aspecto de la organización del futuro, donde los integrantes de la misma se conviertan en elementos clave, capaces de interpretar y producir variaciones, sin que el

desarrollo personal sea visto como una inversión de conflictos que adopte políticas para lograr cambios realmente cualitativos que fortalezcan el capital humano de la institución.

Es así como la realidad actual de las instituciones de educación básica primaria, específicamente, la U.E. San Francisco, U.E. 19 de abril, U.E. Hermógenes Méndez, U.E. Víctor Padilla y U.E. Jesús Enrique Lossada, de la parroquia San Francisco del municipio San Francisco, donde se evidencia debilidad en la calidad educativa, observando que los docentes en esas instituciones, manifiestan un manejo inadecuado de estrategias, poco o ningún uso de ellas, expresan apatía ante situaciones nuevas e innovadoras, unido a la carencia de un pensamiento estratégico por parte de los gerentes educativos, en cuanto a la visión, misión y estrategias utilizadas en la acción administrativa de la instituciones, repercutiendo en la formación académica, pedagógica de los estudiantes.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Elementos del pensamiento estratégico

De acuerdo con lo planteado por los autores Ohmae (2005), Morrisey (2005), Mintzberg y otros (2007)), se considera que dentro de los elementos fundamentales que deben existir en las organizaciones educativas para el logro del pensamiento estratégico, se destacan la misión de la organización, la visión de futuro, estrategias a desarrollar, como elementos dinamizadores del proceso. Por su parte, el gerente debe estar adecuadamente formado, para asumir con éxito los escenarios de manera global.

Desde la concepción de Mintzberg et. Al (2007), el pensamiento estratégico significa salir de los sistemas convencionales ya establecidos, descubriendo estrategias novedosas e imaginativas que puedan reinventar reglas y visualizar futuros potencialmente deseables, diferentes al presente que se está viviendo. En tal sentido, Ohmae (2005), destaca que en la mente del estratega, la percepción y

la consecuente determinación de su cumplimiento, a menudo son equivalentes a un sentido de visión, alimentar un proceso mental básicamente creativo e intuitivo, más que racional. A continuación se presentan los elementos del pensamiento estratégico, siendo necesario describir cada una de ellos dentro del marco educativo

En ese sentido, Dess y Lumpkin (2003), señalan que la declaración de la visión organizativa es el punto de partida para articular la jerarquía de metas de una organización; siendo ampliamente inspiradora, en ella se engloban el resto de los objetivos, y su proyección es de largo plazo. También proporciona una declaración fundamental de los valores, aspiraciones y metas de una organización, lo cual representa un destino inspirador y motivador.

Estrategias

El término estrategia viene del griego *strategos* que significa “un general”. A su vez, esta palabra proviene de raíces que significan “ejercito” y “acaudillar”. El verbo griego, *stratego* significa “planificar la destrucción de los enemigos en razón del uso eficaz de los recursos”. (Pimentel 1999, p. 1). La estrategia es la manera como la empresa o institución consigue sus objetivos a partir de su misión y conforme con sus valores. De acuerdo con Sallenave (2004), las estrategias son la integración de los métodos, recursos y habilidades gerenciales para alcanzar los objetivos y metas de la organización. Según el autor, las estrategias gerenciales son un plan de utilización y asignación de los recursos disponibles con el fin de modificar el equilibrio competitivo y de volver a estabilizarlo a favor de la organización.

Asimismo, como lo expresa Serna (2008), las estrategias gerenciales son las acciones que deben realizarse para mantener y soportar el logro de los objetivos de la organización y de cada unidad de trabajo, y así hacer realidad los resultados esperados al definir los proyectos estratégicos. En concordancia con lo antes planteado, estas estrategias deben ser controladas y concebidas por un responsable, que en este caso, es el gerente educativo quien lleva sobre sus

hombros el pero de todos los aspectos concernientes a la institución, es la persona que con su liderazgo transformacional, hace posible el logro de las metas al establecer con éxito las características de un pensador estratégico.

METODOLOGÍA

En el presente apartado se describen los lineamientos metodológicos empleados para realizar el estudio los cuales están referidos al tipo y diseño de investigación, la población elegida y la técnica utilizada para determinar el tamaño y selección de la muestra; igualmente se describe la técnica para la recolección de los datos y los procedimientos de determinación de la validez y confiabilidad del instrumento, y del análisis de los datos.

Para determinar el tipo de investigación que corresponde con el presente estudio, se siguieron criterios metodológicos expuestos por Chávez (2007), quien explica que la clasificación del tipo de investigación se rige de acuerdo con una serie de criterios, los cuales se clasifican según el propósito del estudio (aporte a la solución del problema planteado), comparación de las poblaciones (tratamiento de la información) e inferencia del investigador en la realidad del estudio (observación de la realidad).

En cuanto al nivel de investigación, se clasifica descriptiva, porque se pueden analizar los resultados en el mayor detalle posible y sin inferencias intencionales de ningún tipo, con el propósito de determinar el pensamiento estratégico del gerente y la calidad educativa presente en las referidas organizaciones. Chávez (2007), señala que los estudios descriptivos sólo pretenden especificar y detallar los resultados en función de un grupo de variables, respecto a las cuales no existen hipótesis.

Asimismo, la investigación fue de campo, por cuanto los datos se extrajeron directamente de los sujetos de la muestra en su propio contexto laboral, en este caso, los sujetos son los gerentes y el personal docente del colectivo municipal escolar San Francisco Circuito No. 1. Según Sabino (2007), los estudios de campo “son lo que refiere a los métodos a emplear cuando los datos de interés se

recogen en forma directa de la realidad mediante el trabajo concreto del investigador y su equipo” (p. 63). El presente estudio se considera como una investigación con un diseño no experimental, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2007), los estudios no experimentales son aquellos donde el investigador no manipula deliberadamente la variable, se observan los fenómenos de la misma forma como ocurren en su contexto natural, para luego ser analizados.

Los sujetos de la investigación están conformados por los elementos seleccionados que sirvieron como fuentes primarias de información para la presente investigación. Según Sabino (2007), “los sujetos de la investigación son los elementos participantes previamente seleccionados para desarrollar un estudio” (p. 52). En el presente estudio, los sujetos que participan como unidad de análisis están constituidos por el personal docente y directivo adscritos a las escuelas de educación primaria seleccionadas en el municipio Escolar San Francisco Circuito No. 1, para la investigación denominada elementos del pensamiento estratégico en el gerente de instituciones de educación básica primaria.

A su vez, la población de acuerdo con Tamayo y Tamayo (2007), “es la totalidad del fenómeno a estudiar en las unidades de población, poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación” (p. 114). En consecuencia, la población de este estudio queda constituida por 8 directores y 112 docentes que laboran en las instituciones educativas U.E. San Francisco, U.E. 19 de abril, U.E. Hermógenes Méndez, U.E. Maestro Víctor Padilla y U.E. Jesús Enrique Lossada.

En el cuadro siguiente se presenta la distribución de la población:

Distribución de la población

Instituciones	Directores	Docentes	Total
U.E. San Francisco	2	20	22
U.E. 19 de abril	2	35	37
U.E. Hermógenes Mendez	1	24	25
U.E. Maestro Víctor Padilla	1	14	15
U.E. Jesús Enrique Lossada	2	19	21
Total	8	112	120

Fuente: circuito escolar San Francisco I (2012)

Por ende, la muestra adscrita al presente estudio está por 61 sujetos entre directores y docentes. Para el estrato Directores se utiliza el censo poblacional tomando el 100% (8 directores), porque queda constituido por menos de 100 sujetos. La muestra de docentes se seleccionó de manera probabilística, utilizando la fórmula estadística de Sierra Bravo (2001) para poblaciones finitas cuya expresión matemática es:

$$n = \frac{4 \cdot N \cdot p \cdot q}{E^2 (N-1) + 4 \cdot p \cdot q}$$

Dónde:

n: Es el tamaño muestral

4: Constante de la fórmula.

N: Tamaño de la población objeto de estudio.

p: 50% de probabilidad de éxito.

q: 50% de probabilidad de fracaso.

E²: error al cuadrado.

Aplicando la mencionada ecuación para determinar el tamaño de la muestra de docentes, se tiene que:

$$n = 1 + \frac{4 \times 112 \times 50 \times 50}{(10)^2 \times (112 - 1) + 4 \times 50 \times 50} = \frac{1120000}{100 \times 111 + 4 \times 50 \times 50} = \frac{1120000}{11100 + 1000}$$

$$= 53,08$$

53 docentes

A su vez, el muestreo lo conceptualiza Chávez (2007), como “un conjunto de operaciones que realiza el investigador para seleccionar la muestra que integrará la investigación” (p. 167). En este sentido, el tipo adecuado de muestreo para la presente investigación es el muestreo probabilístico estratificado, el cual, según la autora mencionada, consiste en hacer un análisis previo de la población, dividiéndola en partes, para luego seleccionar una muestra. Este proceso no es arbitrario, ya que se agrupan los elementos, lo más parecidos entre sí, es decir, lo más homogéneo, donde no hay superposición de estratos, se efectúa sobre la base de los estratos de la población y su calcula por la fórmula de Schiffer:

$$n = \frac{nh}{N} \times h$$

Dónde: n: estrato que se determinará

nh: tamaño del estrato de la población

N: población total

h: tamaño adecuado de la muestra.

Institución 1: U.E. San Francisco	$n1 = 20 / 112 \times 53 = 9$
Institución 2: U.E. 19 de abril	$n2 = 35 / 112 \times 53 = 17$
Institución 3: U.E. Hermógenes Méndez:	$n3 = 24 / 112 \times 53 = 11$
Institución 4: U.E. Maestro Víctor Padilla	$n4 = 14 / 112 \times 53 = 7$
Institución 5: U.E. Jesús Enrique Lossada	$n5 = 19 / 112 \times 53 = 9$

Estratificación de la población

Instituciones	Estratos
U.E. San Francisco	$20/112 \times 53 = 9$
U.E. 19 de abril	$35/112 \times 53 = 17$

U.E. Hermógenes Méndez	$24/112 \times 53 = 11$
U.E. Maestro Víctor Padilla	$14/112 \times 53 = 7$
U.E. Jesús Enrique Lossada	$19/112 \times 53 = 9$
Total	53

Fuente: circuito escolar San Francisco I (2012)

Se utilizó como técnica de recolección de datos la técnica de la encuesta, según Kerlinger y Lee (2002), la encuesta se utiliza “para descubrir la incidencia, distribución e interrelaciones relativas de variables sociológicas y psicológicas” (p. 541). Esta técnica utiliza como instrumento más adecuado el cuestionario que según Hernández, Fernández y Baptista (2007) “consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. El contenido de las preguntas de un cuestionario puede ser tan variado como los aspectos que mide, pudiéndose hablar de preguntas abiertas y cerradas” (p. 149). Sobre el mismo aspecto, Chávez (2007), afirma que los cuestionarios son documentos estructurados o no que contienen un conjunto de reactivos (relativo a los indicadores de una variable) y las alternativas de repuestas.

Al respecto indica Tamayo y Tamayo (2007), para que el cuestionario cumpla con las exigencias del método científico, debe responder a dos requisitos validez y fiabilidad. De acuerdo con Kerlinger y Lee (2002), la validez se refiere a que el instrumento mida lo que realmente pretende medir. A juicio de Sabino (2008), la validez es “el grado con que el instrumento mide los indicadores que se pretenden evaluar, estableciendo la pertinencia de los mismos con respecto al estudio” (p. 298).

La validez del instrumento de recolección de la información se obtuvo mediante el juicio de cinco expertos, el procedimiento consistió en determinar la validez de contenido de acuerdo con lo establecido por Hernández, Fernández y Baptista (2007), quienes explican que la validez de contenido se refiere al grado en que el instrumento refleja el dominio específico de contenido de la variable que se mide. La confiabilidad del instrumento de recolección de datos, de acuerdo con

Ary, Jacobs y Razavieh (2002) “es el grado de uniformidad con que cumple su cometido” (p. 214). Agregan al mismo tiempo, que la confiabilidad denota el grado de congruencia con el cual se realiza la medición, es decir, un instrumento será confiable de acuerdo con el grado en que puede ofrecer resultados consistentes.

Para determinar la confiabilidad del cuestionario elaborado, se procedió a aplicar una prueba piloto a 20 sujetos con características similares a la población de este estudio que no formaron parte de la muestra, las respuestas de los mismos permitieron determinar un coeficiente de confiabilidad, para lo cual se utilizó la fórmula del coeficiente de Cronbach expuesta por Chávez (2007), el cual se aplica cuando el cuestionario comprende ítems con alternativas de respuesta múltiple. A continuación se presenta la fórmula para el cálculo de la confiabilidad.

$$r_{\pi} = \frac{K}{K - 1} \left(\frac{1 - \sum S1^2}{St^2} \right)$$

Dónde:

K = número de ítems

S1² = varianza de los puntajes de cada ítem.

St² = Varianza de los puntajes totales.

r_π = Coeficiente de confiabilidad

1 = Constante

Luego de aplicar la fórmula, se determinó una confiabilidad de 0.94 para el instrumento pensamiento estratégico.

RESULTADOS

Sobre esta base, antes de iniciar la presentación de los resultados se consideró necesario recordar que el objetivo de estudio en esta investigación estuvo orientado a identificar los elementos del pensamiento estratégico del gerente de instituciones de Educación Básica Primaria de la Parroquia San Francisco del municipio San Francisco, del estado Zulia.

En el análisis que se presenta a continuación se demuestran en primer lugar, los resultados para los elementos del pensamiento estratégico, el cual se realiza por la dimensión con sus respectivos indicadores. En la siguiente tabla se muestra los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento sobre la misma, el cual fue suministrado a la población seleccionada para dar respuesta al objetivo dirigido a identificar los elementos del pensamiento estratégico del gerente de Instituciones de Educación Básica Primaria de la parroquia San Francisco del municipio San Francisco.

Elementos del pensamiento estratégico

Indicadores	Siempre%		Casi Siempre%		Casi Nunca%		Nunca%	
	DIR	DOC	DIR	DOC	DIR	DOC	DIR	DOC
Misión	95.8	00	4.1	68.5	00	28.3	00	3.2
Visión	91.6	00	8.3	63.5	00	32.7	00	3.8
Estrategias	75	00	25	58.5	00	38.4	00	3.2
Promedio	87.4	00	12.5	63.5	00	33.1	00	3.4
Porcentaje	43.7%		38%		16.55%		1.7%	

Fuente: los autores (2012)

Al analizar esta tabla referida a identificar los elementos del pensamiento estratégico del gerente, se observó que el 43.7 % de los sujetos de análisis siempre identifica la misión, visión y estrategias, el 38 % en la alternativa casi siempre, mientras el 16.55 % se ubicó en la alternativa casi nunca y solo el 1.7 % en la alternativa nunca. Es necesario indicar que el mayor porcentaje de las respuestas se ubicaron en el indicador misión, con un 95.8 % desde la perspectiva de los directores y un 68.5 % desde la perspectiva de los docentes.

Por su parte, el menor porcentaje de las respuestas recayeron en el indicador estrategias, con un 38.4 % según los docentes, para quienes casi nunca

se asumen, lo cual hace inferir que estos gerentes presentan dificultades para organizar eficientemente las estrategias en su gestión administrativa, como uno de los elementos del pensamiento estratégico que debe considerarse en las instituciones de educación básica primaria objeto de estudio.

Además, los resultados contrastan con Morrisey (2005), quien define el pensamiento estratégico como la coordinación de estrategias creativas dentro de una perspectiva común que permite a un negocio u organización, avanzar hacia el futuro de manera satisfactoria. De esta manera, y en concordancia con el autor, se señala la importancia del pensamiento estratégico para gerencial las instituciones educativas, las cuales para hacerlas efectivas y eficaces, se requiere del juicio colectivo dependiendo de que, quienes tomen las decisiones importantes tengan una visión clara y consistente, lo cual va a ser la futura administración de la empresa, incorporando misión, visión y estrategias, siendo las bases para la toma de decisiones estratégicas.

Pensamiento estratégico

DIMENSIONES	Siempre%	Casi Siempre%	Casi Nunca%	Nunca%
Elementos del Pensamiento Estratégico	43.7	38	16.55	1.7
Características de un Pensador Estratégico	35.7	42.28	19.76	2.21
Porcentaje	39.7%	40.14%	18.15%	1.95%

Fuente: los autores (2012)

En el análisis de esta tabla, referido al pensamiento estratégico del gerente, se observó que el 40,14% de los sujetos se orientó hacia la alternativa casi siempre, el 39,7% en la alternativa siempre, mientras que el 18,15% en la alternativa casi nunca y solo el 1,95% en la alternativa nunca. Sin embargo, es necesario indicar que el mayor porcentaje de las respuesta se ubicaron en la dimensión características de un pensador estratégico desde la perspectiva de los directores y docentes encuestados, con un 42,28% y el menor porcentaje de las

respuesta recayeron en la dimensión elementos del pensamiento estratégico con un 38%.

De igual manera, al establecer comparación del pensamiento estratégico con los resultados obtenidos de la dimensión elementos del pensamiento estratégico, se describen dentro del marco educativo, de esta manera contrasta con Ohmae (2005), quien destaca que en la mente del estratega, la percepción y la consecuente determinación de su cumplimiento, a menudo son equivalentes a un sentido de visión, para alimentar un proceso mental básicamente creativo e intuitivo, más que racional.

CONCLUSIONES

Al observar los resultados obtenidos, se puede concluir que al identificar los elementos del pensamiento estratégico del gerente en las instituciones de Educación Básica Primaria de la parroquia San Francisco del municipio San Francisco, se evidencia que siempre se identifica la misión, visión y estrategias, siendo éstas últimas las que más debilidades presentan en su ejecución. Los resultados y conclusiones del estudio, permiten evidenciar las fortalezas y debilidades presentes en las instituciones de Educación Básica Primaria, con respecto al pensamiento estratégico del gerente y la calidad educativa, de allí que se sugieren recomendaciones dirigidas a minimizar las debilidades detectadas, por ello:

Es necesario realizar actividades de capacitación dirigidas al personal directivo de las instituciones seleccionadas, enfatizando en la planificación, elaboración y evaluación de estrategias, que le permitan a la gerencia darle solución a los problemas a largo, mediano y corto plazo, logrando así la conducción de las acciones hacia el logro de los objetivos institucionales, apoyar interdisciplinariamente para fortalecer la actitud gerencial estratégica de los directivos, manteniendo a su vez, la cultura organizacional y los valores, características esenciales para lograr una adecuada coordinación entre los equipos de trabajo de las instituciones.

De igual manera, se hace necesario emplear técnicas e instrumentos apropiados para la evaluación de los docentes y directivos, sin olvidar los incentivos por la buena labor como parte de su gestión, para promover el desarrollo de los factores internos y externos de la calidad educativa, a través del fortalecimiento de sus capacidades, conocimientos y habilidades, y a su vez, retroalimentar los procesos de gestión que conduzcan al logro de los objetivos de la institución. En concordancia con lo anterior, resulta importante que los directivos implementen mecanismos factibles para elevar el éxito de la organización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ary, D. Jacobs, L. y Razavieh, A. (2002). Introducción a la investigación. México. Editorial Mc Graw Hill.
- Corral, S. (2000). Strategic Management of Information Services: A planning Handbook. Londres. Editorial London Aslib 2000.
- Chávez, N. (2007). Introducción a la investigación educativa. Talleres de Artes Gráficas. Maracaibo. Venezuela. EDILUZ
- Dess, G. y Lumpkin, G. (2003). Dirección estratégica. México. Editorial Mc Graw Hill.
- Goodstein, L. (2005) Planificación estratégica aplicada. México. Editorial Mc Graw Hill.
- Hernández, Fernández y Baptista (2007). Metodología de la investigación. México Editorial Mc Graw Hill.
- Kerlinger, y Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento. México. Editorial McGraw Hill.
- Mintzberg, H y otros. (2007). El proceso estratégico. México. Editorial Prentice Hall.
- Molero, N. (2010). Pensamiento Estratégico del supervisor y toma de decisiones en los centros de educación inicial. Universidad Rafael Urdaneta, Decanato de Investigación y Postgrado, Maestría en Gerencia Educativa, Maracaibo. Venezuela.

Morrissey, G. (2005). Pensamiento Estratégico: construya los cimientos para su planeación. México. Editorial Prentice Hall.

Ohmae, K. (2005). La mente del estratega. México. Editorial. Mc Graw Hill.

Quigley, J ((2006). Visión. Colombia. Editorial Mc Graw-Hill.

Robert, M. (2006). El nuevo pensamiento estratégico. México. Editorial Mc Graw Hill.

Sabino (2007). El proceso de investigación. Caracas – Venezuela. Editorial Panapo.

Sallenave, J. (2004). Gerencia y planificación estratégica. México. Editorial Mc Graw Hill.

Serna, A. (2008). Calidad y liderazgo. Barcelona. Editorial Gestión 2000.

Tamayo y Tamayo (2007). El proceso de la investigación científica. México. Editorial Limusa.

WEEBGRAFÍA

Pimentel L., (1999). Planificación estratégica. Ensayo. Documento PDF, (08/09/2018) recuperado de http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_4/mod_virtuales/modulo5/5.2.pdf.

ENSEÑANZA, REALIDAD Y PROYECTO EDUCATIVO TEACHING, REALITY AND EDUCATIONAL

Iru Verchere

iruverchere@gmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

Magie Urdaneta

magieurdaneta@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

Doris Gutiérrez

dgutierrez@urbe.edu

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

El propósito de esta disertación fue analizar la enseñanza a través de proyectos educativos sustentado en el desarrollo realizado por el ingeniero argentino Soldani (S/F), que explica metodologías avanzadas para la planificación la cual es la base para la realización de proyectos, se descubre que los aspectos que impactan a la sociedad y a los ecosistemas como resultado de estos proyectos no son tan evidentes, no están plasmados como un aspecto detonante en la realización de proyectos. También, tomando en cuenta como las organizaciones internacionales si establecen como prioridades la expectativa al ambiente y a las sociedades, se utiliza este recurso para determinar cómo impactan, usando las recomendaciones de empresas tal como ACCIONA, metodologías de la ONU, en el resumen explicado por Soldani, R (S/F) se realiza una traspolación de mejoras en las planificaciones de proyectos escolares. La metodología utilizada, fue una investigación bajo el paradigma cualitativo, con estudio bibliográfico, realizando un análisis crítico, reflexivo, donde se cotejan las propuestas de diferentes autores, con las realidades y los contextos señalados. Las conclusiones nos conducen a establecer la investigación de nuevos paradigmas de las vivencias actuales en función de su interrelación con el desarrollo de proyectos en educación, aplicando un nuevo modelo para mejorar el sistema de enseñanza; fundamentándose todo hacia el logro de más conocimiento, y que pueda ser utilizado directamente en la educación, donde se establezcan estrategias diferentes para mejorarlas y se traslade el aprendizaje a la sociedad y el trabajo.

Palabras clave: enseñanza, realidad, proyecto educativo.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is the analysis of educational projects based on authors such as Harlen (2007), who establishes, what is teaching and learning in science, Membrado (2013), who explains advanced methodologies for planning which is the basis for the realization of projects. It is discovered, that the aspects that impact society and ecosystems as a result of these projects, are not so evident, they are not reflected as a trigger in the realization of projects. Also, taking into account how international organizations prioritize the environment and societies, this resource is used to determine how it impacts, and using the recommendations of enterprises such as ACCIONA, UN methodologies, and applying the summary explained by Soldani , R (S / F) a transposition of improvements in the planning of school projects is done. The methodology used is a research under the qualitative paradigm, with bibliographical study, carrying out a critical, reflexive analysis, where the proposals of different authors are collated, with the realities and the contexts indicated. The conclusions lead us to establish the investigation of new paradigms of current experiences based on their interrelation with the development of projects in education, applying a new model to improve the education system; all being based on the achievement of more knowledge, and that can be used directly in education, where different strategies are established to improve them and transfer learning to society and work.

Key words: teaching, reality, educational projects.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo estuvo sustentado en el desarrollo realizado por el ingeniero argentino Soldani (S/F), en su disertación basada en los resultados de la ONU, en cuanto a buscar soluciones a los problemas eco ambiental, a través de los esquemas para la elaboración de estadísticas del medio ambiente desarrollado por la ONU. Estos esquemas son utilizados para realizar proyectos de diferentes escalas de complejidad; lo cual puede ser utilizado para realizar proyectos educativos en donde se determine los impactos tanto a nivel social como a nivel ambiental. Utilizando las variantes de modelo PER (fuerza impulsora, presión, estado, impacto, respuesta), se pueden determinar los beneficios y las fallas del proyecto educativo que va a ser utilizado.

Este análisis de evaluación de proyectos escolares surge debido a la necesidad de incluir las situaciones reales y observar como la educación no toma en cuenta los impactos de los estudios en las realidades sociales y eco ambientales, lo cual se ha manifestado como una costumbre en la realización de proyectos de los profesionales, para lo cual se muestra como utiliza los mecanismos de evaluación tecnológica presentados por Membrado (2013) y los proyectos por Harlen (2007).

Finalmente, se plantea un modelo útil para la enseñanza el cual puede ser modificado de acuerdo a la complejidad del proyecto, donde se tome en cuenta el impacto de la realización del proyecto en la institución educativa. Se dio la oportunidad de verificar si hay impacto eco ambiental, y social, y como repercute esto en el desarrollo del proyecto educativo. Analizar cómo el proceso de enseñanza debe estar vinculado con la realidad existente de tal manera de afrontar la vivencia correcta con la sociedad, y como a través de un proyecto educativo se puede plasmar la situación, tomando en consideración todos los factores tantos positivos como negativos de tal manera que pueda visualizarse una situación real de los aspectos planteados.

METODOLOGÍA

Es una investigación bajo el paradigma cualitativo, con estudio bibliográfico, realizando un análisis crítico, reflexivo, donde se cotejan las propuestas de diferentes autores, con las realidades y las perspectivas señaladas. Entre los autores consultados más resaltantes se encuentran Harlen, (2007), Membrado (2013), Soldani (S/F) y ACCIONA (1999).

Esta investigación se orientó hacia conocimientos fundamentales con el objetivo de desarrollar ciencia, e incluir detalles en la estructuración de proyectos de educación donde se detectan fallas, y se pretendió descubrir o construir más conocimientos sobre una parte de la realidad, por lo tanto tiene un nivel de investigación básico.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Enseñanza, realidad y proyectos educativos.

Entre los aspectos que se requieren para realizar la función de enseñar, está la recomendación de Harlen (2007), el cual explica la necesidad de utilizar: la planificación, provisión de equipos, almacenamiento, exposiciones, recursos extraescolares, materiales escritos, libros, juegos, recursos no escritos, ordenadores, diapositivas, películas, dispositivos de radio difusión, además de la utilización de los elementos recurrentes en la educación, como es la evaluación, la retroalimentación, y los estándares para la educación, con la finalidad de realizar un proceso de enseñanza.

Los organismos de enseñanza utilizan los mecanismos ideales para establecer un aprendizaje, lo que induce un conocimiento de la realidad ideal, pero ésta tiene efectos secundarios de los sucesos. Estos efectos no son transmitidos en la enseñanza, por lo cual se observa que los profesionales reducen sus actividades laborales a los estudios, análisis, cálculos reducidos a sus áreas, porque no se enseña la consecuencia de las modificaciones, y de las variaciones del entorno.

Solo las empresas, ONG o fundaciones están asociando y analizando las consecuencias de las actividades que realiza la sociedad, el proceso de enseñanza debería inducir en el educando el análisis de las consecuencias de los proyectos que lleva a cabo, tales como el uso de los recursos, el desperdicio, los desechos, etc. El sistema educativo fue diseñado para enseñar y educar en base a teorías ideales, donde se establece como una caja negra, sin estudiar cuales son los resultados de utilizar un determinado elemento y cuáles son las consecuencias de su excesivo uso para la educación.

Para ACCIONA (1999), (empresa de bienes y servicios asociada a los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas), la metodología para

prevenir, es verificar como es la afectación a los servicios básicos que son: electricidad, agua, educación, salud o comunicaciones. Incluye la alteración a la continuidad de actividades propias de la zona donde se implementa el proyecto. También la afectación a grupos y a personas, esta es una organización que tiene sus intereses en función del grupo de personas o de accionistas, pero no toma en cuenta lo importante, que es el planeta como tal, son los gobiernos a través de sus instituciones educativas que deben analizar los pro y los contra de sus actividades.

En realidad también es necesario, verificar si se está dañando los ecosistemas, cuando a nivel de enseñanza se utilizan seres vivos para los experimentos, en los laboratorios de enseñanza donde se utiliza un animal para educar en un salón de clases, los cuales tienen un promedio de 40 estudiantes, si se analizan cuantos salones de clases en total en un país utilizan el animal vivo se encuentran que miles de animales son sacrificados para la enseñanza. De igual manera, en la utilización de recursos naturales que son obtenidos del campo para la elaboración de proyectos educativos, entonces son miles de millones de ejemplares ya sea de plantas, animales para la educación. Esta es una práctica que se realiza sin miramientos y sin determinar si esto afecta o no al entorno.

Según Membrado (2013), indica que para realizar un proyecto solo debe tomarse en cuenta los siguientes aspectos iniciales para la fase del análisis:

Por ejemplo, se puede considerar los *efectos* en cada una de las «cinco emes» del proceso: Métodos – Máquinas – Materiales – Mano de obra – Medio ambiente. Lo importante de esta... la mejora de procesos. Se utilizan tanto las herramientas *estadísticas* básicas (Diagramas Causa-Efecto, Pareto, etc.)... Podemos decir que cualquier herramienta que existe es aplicable en los *proyectos* Seis Sigma, siempre y cuando sirva para analizar correctamente los datos (pág. 143).

Como puede observarse, los efectos no de no ver la educación como un todo involucrado al sistema natural de las cosas que existen tanto ambientales como psicológicos, sociales, ecológicos, no dejan la semilla de la integración en los profesionales en la ejecución de sus funciones.

La consecuencia de este problema en la educación ha hecho que se hagan enfoques secundarios y alternos descontextualizados del origen del problema en proyectos de la vida diaria a nivel mundial. Así por ejemplo, Soldani, R. (S/F), escribe como hay preocupación internacional por los problemas ambientales, pero en su descripción no incluye al sistema educativo, el cual debe enseñar a prever los daños en todo proyecto.

Los problemas ambientales son objeto de una preocupación cada vez mayor por parte de los gobiernos y la comunidad internacional. Tal es así que se ha comenzado a examinar de manera sistemática las consecuencias ambientales de políticas económicas, sociales, fiscales, energéticas, agrícolas, comerciales, de transporte y de cualquier otra índole (pág. 1).

El autor explica que la Oficina de Estadística de la ONU, estableció un esquema que puede ser de ayuda para la elaboración de categorías por ejemplo para el medio ambiente. “Actividades sociales y económicas y fenómenos naturales B. Efectos ambientales de las actividades y fenómenos C. Reacciones ante los efectos ambientales D. Inventarios, existencias y condiciones básicas” (pág. 3). Esto como para los efectos en el ambiente, sus recursos y la parte humana. Otro elemento para evaluación es el modelo PER (Presión-Estado-Respuesta), clasifica en “indicadores de presiones sobre el medioambiente, indicadores de estado e indicadores de respuestas sociales”. (pág. 5).

Un ejemplo para el análisis de los proyectos a ser ejecutados incluyen el impacto, tal y como se ve en la siguiente explicación de Soldani (S/F), en la figura N°1:

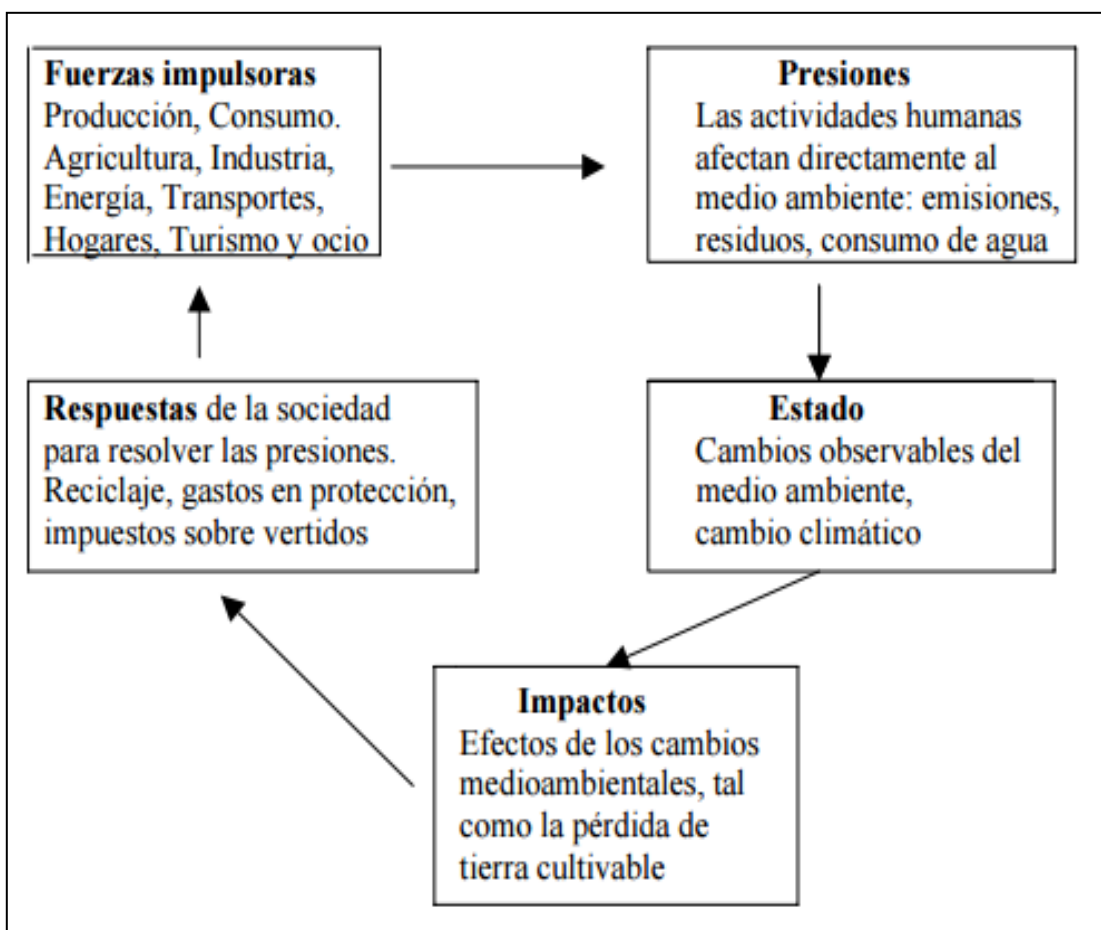


Figura Nº 1. Modelo fuerza impulsora, presión, estado, impacto, respuesta.

Fuente: Soldani (S/F).

Esta investigación soportada también por reportes de CEPAL, de Soto, H (2009), se puede visualizar en los informes suministrados, los aspectos que impactan en este caso el medio ambiente, sin incluir la parte social, tales como: “patrones de producción y consumo sostenibles, materiales, consumo de materiales, energía, intensidad de uso energética. Fuentes renovables, desechos, generación, tratamiento, transporte flota / tráfico – terrestre / aéreo,” (pag. 44).

Incluye la afectación a la diversidad biológica, ecosistemas, especies, contaminantes orgánicos, entre otros. Por tanto, en lo que se refiere a la

planificación debe incluirse el impacto que genera los desarrollos de proyectos educativos cuando hay que utilizar material para la investigación y surge el desecho.

CONSIDERACIONES FINALES

La utilidad de lo que se desarrolla como proyecto educativo está en la observación de los detalles más impactantes hacia lo exterior, tal como analizar antes, en el momento de ejecución y después de plan de lo que se desea desarrollar. Si se asocia con proyectos generales se puede establecer los siguientes parámetros a ser analizados de cómo el hecho de implementar un plan puede impactar el área externa, por tanto se pueden establecer como elementos generales los siguientes:

1. **La generación:** que sería la actividad propiciadora o fuente o suministro para la ejecución del proyecto educativo.

2. **La transmisión** o ruta hacia dónde va el beneficio y cuáles serían los aspectos que impactarían.

3. **La distribución:** quienes serían los beneficiarios y quienes serían los afectados si es que existen.

4. **Los servicios requeridos:** cuales servicios serían utilizados, y si son impactados serán beneficiosas o sufren en otra área.

5. **Interconexión** sus sistemas asociados como serian tanto beneficiados como impactados negativamente.

6. **Interrelación externa:** lo que sería necesario a corto, mediano y largo plazo, tanto desde el punto de vista positivo como negativo.

7. **Balance:** en general cuales serían los resultados positivos y cuáles serían los negativos, de tal manera de establecer un balance que resulte en verificar si el proyecto no afecta al entorno.

El proyecto educativo puede entonces ser analizado tomando en cuenta sus factores tal y como se muestra en la figura N°2, utilizando las recomendaciones de expertos en materia de conservación y desarrollos de proyectos a nivel de ciencia. Se plantea el proyecto como regularmente se realiza a nivel educativo y se instala aparte una sección de impacto, lo cual permitirá evaluar las consecuencias desde el punto de vista educativo tanto a nivel de institución como en los demás niveles.

PROPUESTA

De esta manera aplicando soluciones planteadas por la ONU en cuanto a resolución de problemas ambientales y sociales, se puede incursionar en la educación con los elementos más contundentes para el mejoramiento de los desarrollos tanto en proyectos como en trabajos. Esto generará un aprendizaje constructivista desde los primeros trabajos, y le permitirá tener una visión amplia de los resultados positivos y negativos de los desempeños tantos personales, institucionales, y sociales, lo cual perdurará en el transcurso de la vida del educando.

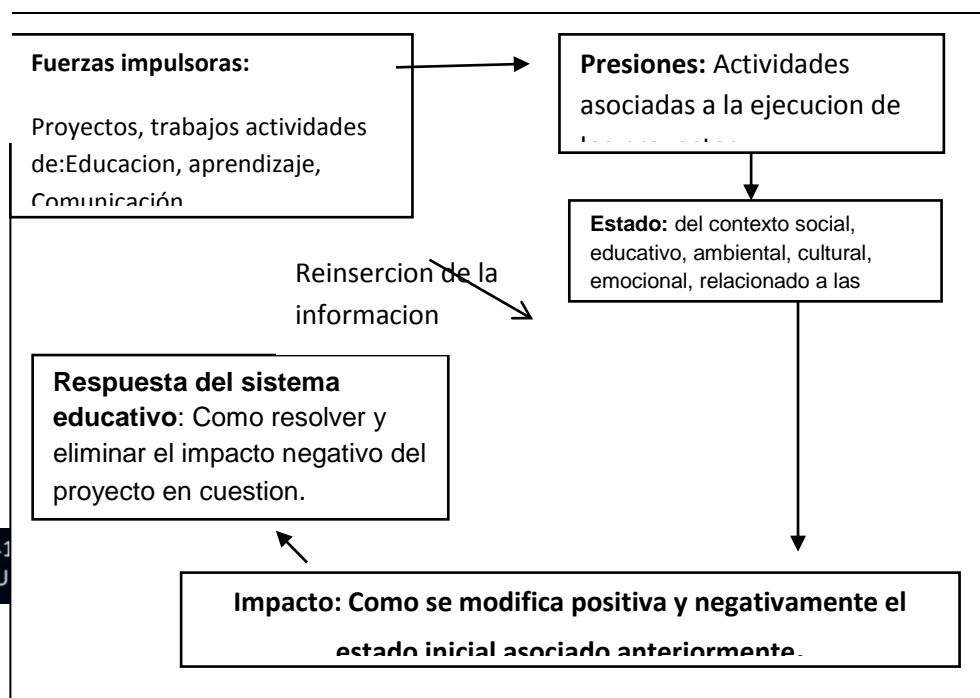


Figura Nº 2. Modelo fuerza impulsora, presión, estado, impacto.

Fuente: las Investigadoras (2018)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACCIONA. (1999). Gestión del Impacto Social de los proyectos. Disponible en: <https://www.accionacom.es>
- Harlen, W. (2007). Enseñanza y aprendizaje de ciencias. Sexta edición. Ministerio de educación y ciencia. Madrid. España. Ediciones Morata.S.L.
- Membrado, J. (2013). Metodologías avanzadas para planificación y mejora: Planificación. Planificación estratégica BCS, autoevaluación EFQM, seis sigmas. Madrid. España. Editorial Díaz de Santos.
- Taller de capacitación para la elaboración del Informe GEO Republica Dominicana. Análisis de prioridades, causas, e impactos (Modulo 4 y 5) Disponible en: <http://slideplayer.es/slide/3243487/>
- Soldani, R. (S/F). Estadísticas del medio ambiente. Disponible en: <https://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/1/estamed.pdf>
- Soto, H. (2009). IILPESMedio Ambiente, recursos naturalesy energía. División de DesarrolloSostenible y AsentamientosHumanos – CEPAL. Disponible en: <http://slideplayer.es/slide/304189/>

ENTORNOS VIRTUALES EN EL SUBSISTEMA EDUCATIVO FACOLUZ.

VIRTUAL ENVIRONMENTS IN THE EDUCATIONAL SUBSYSTEM FACOLUZ

ENTORNOS VIRTUALES EN EL SUBSISTEMA EDUCATIVO FACOLUZ.

VIRTUAL ENVIRONMENTS IN THE EDUCATIONAL SUBSYSTEM FACOLUZ

ENTORNOS VIRTUALES EN EL SUBSISTEMA EDUCATIVO FACOLUZ.

VIRTUAL ENVIRONMENTS IN THE EDUCATIONAL SUBSYSTEM FACOLUZ

ENTORNOS VIRTUALES EN EL SUBSISTEMA EDUCATIVO FACOLUZ.

VIRTUAL ENVIRONMENTS IN THE EDUCATIONAL SUBSYSTEM FACOLUZ

ENTORNOS VIRTUALES EN EL SUBSISTEMA EDUCATIVO FACOLUZ.
VIRTUAL ENVIRONMENTS IN THE EDUCATIONAL SUBSYSTEM FACOLUZ

Elba Añez
estein15@hotmail.com
Universidad del Zulia. Facultad de Odontología
Marcial Añez
Marcial_boo@hotmail.com
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue establecer el grado de conocimientos sobre los entornos virtuales de los estudiantes adscrito al departamento de sistema de atención odontológica de la Facultad de Odontología de la Universidad del Zulia, según los referentes teóricos de Duart (2000), Hernandez (2015), entre otros. Desde el punto de vista metodológico presenta un enfoque cualitativo, de tipo etnográfico. La población estuvo conformada por 5 informantes clave. Como resultado los entornos virtuales no son usados con frecuencias y los estudiantes tienen poco conocimiento sobre su uso. Como conclusión se deberían construir aulas virtuales para apoyar el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes a través de la plataforma MOODLE para facilitar y potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Entornos Virtuales, TIC, Aprendizaje.

ABSTRACT

The objective of this study is to establish the degree of knowledge about the virtual environments of the students assigned to the Department of Dental Care System of the Faculty of Dentistry of LUZ. From the methodological point of view it presents a Qualitative Approach, of Ethnographic type. The population consisted of 5 key informants. As a result, virtual environments are not used with frequencies and students have little knowledge about their use. As a conclusion, virtual classrooms should be built to support the development of student learning through the MOODLE platform to facilitate and enhance the teaching-learning process.

Keys words: Virtual Environments, ICT, Learning.

INTRODUCCIÓN

La educación actual se ha transformado, el desarrollo de nuevos métodos para la consolidación de los aprendizajes mediante el uso de las nuevas tecnologías ha irrumpido en el mundo contemporáneo, potenciando las experiencias de los estudiantes y sirviendo de ayuda al facilitador. Se debe considerar las formas del enseñar y aprender las cuales han conllevado a una profunda transformación de la cultura del aprendizaje, abriendo fuentes de enseñanzas en cualquier lugar y momento.

Las formas de enseñar se ven enmarcadas en las clases presenciales o magistrales, donde se da un rigor durante el proceso de aprendizaje, pero con los cambios producidos en la sociedad se han diversificado las formas de transmitir y gestionar el conocimiento, superando las limitaciones de espacio y tiempo y dándole cabida a los nuevos espacios de aprendizaje.

El cambio de paradigma pedagógico se debe aprovechar todas las herramientas tecnológicas para alcanzar el éxito y desarrollo de las habilidades cognitivas deben ser usadas, tanto el facilitador como el participante deben saber manejarlas para así poder aprovecharlas al máximo, siendo un sistema potencial de colaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Un entorno virtual de aprendizaje es un espacio educativo alojado en la web, un conjunto de herramientas informáticas para posibilitar la interacción didáctica, donde el participante pueda llevar a cabo las labores propias de la docencia como son conversar, leer documentos, realizar ejercicios, formular preguntas al docente, trabajar en equipo entre otros.

Cabero (1998), un entorno virtual debe poseer diferentes elementos que permitan superar la mera transmisión de información, que lo conviertan en un entorno rico y variado de enseñanza y aprendizaje. Es necesario que las herramientas de comunicación (correo electrónico, chat, audio-video conferencia, entre otros), no requieran de conocimientos tecnológicos elevados por parte de los usuarios.

Duart y Sangrá (2000), presentan las características generales o elementos básicos que tienen que tener los materiales didácticos para facilitar el aprendizaje en un entorno virtual:

- Estructurar los contenidos, de tal manera de presentar primero una visión general del tema, luego pasar a un desarrollo de las partes y concluir con una síntesis o resumen.
- Proponer actividades para cada tema desarrollado, que pueden ser de autoevaluación o de entrega obligatoria.
- Mostrar relaciones entre contenidos, así como también repasar contenidos anteriores relacionados con el tema.
- Ofrecer orientaciones metodológicas para el abordaje de los distintos contenidos desarrollados.

Continuando con lo expuesto por estos autores, por ser la guía básica en el desarrollo de cada asignatura, es necesario presentar un esquema general de contenidos que organice la distribución de los mismos, ya sea en unidades o módulos, y orientaciones metodológicas para el abordaje de los distintos temas. Resulta enriquecedora la existencia de esta interacción Facilitador – Participante – Contenido mediados por la tecnología, ya que en un entorno virtual se refuerzan las condiciones para la construcción del conocimiento y el aprendizaje.

Crovit (1999), la tecnología de información y comunicación ha enriquecido las formas de llevar a cabo dichas tareas a través de la convergencia tecnológica de las telecomunicaciones y la informática cuya función es incidir en acciones relacionadas con el desarrollo de software educativo y los sistemas basados en: multimedia, hipertexto e hipermedia con el fin de enriquecer las formas de realizar los aprendizajes a distancia. El uso intensivo de dichas tecnologías incide en los objetivos y los temas de estudio, por lo que la identificación y el tratamiento de los mensajes académicos representan tareas de mucho valor, pues se requiere

discriminarlos y estructurarlos tomando en cuenta las características particulares de los medios portadores que se pretenda utilizar.

El precitado autor empleo modelos dirigidos al desarrollo de materiales didácticos presupone que se acudirá al conocimiento y la aplicación de un conjunto de principios normativos, derivados de las teorías del aprendizaje, con los cuales se pretende hacer más eficiente el proceso de elaboración de contenidos.

Una característica relevante respecto a los materiales de instrucción que se emplean en la educación virtual es su alto grado de estructuración pedagógica, debido a que su finalidad consiste en reforzar los aprendizajes. Por ello, la exploración de un conocimiento más significativo implicaría tomar en consideración que los contenidos didácticos deben tener un ordenamiento lógico, y facilitar la búsqueda de información adicional por parte del alumno proporcionándole bibliografía complementaria.

Lo anterior tiene sentido porque la estructuración pedagógica de los materiales es uno de los requerimientos de la comunicación didáctica a distancia. Lo cual indica que se debe eliminar cualquier tipo de ambigüedad tanto en la estructura como en los contenidos. Por lo tanto, se debe procurar hacer llegar al estudiante un discurso académico accesible a su aprendizaje, que lo incite a la reflexión y a la búsqueda de más información sobre el tema de estudio, lo cual resulta un reto para todo autor de contenido. En este sentido el aprendizaje es productivo cuando el alumno es capaz de crear ideas, desarrollar y resolver problemas, y adquirir habilidades que lo hagan útil a la sociedad y en el grupo profesional al que pertenece.

Hernández (2015), las TIC ha irrumpido en la educación superior como herramientas de apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, se han configurado distintos recursos digitales y entornos virtuales para la formación de estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa.

López, y cols. (2012), las universidades han apostado por una serie de dimensiones para que las plataformas virtuales posean un sello de calidad y ofrezcan garantías a los estudiantes. Dichas dimensiones son: institucional a nivel organizativo y académico, gestión de los procesos, tecnológica a nivel infraestructura, pedagógica, ética, diseño de la interfaz, apoyos y soportes de ayuda, y evaluación.

METODOLOGÍA

La investigación cualitativa se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de persona o lo que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.

El trabajo de campo: desarrollado en el espacio en el que habita el grupo a estudiar. Básicamente se recoge la información con la que se trabajará posteriormente realizando los pertinentes análisis, aunque en muchos de estos análisis se van produciendo a la par de la recogida de datos Álvarez (2008).

Observación participante: para el autor antes mencionado se entiende como la forma condensada, capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima capaz de captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento. Para observar, lo ideal es modificar lo menos posible la situación objeto de estudio, provocando la menor interferencia posible.

La entrevista como diálogo: gira siempre en torno a la confianza y la naturalidad, también determina quiénes serán los informantes principales del

estudio, pues no siempre es una tarea sencilla, la principal ventaja de esta técnica es que estimula el flujo de los datos y que ofrece una información personal, que de otro modo sería imposible conocer.

Análisis documental: es otra técnica habitual en los estudios etnográficos, habitualmente considerada como un apoyo a la observación. Básicamente consiste en un rastreo de materiales en formato papel, vídeo, audio, ya sean producidos por los miembros de la comunidad estudiada o por el propio investigador.

Análisis de datos: es un aspecto delicado, pues el investigador recoge gran cantidad de material, de diversas fuentes, en diferentes soportes y necesariamente debe hacer uso de él, su naturaleza predominantemente verbal o el gran volumen de datos que suelen recogerse, hacen que el análisis entrañe dificultad y complejidad.

Elaboración del informe etnográfico: tras horas y horas de lecturas, observaciones, conversaciones, entrevistas, análisis de documentos, La redacción académica es una actividad dura, rigurosamente disciplinada, que exige dedicación, tranquilidad, optimismo y reflexión permanente, aunque no siempre es posible dedicarle todo el tiempo que precisa.

RESULTADOS

Durante la recolección de datos a los cinco entrevistados clave de los cuales tres femeninas y dos masculinos y a quienes llamaremos P1, P2, P3, P4, P5. Ofrecieron los siguientes datos: aportando las debilidades o fortalezas sobre el uso de los entornos virtuales dentro del departamento.

P1 “no he usado hasta los momentos un entorno virtual para el desarrollo de actividades de alguna de las asignaturas del programa”

P2 “si lo he usado para los proceso administrativos de los inscripciones anuales del año académico”

P3 “he usado estas plataformas en otras instituciones diferentes a esta y me han sido muy útiles para ganar destrezas y conocimientos en el área de estudio”

P4 “no he usado ningún entorno virtual y no sé cómo es”

P5 “si lo he usado y ha sido de apoyo”

Como podemos apreciar no hay un uso adecuado de los entornos virtuales dentro del departamento, se debe educar y hacer partícipes a los facilitadores sobre los beneficios que traería implementar los entornos virtuales para el desarrollo de los contenidos programáticos.

CONCLUSIONES

Los entornos virtuales del aprendizaje son espacio para la creación y gestión del aprendizaje, donde el facilitador propone un abanico de posibilidades donde el participante puede seleccionar y desarrollar sus conocimientos. Dentro de estas plataformas se manejan dispositivos que permitan a los estudiantes identificar las características y variables relativas a la exigencia de la tarea propuesta, de tal manera que puedan ajustar su forma de abordar la tarea tanto de manera individual como grupal y en colaboración.

Se recomienda crear entornos virtuales con las plataformas gratuitas existentes específicamente MOODLE, creando contenidos interactivos y amigables, adaptados al usuario, con contenidos de calidad, con comunicación e interacción instantánea, y seguimiento de parte del tutor y administrador del espacio virtual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, J. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación Gaceta de Antropología, 24 (1), Artículo 10 .
<http://hdl.handle.net/10481/6998>.

- Cabero, J. (1998). Corren nuevos tiempos para seguir pensado en viejos proyectos. El papel de las nuevas tecnologías en el cambio y la innovación educativa: sus posibilidades y limitaciones. Málaga, España. ICE-SP de la Universidad de Málaga.
- Crovi, D. (1999) "Virtudes de la virtualidad: algunas reflexiones desde la educación", en *Tecnología y Comunicación Educativa*, vol. 13, no. 29, p.75–86
- Duart, J. Sangrá, A. (Comp.) (2000). Aprender en la virtualidad. Barcelona, España. Editorial Gedisa.
- Hernández, N. (2015). El trabajo colaborativo en entornos virtuales en educación superior. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de A Coruña.
- López, M. C., Flores Guerrero, K., Rodríguez Hernández, M. A. y De la Torre García, E. (2015). Análisis de una experiencia de entornos virtuales de aprendizaje en educación superior: el programa de cursos en línea del centro universitario del sur de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 97-115.

ESCRITURA ACADÉMICA EN EL POSTGRADO: ANÁLISIS DE LAS MOVIDAS RETÓRICAS EN RESÚMENES DE TESIS

ACADEMIC WRITING IN THE POSTGRADUATE: ANALYSIS OF THE RETORIC MOVES IN SUMMARIES OF THESIS

Gleira Alejandra Acosta Hernández
gleiracostah@gmail.com

Universidad del Atlántico - Barranquilla, Colombia

Carlos Alberto Salazar Díaz

Universidad del Atlántico - Barranquilla, Colombia

csalazardiaz@mail.uniatlantico.edu.co

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo describir los aspectos de la escritura académica que evidencian fortalezas y debilidades en la redacción del resumen en tesis de estudiantes de maestría en educación en la Universidad del Atlántico (Barranquilla-Colombia). Se tomaron en cuenta para la realización de este estudio los postulados de Bermúdez (2009), Gizir (2005), entre otros. Fue empleada una metodología mixta, y el diseño análisis de contenido. La técnica del análisis de documentos fue aplicada a tesis (N=49), aprobadas entre los años 2010 – 2016. Los hallazgos muestran que la mayoría de los resúmenes son tradicionales, y que los movimientos retóricos menos frecuentes son los resultados y hallazgos investigativos, junto con las conclusiones y recomendaciones. Las conclusiones sostienen que la composición de los resúmenes revela debilidades en las habilidades comunicativas y competencias discursivas, asociadas a la escritura académica a nivel postgrado.

Palabras clave: escritura académica, resumen, análisis de contenido, postgrado.

ABSTRACT

His purpose of this research was to describe the aspects of academic writing that show strengths and weaknesses in the writing of the abstract in theses of students of Master of Education at the Universidad Del Atlántico (Barranquilla-Colombia). The postulates of Bermudez (2009), Gizir, among others, were taken into account for the realization of this study. A mixed methodology was used, and the content analysis design. The technique of document analysis was applied to dissertations (N = 49), approved between the years 2010 - 2016. The findings show that most of the abstracts are traditional, and that the rhetorical movements

less frequent are the results and research findings, together with the conclusions and recommendations. The conclusions hold that the composition of the summaries reveals weaknesses in communication skills and discursive competencies, associated with academic writing at the graduate level.

Key Words: academic writing, abstract, content analysis, postgrad.

INTRODUCCIÓN

Los maestrantes vistos como investigadores, producen textos académicos con cierto grado de cientificidad que en Colombia son denominados “trabajos de grado” (tesinas), que evidencian tanto de la comprensión del proceso de la investigación y la generación de nuevo conocimiento. Igualmente, las tesinas evidencian la documentación del proceso investigativo, el reconocimiento en el uso apropiado de las ideas de otros investigadores, a fin de divulgar los resultados de la indagación.

Debido a que las tesinas de maestría sobre leídas y revisadas por un público restringido, aún en las universidades públicas. Por lo general, los resúmenes circulan abiertamente, y esta circunstancia facilita analizar la estructura textual de los estudios investigativos a nivel de postgrado. Pese a todo, “es posible, en principio hablar de una *comunidad discursiva de postgrado* en cuya estructuración, organizando las prácticas discursivas, participan los *géneros* y las tradiciones disciplinarias, prácticas de importancia fundamental en la competencia que se da dentro de ese campo” Bermúdez (2009 p. 60).

Todo lo anterior, justifica que la escritura académica sea vista como una herramienta del proceso de producción de conocimientos disciplinares, asociados a normas técnicas convencionales, en contextos educativos y socioculturales diversos. Cabe preguntar: ¿cuáles son las fortalezas y debilidades frecuentes en la redacción del resumen en tesinas de Maestría en Educación? Lo anterior, pone de relieve la utilidad metodológica de una aproximación a la escritura académica, que sea compatible con las perspectivas de la lingüística aplicada y el análisis del discurso, para futuros estudios.

En concreto, el objetivo de investigación fue describir los aspectos de la escritura académica que evidencian fortalezas y debilidades en la redacción del resumen en tesinas de estudiantes de Maestría en Educación en la Universidad del Atlántico (Barranquilla-Colombia). En definitiva, la finalidad es darle visibilidad a estas investigaciones y brindar una aproximación descriptiva. De esta manera, se advierte la posibilidad de iniciar una trayectoria investigativa sobre la reflexión y crítica de la calidad en la elaboración de los resúmenes de investigación y su potencial divulgación.

Revisión de la literatura

Antecedentes de investigación son artículos de revistas indexadas y capítulos de libros publicados desde 2014 hasta 2018, en el contexto nacional e internacional. Específicamente, las categorías que orientaron esta búsqueda fueron: escritura (*writing*), postgrado (*postgrade*). Han sido identificados cuatro abordajes investigativos sobre el estudio de la escritura a académica (EA) en los postgrados:

1. La EA como conjuntos de estrategias y habilidades: implica que las prácticas instruccionales son examinadas y evaluadas mediante productos concretos de aprendizaje. Por ejemplo, el uso de grupos multidisciplinarios de escritura que fomentan y desarrollan habilidades de pensamiento y práctica reflexiva, mediante un proceso de retroalimentación y discusión entre pares Cahusac de Caux, Lam, Lau, Hoang y Pretorius, (2017); Wilmot (2016).
2. La EA desde la visión de los docentes de posgrado: se estudia cómo los profesores implementan técnicas y estrategias para orientar la EA de los estudiantes de postgrado a su cargo. En este caso, la supervisión de la escritura de la tesis y, el aspecto de la retroalimentación del proceso de escritura es abordado desde la coherencia, la argumentación, el uso de estrategias retóricas, entre otras Dai, (2016), Carter y Kumar (2016), Basturkmen y von Randow (2014), Mohd Azkah, Sidhu y Abdul Rahman, (2014).
3. La EA desde la visión de los estudiantes de postgrado: la efectividad y el impacto de la redacción de tesis y disertaciones, es valorada a través de puntos de vista y experiencias de los postgraduados. Por lo general, los investigadores diagnostican o documentan el nivel de “Alfabetización Académica” (*Academic Literacy*), mediante técnicas como entrevistas semi-estructuradas Ma (2017), Odena y Burgess (2015), cuestionarios de encuestas du Plessis (2016), Pot y Weideman (2015) y análisis de documentos Habali y Fong (2016), Kaufhold (2015).
4. La EA como parte del currículo de estudios: es producto de las exigencias a nivel de postgrado, sobre el requisito de la elaboración de la tesina; con este enfoque son indagados la pertinencia y los avances en el proceso de escritura mediante adecuaciones curriculares que otorguen herramientas de cualificación Strauss y Mooney (2016), Johnson (2018).

En suma, las investigaciones sobre la escritura en los postgrados es un campo de estudios vigente y relevante, pese a que la literatura científica es

escasa, en contraste con las indagaciones a nivel de pregrado y bachillerato. En consecuencia, esta falta de conocimiento reafirma la necesidad de elaborar un corpus a fin de recabar datos sobre la estructura y composición de los textos escritos en los posgrados.

Tipos de resumen

La función de un resumen consiste en permitir al lector, primero, identificar el contenido básico del documento de forma rápida y precisa para que este valore su relevancia conforme a sus intereses investigativos y, segundo, decidir si leer el documento en su totalidad. No obstante, es necesario diferenciar dos (2) tipos de resúmenes según la forma en que se hacen explícitas las secciones que contienen la información requerida.

1. Resumen tradicional: no contienen subtítulos y por lo general consta solamente de un párrafo, en el cual cada oración se ocupa de un aspecto de la investigación que representa. Ocasionalmente, este tipo de resúmenes tiende a ser claro y conciso, pero el lector debe hacer inferencias respecto a que apartado de la investigación se corresponde con cada proposición.
2. Resumen estructurado: contiene subtítulos tales como: introducción, objetivos, método, resultados y conclusiones; a partir de los cuales se lleva a cabo el proceso de redacción. Por lo general, tiene más de un párrafo o una oración por cada apartado, son conectores o marcadores discursivos.

De acuerdo con Hartley y Sydes (1997), al comparar los índices de legibilidad de los dos tipos de resúmenes, se encontró que “los lectores pueden calificar los resúmenes estructurados como más fáciles de leer en gran parte debido a la organización impuesta en el texto por el uso de los subtítulos y el espacio” (p. 134). De todas formas, los resúmenes son parte fundamental tanto de artículos de investigación como de trabajos de grado a nivel de postgrados, y permiten su divulgación a la mayor cantidad de lectores posibles.

Las movidas retóricas

El término “movida” es un término funcional, en lugar de gramatical, que proviene del campo de la semántica, la pragmática y el análisis del discurso, para referirse a una serie de etapas comunicativas, que sirven para analizar la estructura de los textos escritos. Precisamente Swales (1990), postula la presencia de cuatro (4) “Movidas Retóricas” (declaración del propósito, descripción del método, un listado de resultados y una discusión de conclusiones). Desde luego, existe una correspondencia entre las movidas y preguntas implicadas que debe responder el investigador que redacta un resumen, independientemente de las denominaciones o rótulos típicos que reciba cada apartado.

Movida	Rótulo Típico	Preguntas Implicadas
Movida 1	Contexto / Introducción / situación	¿Qué sabemos sobre el tema? ¿Por qué el tema es importante?
Movida 2	Investigación presente / Propósito.	¿De qué se trata este estudio?
Movida 3	Métodos / materiales / temas / procedimientos	¿Cómo se hizo?
Movida 4	Resultados / hallazgos	¿Qué fue descubierto?
Movida 5	Discusión / conclusión / implicaciones / recomendaciones	¿Qué significan los hallazgos?

Rótulos y Preguntas de las Movidas Retóricas. **Fuente:** tomado y adaptado de Swales y Feak (2009:5).

METODOLOGÍA

El método mixto fue escogido, puesto que: “(...) incluye la recopilación y el análisis de datos cuantitativos (cerrados y numéricos) y cualitativos (abiertos y textuales) (es decir, debe plantearse una pregunta de investigación cuantitativa y

cualitativa, analizarse e interpretarse individualmente y seguirse con una interpretación general)”, Edmonds y Kennedy (2017: 178).

Concretamente, la investigación adoptó el método del análisis de contenido (AC), porque permite hacer inferencias reproducibles y válidas de textos (u otras materias significativas) a los contextos de su uso Krippendorff, (2004: 18). Por eso, según Bardin (1996), la sistematización de unidades de análisis con la finalidad de valorar el contenido explícito de los textos, es denominado “Análisis Categorical”. En definitiva, el AC está situado en el ámbito de la investigación descriptiva orientada a descubrir los significados y categorías básicas de un texto.

Consecuentemente, la técnica adecuada es el análisis de documentos, porque al momento de “desarrollar una comprensión interpretativa de los documentos como temas a estudiar, estamos interesados en el lenguaje, las palabras y las frases, y también en los sistemas de convenciones que guían el orden y la estructura del texto” Coffey (2014: 372). Consecuentemente, los documentos seleccionados forman parte de un muestreo teórico, caracterizado por el análisis de los datos iniciales advierte la necesidad de una recolección posterior de datos, esto “mantiene a los investigadores enfocados en verificar y refinar sus construcciones códigos y categorías, mientras que simultáneamente evitan verse abrumados y desenfocados en la recopilación y el análisis de datos” Thornberg y Charmaz (2014: 155).

La presente investigación tomo como objeto de estudio los resúmenes de las tesinas de Maestría en Educación, que fueron aprobadas entre los años 2011 – 2016 (semestre I) en la Universidad del Atlántico, y que estaban disponibles para consulta en físico, en la en la oficina de la coordinación institucional del Sistema de Universidades Estatales de Caribe Colombiano (SUE-Caribe). En conjunto, el corpus de del estudio está conformado por cuarenta y ocho resúmenes (N=48). Específicamente, el corpus del estudio posee un total de 13.041 palabras que conforma 325 oraciones y 96 párrafos constituidos.

RESULTADOS

Cabe destacar que, entre los resúmenes revisados el más breve contiene 101 palabras, por el contrario, el texto más extenso posee 1492 palabras. En efecto, el resumen con mayor extensión posee las cinco movidas retóricas, mientras que el resumen corto sólo posee la primera movida. Pese a todo, las extensiones respectivas de cada texto están por debajo del promedio general, y no concuerdan con las convenciones técnicas para la elaboración de resúmenes, ni de las Normas APA (6a Ed), ni de las especificaciones para resúmenes de maestría.

Los hallazgos muestran que la mayoría de los resúmenes son tradicionales (95,83%), es decir, que omitan la rotulación de sus apartados o componentes de la estructura funcional, por lo tanto, tienden a estar escritos en un párrafo único a manera de bloque, y sus oraciones tienen conectores discursivos. Pese a todo, los resúmenes estructurados (4,17%), también demuestran deficiencias en su composición, dado que omiten algunas las movidas retóricas necesarias, o bien cumplen con las movidas, pero duplicaban su extensión en palabras, en comparación con un resumen convencional que cumpla las normas técnicas.

Respecto a los resúmenes tradicionales, una parte considerable poseía oraciones aisladas y carentes de conectores discursivos, otra parte albergaba oraciones demasiado extensas cuya silueta textual igualaba en extensión a la de un párrafo. En consecuencia, una parte considerable de los resúmenes tradicionales evidencian problemas de cohesión (relación lógica o causal entre proposiciones planteadas en las oraciones de un mismo párrafo), lo cual dificulta la comprensión del lector.

En general, los resúmenes de investigación revisados cumplen con la primera movida la cual consiste en situar al lector en un contexto o escenario investigativo y luego declarar los objetivos de investigación. También, es evidente que la declaración de los objetivos de investigación y la descripción del método de investigación, que constituyen respectivamente la segunda y tercera movida son

recurrentes en la misma medida (85,42%). De hecho, los textos que omiten la introducción inician por los objetivos y siguen con la metodología.

Movidas Retóricas	Total	%	□	SD
M 1:	46	95,83%	0,96	0,20
M 2	41	85,42%	0,85	0,36
M 3	41	85,42%	0,85	0,36
M 4	26	54,17%	0,54	0,50
M 5	27	56,25%	0,56	0,50

Movidas retóricas: frecuencia, promedio y desviación estándar. **Fuente:** elaboración propia de los autores. (2014)

En el caso contrario, los resultados y hallazgos investigativos (54,17%), junto con las conclusiones y recomendaciones (56,25%), son los movimientos retóricos que registran menor frecuencia. En otras palabras, casi la mitad de los resúmenes revisados carecen de resultados o de conclusiones; en algunos casos se omiten ambos movimientos. De hecho, existen casos en que se confunden los hallazgos con las conclusiones. Se puede suponer que, debido al reducido espacio de los resúmenes algunos investigadores carecen de la pericia o la habilidad para sintetizar y jerarquizar sus resultados. Respecto a las conclusiones y recomendaciones, los resúmenes cuyo formato estructural cumple con todas las movidas retóricas corresponde al 29%, es decir, que pese a que es una escritura académica a nivel de postgrado son evidentes múltiples dificultades y falencias. Luego, el formato introducción-método-resultados (23%) representa la segunda estructura predilecta por los maestrantes

CONCLUSIONES

Primero, la composición de los resúmenes revela deficiencias en las habilidades comunicativas y competencias discursivas, asociadas a la escritura académica a nivel postgrado. Por ejemplo, algunos de los aspectos encontrados fue que los maestrantes, por lo general, confunden las conclusiones con los resultados. Asimismo, no tienen clara la noción de párrafo y oración, ya que, en su mayoría escriben oraciones subordinadas excesivamente extensas, con apariencia de párrafos completos. Por otro lado, algunos trabajos revisados que fueron excluidos del corpus (N=5) porque no presentan un resumen, sino inician con la introducción.

Segundo, el uso o desuso de las Movidas Retóricas y el formato estructural de los resúmenes de trabajos de grado puede ser considerado como evidencia de la calidad de la escritura académica a nivel de postgrado. A saber, el análisis de contenido de cada resumen de investigación permite identificar desde faltas ortográficas, problemas de cohesión y de coherencia, hasta falta de claridad y dominio temáticos sobre la metodología y el diseño de investigación.

Tercero, la importancia de los resúmenes está fundamentada en la idea de que es una síntesis que debe estar redactada con claridad y precisión, al tiempo que está dirigida a otros investigadores, quienes son potenciales lectores del respectivo trabajo de grado. En este orden de ideas, la indagación de los elementos funcionales que integran los resúmenes de los proyectos de investigación permite valorar la relevancia de la investigación conforme a temática y objeto de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (1996). *Análisis de Contenido*. España: Akal.
- Basturkmen, H., y von Randow, J. (2014). Guiding the reader (or not) to re-create coherence: Observations on postgraduate student writing in an academic argumentative writing task. En: *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 16, 14-22. DOI: 10.1016/j.jeap.2014.07.005

- Bermúdez, N. (2009). Géneros e Identidades Discursivas en la Comunidad de Posgrado. En: Elvira Narvaja De Arnoux (Directora). *Escritura y Producción de Conocimiento en las Carreras de Posgrado*. (pp. 34-61). Argentina: Santiago Arcos editor.
- Cahusac de Caux, B. K. C. D., Lam, C. K. C., Lau, R., Hoang, C. H., y Pretorius, L. (2017). Reflection for learning in doctoral training: writing groups, academic writing proficiency and reflective practice. En: *Reflective Practice*, 1-11. DOI: 10.1080/14623943.2017.1307725
- Carter, S., y Kumar, V. (2016). 'Ignoring me is part of learning': Supervisory feedback on doctoral writing. En: *Innovations in Education and Teaching International*, 1-8. DOI: 10.1080/14703297.2015.1123104
- Coffey, A. (2014). Analysing Documents. En: Uwe Flick (Ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. (pp. 367-379). Estados Unidos de América: Sage.
- Dai, K. (2016). An investigation of Chinese postgraduate students' experiences on a data-visualized English writing feedback platform. En: *International Conference on Educational Innovation through Technology (EITT)*, 168-173. DOI: 10.1109/EITT.2016.40
- du Plessis, C. (2016). Inferences from the Test of Academic Literacy for Postgraduate Students (TALPS). En: *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, DOI: 10.2989/16073614.2015.1108206
- Edmonds, W. A., y Kennedy, T. D. (2017). *An Applied Guide to Research Designs. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. (2a Ed.). Estados Unidos de América: Sage.
- Gizir, S., y Simsek, H. (2005). Communication in an academic context. En: *Higher Education*, Vol. 50(2), 197-221. DOI: 10.1007/s10734-004-6349-x
- Habali, A. H. M., y Fong, L. L. (2016). Plagiarism in Academic Writing Among TESL Postgraduate Students: A Case Study. En: Chan Yuen Fook, [et al.] (Editores). *7th International Conference on University Learning and Teaching (InCULT 2014) Proceedings*. (pp. 729-740). Singapur: Springer.
- Hartley, J., y Sydes, M. (1997). Are Structured Abstracts Easier to Read than Traditional Ones? En: *Journal of Research in Reading*, Vol. 20(2), 122-136. DOI: 10.1111/1467-9817.00025
- Johnson, E. M. (2018). The doctoral writing conversation: establishing a generic doctoral writing programme. En: *Open Review of Educational Research*, Vol. 5(1), 1-12. DOI: 10.1080/23265507.2017.1419439
- Kaufhold, K. (2015). Conventions in postgraduate academic writing: European students' negotiations of prior writing experience at an English speaking university. En: *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 20, 125-134. DOI: 10.1016/j.jeap.2015.08.007
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. (2a Ed.). Estados Unidos de América: Sage.
- Ma, L. P. F. (2017). Academic writing support through individual consultations: EAL doctoral student experiences and evaluation. En: *Journal of Second Language Writing*, 1-8. DOI: 10.1016/j.jslw.2017.11.006

- Martínez-Miguel, M. (2008). *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. (3a reimp). México: Trillas.
- Mohd Azkah, S. H. A., Sidhu, G. K., y Abdul Rahman, S. B. (2014). Supervisors' Written Feedback on Thesis Writing: Postgraduate Students' Perspectives and Concerns. En: Chan Yuen Fook, [et al.] (Editores). *7th International Conference on University Learning and Teaching (InCULT 2014) Proceedings*. (pp. 337-347). Singapur: Springer.
- Odena, O., y Burgess, H. (2015). How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: a qualitative approach. En: *Studies in Higher Education*, 1-19. DOI: 10.1080/03075079.2015.1063598
- Pot, A., y Weideman, A. (2015). Diagnosing Academic Language Ability: An Analysis Of The Test Of Academic Literacy For Postgraduate Students. En: *Language Matters*, Vol. 46(1), 22-43. DOI: 10.1080/10228195.2014.986665
- Strauss, P., y Mooney, S. (2016). Assessment for Learning: capturing the interest of diverse students on an academic writing module in postgraduate vocational education. En: *Teaching in Higher Education*, Vol. 22(3), 288-303. DOI: 10.1080/13562517.2016.1248389
- Swales, J. M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Swales, J. M., y Feak, C. B. (2009). *Abstracts and the Writing of Abstracts*. Estados Unidos de América. The University of Michigan Press.
- Thornberg, R., y Charmaz, K. (2014). Grounded Theory and Theoretical Coding. En: Uwe Flick (Ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. (pp. 153-169). Estados Unidos de América: Sage.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS APLICADAS POR LOS DOCENTES EN LAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

DIDACTIC STRATEGIES APPLIED BY TEACHERS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Gennys Bracho
Geybetbg@gmail.com
Ministerio del Poder Popular para la Educación
Yoshira Guerrero
yoshira1973@gmail.com
Ministerio del Poder Popular para la Educación
Anny Vera
Annybvg@gmail.com
Ministerio del Poder Popular para la Educación

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las estrategias didácticas aplicadas por los docentes en las actividades pedagógicas. Se sustentó en los autores Agudelo (2000), Gamboa y cols (2013), entre otros. Se desarrolló bajo un esquema bibliográfico; entre las conclusiones tenemos que se requiere que el docente esté en una constante búsqueda del mejoramiento continuo y capacitación, para lograr obtener en sus educandos un aprendizaje significativo, de igual manera ser flexible y adaptarse a la sociedad que demanda una educación de calidad. Es necesario que el docente sea integrador y formador obteniendo una buena relación maestro-alumnos, permitiendo la expresión libre, el desarrollo de habilidades y destrezas tanto físicas como intelectuales, la evaluación hoy día debe ser aplicada de acuerdo a sus diferentes tipos además de ser diaria y constante.

Palabras clave: actividades, pedagogía, dinámicas, educación, procesos.

ABSTRACT

The objective of this research was the didactic strategies applied by teachers in pedagogical activities. It was based on the authors Agudelo (2000), Gamboa et al (2013), among others. It is included in a bibliographic scheme; Among the conclusions we have that it is required that the teacher is in a constant search for continuous improvement and training, to achieve in their students a meaningful learning, in the same way flexible and respond to the society that demands a quality education. It is necessary that the teacher is an integrator and

trainer obtaining a good teacher-student relationship, using free expression, the development of skills and abilities, as well as intellectuals, evaluation, the day, the application of the agreement, and the different types of service. And constant.

Keywords: activities, pedagogy, dynamics, education, processes.

INTRODUCCIÓN

La principal meta de las escuelas de hoy en día es obtener un aprendizaje significativo, así mismo, lograr que los educandos potencialicen sus habilidades y destrezas de manera eficaz mediante un proceso de estimulación por parte del docente como mediador del conocimiento, tomando en cuenta la utilización de los ejes transversales del currículo básico nacional de educación.

Los ejes transversales son considerados como parte de la pedagogía los cuales han evolucionado con el pasar del tiempo, el docente debe ser maestro pedagogo capaz de innovar a través de sus estrategias de aprendizaje impartidas en sus clases, lo cual es aconsejable para el desarrollo de las mismas tomando en consideración que el educando es el protagonista de su propio aprendizaje, permitiendo demostrar mediante su rendimiento escolar con los conocimientos adquiridos.

La educación en los niños ha de fomentar experiencias que estimulen su desarrollo personal completo, como por ejemplo: los sentidos, los movimientos, el lenguaje, autonomía, hábitos, personalidad, comprensión de conceptos, lenguaje escrito, entre otras. Siendo la pedagogía una ciencia dedicada al estudio de la educación, y a la vez un arte, su importancia radica en los aportes que puede realizar prácticamente a la mejora en ese ámbito, indicando la manera más eficaz, de qué enseñar, cómo enseñar y cuándo hacerlo.

La pedagogía es una ciencia que procura actualizar herramientas para estimular el conocimiento en los niños y adolescentes, para ello se vale de la globalización, innovación y adelantos en materia educativa, teniendo en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes y el trabajo colaborativo de los mismos. Por ello, mediante las herramientas pedagógicas se pueden alcanzar los objetivos propuestos en la planificación educativa prestando atención en las

formas de aprendizaje que requiere los estudiantes. La relación bidireccional en el campo educativo entre un profesor y un estudiante es determinante porque la estrategia usada por el docente influye en los niveles de comprensión de los estudiantes. Las estrategias didácticas son numerosas alternativas que con las que cuenta el docente para transmitir los contenidos, formar valores en las aulas de clase, por ello es importante la actualización y formación de los docentes para facilitar una educación construida por todos con herramientas que faciliten los procesos y dinamicen los aprendizajes.

TEÓRIAS

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas son las herramientas que el docente como mediador implementa dentro de su planificación para ejecutarlas dentro de su salón de clase, motivadas a la evaluación y modificadas constantemente con el fin de lograr un aprendizaje significativo en los educandos cada año escolar. Por otra parte, Gamboa et al (2013), sostienen que las estrategias suministran invaluable alternativas de formación que se desperdician por desconocimiento y falta de planeación lo que genera monotonía que influye negativamente en el aprendizaje.

Bravo (2002), plantea que las estrategias son las actividades realizadas por el docente con el fin de facilitar formación y aprendizaje a los educandos, componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, práctica, procedimientos y problemas propios del campo de formación. La Organización para la Corporación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010), plantea estrategias didácticas dentro de la pedagogía para el aprendizaje autónomo

Pedagogía

La pedagogía es la ciencia de la educación convirtiéndose en el carácter socializador y de comprensión capaz de crear ambientes de aprendizajes

haciéndole frente a cada situación con actitud positiva, ética y madurez. Durkhiem (1989), sostiene que la pedagogía consiste, no en acciones sino en teorías, estas teorías son la manera de concebir la educación, no maneras de practicarla.

El precitado autor hace mención de la pedagogía como una disciplina humanista, optimista, que cree en las posibilidades, en la perspectiva planteada y evalúa la enseñanza inspirada en principios y criterios que le permiten discernir las mejores propuestas de instrucción de acuerdo con las condiciones reales y las experiencias de los educandos con mira a su formación. La tarea de la pedagogía es indicar y proponer aquellas experiencias, caminos alternos que propicien procesos de aprendizaje y formación efectivos y placenteros para el desarrollo en armonía del entorno natural y social; define la pedagogía como paradigma tradicional deductivo-filosófico, los contenidos de la disciplina se identifican con la filosofía de la educación, el paradigma positivista niega el carácter científico del conocimiento pedagógico, dado que carece de carácter absoluto, objetivo y libre de valores. Se le caracteriza como teoría práctica.

El mencionado autor define la pedagogía como campo de paradigmas científicos donde el docente es mediador, debe abordar con mucha ética e inteligencia para valerse de las mejores estrategias, como tarea especial, separar y estudiar analíticamente los hechos referentes de la educación.

Didáctica

Actividades didácticas

Agudelo y Flores (2000), En el sistema educativo la didáctica representa las actividades, que hacen referencia a las acciones planificadas orientadas a alcanzar los objetivos propuestos. Las tendencias actuales llevan a considerar, que las actividades son el medio para movilizar el entramado de comunicaciones que se pueden establecer en clase; las interrelaciones emergen de la dinamización del proceso, allí se definen los diferentes papeles del profesorado y los estudiantes. De este modo, las actividades planificadas, ejecutadas y

evaluadas tendrán unos y otros efectos educativos en función de las estrategias ejecutadas.

Desde este punto de vista, las actividades didácticas incluyen las acciones realizadas por los docentes y las acciones ejecutadas por los estudiantes y las interacciones que de ellas se derivan. La manera de relacionarse en clase y el grado de participación de docentes y estudiantes estará en función de la concepción de las teorías de aprendizaje que se maneje. Cabe destacar, que en la reforma educativa la planificación de las actividades didácticas está centrada en la interacción entre los contenidos, los ejes transversales, las competencias de los docentes y estudiantes. Las actividades están inmersas en los procesos didácticos, contribuyen al logro de las competencias, a la construcción de los aprendizajes significativos y favorece la función mediadora del docente.

La didáctica entre las ciencias.

La educación es una ciencia perteneciente a una rama de las ciencias humanas. Dentro la educación aparece la didáctica como una herramienta de las ciencias estrictamente pedagógicas, en la pedagogía aplicada.

Clasificación de la didáctica:

Didáctica general: Describe los principios básicos y normas para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el logro de los objetivos educativos establecidos por los miembros de la comunidad y las autoridades educativas. Define los elementos propios del proceso de enseñanza aprendizaje, en cualquier situación brindando una perspectiva global, con lineamientos generales. Oferta los diferentes modelos aplicables a la enseñanza de cualquier materia y en cualquiera de las etapas, niveles del ámbito educativo. Se preocupa de analizar críticamente las grandes corrientes del pensamiento didáctico, las diferentes perspectivas en la construcción del conocimiento y las tendencias predominantes en la enseñanza contemporánea.

Didáctica diferencial: Esta didáctica hace énfasis a las diferencias individuales o colectivas de los estudiantes se aplica más específicamente a situaciones específicas sujeta a la edad o características de los sujetos. La

didáctica diferencial queda incorporada a la didáctica general mientras ésta llegue a dar cumplida respuesta a los problemas derivados de la diversidad del estudiante.

Didáctica especial o didácticas específicas: Busca incorporar los lineamientos generales de la didáctica a las diferentes disciplinas, materias específicas o contextos especiales. En general la didáctica tiene como objeto formal la prescripción de métodos y estrategias eficaces para desarrollar el proceso de enseñanza- aprendizaje. La didáctica ayuda a mejorar cada fase del proceso educativo, permite completar y actualizar los conocimientos e incorporar las tecnologías e innovaciones en información suficiente para la adecuada toma de decisiones en cada momento educativo tales como:

La enseñanza planificación y el desarrollo curricular.

El análisis de los procesos de aprendizaje.

El diseño y desarrollo de medios en el marco de las nuevas tecnologías educativas.

El proceso de formación y desarrollo del profesorado.

La didáctica es la ciencia que tiene por objeto el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje, éste será su objeto principal. Pero no sólo de estudio, sino también su ámbito de actividad práctica. Enseñanza proviene del latín “in-signare”: señalar hacía, mostrar algo significa comunicar un saber mediante la utilización de un sistema de signos o símbolos. La enseñanza es la actividad humana intencional que aplica el *vitae* y tiene por objeto el acto didáctico. Esta actividad se basa en las influencias de unas personas sobre otras. Enseñar es hacer que el alumno aprenda, es dirigir el proceso de aprendizaje. Se puede interpretar en diversos sentidos:

En sentido originario, enseñar equivale a transmitir conocimientos o instruir. Como logro o adquisición de aprendizajes, como proceso de organización de las experiencias de aprendizajes de los alumnos (desde el punto de vista del discente)

Como actividad intencional.

Como actividad normativa.

Como actividad interactiva.

Como actividad reflexiva.

Aprendizaje: del latín “in-struere”: instrucción significa construir dentro. Se trata de construcción de estructuras mentales. Se ha considerado la instrucción como la enseñanza que consigue su efecto positivo, es decir, el aprendizaje pretendido. La instrucción se reduce a la adquisición de conocimientos y habilidades y toda instrucción bien realizada educa o forma. Se refiere a procesos de desarrollo intelectual, cubriendo objetivos curriculares, implicando a docentes y didactas principalmente.

Formación de tipo general: aprendizajes básicos (leer, escribir y contar)

Formación humanística: lengua, literatura, ciencias sociales, filosofía.

Formación específica: preparación concreta para una tarea, adiestramiento o entrenamiento mediante una ejercitación práctica (“training”) Elementos componentes del acto didáctico.

El alumnado y su aprendizaje.

El profesorado y su enseñanza.

Las materias y su estructura.

El contexto de realización del currículo.

En la actividad pedagógica profesional se ponen de manifiesto los conocimientos, habilidades profesionales, valores y modos de actuación adquiridos con que el profesional desarrolla la dirección del proceso pedagógico.

El éxito de la actividad pedagógica profesional, estará determinado por la labor del director de la escuela, no solo por proporcionarle al docente, los recursos materiales necesarios, sino también por la atención a sus diferencias individuales, con vistas a desarrollar su personalidad y profesionalidad, en función de los objetivos que plantea el Estado.

La dirección es una necesidad de la sociedad en cualquier nivel de su desarrollo, dadas las relaciones que se establecen y el carácter social del trabajo. Todo trabajo directamente social o colectivo en gran escala, requiere en mayor

medida una dirección que establezca un enlace armónico entre las diversas actividades individuales y ejecute las funciones generales que brotan de los movimientos del organismo productivo total, a diferencia de lo que realizan los órganos individuales”, la caracterizó como una relación de producción, sentando las bases para distinguir las relaciones de dirección de las restantes relaciones de producción.

Estrategia pedagógica

La formación permanente de los docentes es un proceso que demanda el dominio de los contenidos y procedimientos para enseñar, es por ello que hay que valerse de estrategias que permitan alcanzar el interés del niño y la niña en los contenidos a desarrollar. Para ello cabe preguntarse, ¿qué son las estrategias?

Son aquellas que permiten conectar una etapa con la otra en un proceso; es la unión entre el concepto y el objeto, donde el concepto representa el conocimiento y conjunto de ideas que el sujeto tiene del objeto y el objeto es la configuración física de la materia viva o animada, donde la materia viva está representada por el hombre.

Asimismo, Agudelo (2000), la define como un conjunto de proceso y secuencias que sirven para apoyar el desarrollo de tareas intelectuales y manuales, se derivan de los contenidos para lograr un propósito. Visto así, para este autor las estrategias deben dirigirse a los estudiantes tomando en cuenta los contenidos que sean necesarios para su interés y a su vez contar con una motivación entre el profesor y los estudiantes.

Gamboa (2013), refiere que las estrategias son planes para dirigir el ambiente del aprendizaje de tal manera que se proporcionen las oportunidades para lograrlo, así como los objetivos. Su éxito depende de los métodos empleados, del uso de la motivación, así como de la secuencia, pauta y formación de equipo que se sigan. Para el autor es importante la metodología que se emplean dentro de sus estrategias, es decir, las estrategias deben planificarse tomando en cuenta los esquemas intelectuales de los estudiantes apuntando a la

motivación del estudiante por aprender y que este sea participativo en su proceso, que los conocimientos previos sirvan de enlace para ayudar al que el aprendizaje sea flemudo. Por consiguientes, las actividades deben estar dirigidas a alcanzar las competencias.

La caracterización metodológica depende de la aptitud del profesor, manifiesta con respecto a la condición del estudiante en el logro de las metas, esta aptitud pocas veces es considerada fundamental a la hora de enfocar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien las estrategias y actividades se derivan del análisis de los métodos y por el tipo de contenido sobre el cual se ejerzan. Cada uno de los métodos genera, por lo común, uno o más procedimientos coherentes con el método de referencia. Las estrategias instruccionales en el área de educación física deben ser concretas y entre sus puntos de referencia deben considerarse los siguientes aspectos: equilibrar el manejo de los conceptos, procedimientos y aptitudes, introducir la globalización y la interdisciplinariedad y orientar el aprendizaje sobre el ente corporal, pero no atendiendo al movimiento de ese cuerpo o su desarrollo biológico solamente, si no centrar su finalidad en el humano total como ser viviente integral.

La selección de estas estrategias considera las técnicas mixtas, es decir, individuales y colectivas. En tal sentido, las técnicas individuales favorecen el auto aprendizaje, la autorresponsabilidad y la autorrealización en los estudiantes. El empleo de técnicas grupales propician la interrelación entre el profesor y el estudiante y de estos últimos entre sí, en atención al logro de las competencias, obtención de información, construcción de conocimientos, cambios de actitudes, la experiencia previa, atención individualizada, entre otros aspectos relevantes.

Se tiene entonces, que es de gran importancia asumir que cada docente imprima su huella personal y profesional en el momento de conducir la enseñanza, al igual que los estudiantes tienen una forma propia de alcanzar su aprendizaje. Por lo tanto, en la escogencia de las técnicas se debe tener presente las

características de los estudiantes y del profesor la matriz de ideas significativas del programa y la referencia tempero-espacial del proceso.

Actividades lúdicas

Asumir el juego desde el punto de vista didáctico, implica que éste sea utilizado en muchos casos para manipular y controlar a los niños, dentro de ambientes escolares en los cuales se aprende jugando; violando de esta forma la esencia y las características del juego como experiencia cultural y como experiencia ligada a la vida. Bajo este punto de vista el juego en el espacio libre-cotidiano es muy diferente al juego dentro de un espacio normado e institucionalizado como es la escuela.

Para Agudelo y Flores (2000), la lúdica es una dimensión del desarrollo humano que fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad, es decir, encierra una gama de actividades donde se cruza el placer, el goce, la actividad creativa y el conocimiento.

La lúdica es más bien una condición, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias con el juego. La chanza, el sentido del humor, el arte y otra serie de actividades (sexo, baile, amor, afecto), que se produce cuando interactuamos con otros, sin más recompensa que la gratitud que producen dichos eventos.

La lúdica es una manera de vivir la cotidianidad, es decir sentir placer y valorar lo que acontece percibiéndolo como acto de satisfacción física, espiritual o mental. La actividad lúdica propicia el desarrollo de las aptitudes, las relaciones y el sentido del humor en las personas.

La lúdica es un procedimiento pedagógico en sí mismo. La metodología lúdica existe antes de saber que el profesor la va a propiciar. La metodología lúdica genera espacios y tiempos lúdicos, provoca interacciones y situaciones

lúdicas. La lúdica se caracteriza por ser un medio que resulta en la satisfacción personal a través del compartir con la otredad.

Es imprescindible la modernización del sistema educativo para considerar al estudiante como un ser integral, participativo, de manera tal que lo lúdico deje de ser exclusivo del tiempo de ocio y se incorpore al tiempo efectivo de y para el trabajo escolar, no se limita a la edad, tanto en su sentido recreativo como pedagógico. Lo importante es adaptarlo a las necesidades, intereses y propósitos del nivel educativo. En ese sentido el docente de educación inicial debe desarrollar la actividad lúdica como estrategias pedagógicas respondiendo satisfactoriamente a la formación integral del niño y la niña.

CONCLUSIONES

Las estrategias didácticas aplicadas por los docentes respecto a los ejes transversales del Currículo Básico Nacional, requiere que el docente esté en una constante búsqueda del mejoramiento continuo y capacitación, para lograr obtener en sus educandos un aprendizaje significativo, de igual manera ser flexible y adaptarse a la sociedad que demanda una educación de calidad.

Es necesario que el docente sea integrador y formador obteniendo una buena relación maestro-alumnos, permitiendo la expresión libre, el desarrollo de habilidades y destrezas tantas físicas como intelectuales, la evaluación hoy día debe ser aplicada de acuerdo a sus diferentes tipos además de ser diaria y constante

A través de los referentes teóricos consultados se puede afirmar que las estrategias aplicadas en el docente y el educando se relacionan los ejes transversales del currículo básico nacional, el docente permite a los estudiantes la participación y así mismo los orienta durante el desarrollo de la clase y los motiva a trabajar en grupo, respecto a los ejes transversales le enseña a su estudiantado; lenguaje, comunicación, producción, comprensión (hablar, escuchar, escribir), valores, respeto por la vida, libertad, solidaridad, convivencia, honestidad, perseverancia, identidad nacional. Trabajo, valoración del trabajo, calidad y

productividad, labores y ocupaciones visión de la realidad laboral e industria del país.

RECOMENDACIONES

El docente debe ser una persona íntegra e intachable para que sus estudiantes puedan obtener un ejemplo digno de imitar

El docente debe buscar mantener al estudiante comprometido mente-cuerpo en la integración de ideas y habilidades, para que el alumno participe con gusto y deje de ser solo observador.

El docente debe ser cambiante y desarrollar nuevas actividades.

Valorar las actividades que realicen sus alumnos y ayudarlos a mejorar continuamente.

Incrementar la participación de la familia en las actividades escolares.

Manifiestar constantemente lluvia de ideas para estimular el compromiso activo.

Realizar distintos tipos de evaluación como la autoevaluación para que el alumno evaluara sus propias participaciones, también es importante la coevaluación donde cada educando valore y comparta lo que le ha parecido más importante del otro y por último la heteroevaluación permitiendo que el alumno obtenga su propio aprendizaje.

El docente al aplicar nuevas técnicas y estrategia mejorara su planificación y los resultados serán mejores ya que sacara provecho de todo lo que el alumno pueda desarrollar y demostrar sus capacidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, A., Flores, H. (2000). El Proyecto Pedagógico de Aula y la Unidad de Clase. Caracas, Venezuela: Panapo
- Calzadilla, A. (2000) Actividades pedagógica profesionales. Habana. Cuba
- Bravo, M. (2002). Una estrategia didáctica para la enseñanza de las demostraciones geométricas. Oviedo: Universidad de Oviedo. España
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2003). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2ª. ed.). México: McGraw Hill.

- Durkhiem, E. (1989) *Definiciones De Pedagogía- Educación y sociología* México: Colofón.
- Gamboa, M., García, Y., Acosta, M. (2013) *Estrategias Pedagógicas y Didácticas Para El Desarrollo De Las Inteligencias Múltiples y El Aprendizaje Autónomo*. Bogotá: *Revista de investigaciones UNAD Bogotá - Colombia* No. 12, enero - junio.
- Organización para la Corporación y el Desarrollo Económico. (2010) OCDE artículo en línea. Disponible en: <http://www.oecd.org/bookshop/>. [Consultado 2018/01/10]

ESTRATEGIAS GERENCIALES EN LA APLICACIÓN DEL PROYECTO CANAIMA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INICIAL

MANAGEMENT STRATEGIES IN THE APPLICATION OF THE CANAIMA PROJECT IN INSTITUTIONS OF INITIAL EDUCATION

Andreina Ávila
andreinacab@hotmail.com
Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, URBE
Elisa Elena Carroz Morán
elisacarroz@gmail.com
Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, URBE

RESUMEN

El artículo tuvo como objetivo analizar las estrategias gerenciales en la aplicación del proyecto Canaima en instituciones de Educación Inicial del municipio La cañada de Urdaneta. Teniendo como base los referentes teóricos de Benavides (2013), Ministerio del Poder Popular para la Educación (2008), entre otros. La investigación fue de tipo descriptivo-correlacional, de campo; con un diseño no experimental, transversal, de campo. La población fue representada 6 directivos y 61 docentes, por lo que se realiza un censo poblacional. Para la recolección de la información se aplicó un cuestionario versionado a directores y docentes con (36) ítems y cinco alternativas de respuestas, el cual fue sometido a un proceso de validez de contenido mediante el criterio de expertos. Para la confiabilidad, se aplicó la fórmula de Alfa de Cronbach, dando como resultado 0,914 para las estrategias gerenciales y 0,910 para aplicación del proyecto Canaima. La correlación del coeficiente de Rho Spearman, mostró un valor de 0,602 que ubica la relación entre las dos variables como una correlación media. Se concluye que, las estrategias gerenciales de los directivos se desarrollan de forma media para la aplicación del proyecto Canaima en instituciones de Educación Inicial del municipio La cañada de Urdaneta.

Palabras clave: estrategias gerenciales, Proyecto Canaima, educación inicial.

ABSTRACT

The objective of the article was to analyze management strategies in the of the Canaima project in Initial Education institutions implementation of the municipality of La Cañada de Urdaneta. Based on the theoretical references Benavides (2013), Ministry of Popular Power for Education (2008), among others.

The investigation was of descriptive-correlational, field type; with a non-experimental, transversal, field design. The population was represented by 6 managers and 61 teachers, for which a population census is carried out. For the collection of information, a versioned questionnaire was applied to directors and teachers with (36) items and five alternative answers, which was submitted to a process of content validity by expert criteria. For reliability, the Cronbach's Alpha formula was applied, resulting in 0.914 for management strategies and 0.910 for application of the canaima project. The correlation of the Rho Spearman coefficient showed a value of 0.602 that places the relationship between the two variables as a mean correlation. It is concluded that the managerial strategies of the managers are developed on a medium basis for the application of the Canaima project in institutions of Initial Education of the municipality of La Cañada de Urdaneta.

Key words: management strategies, Canaima project, initial education.

INTRODUCCIÓN

Una de las funciones de los ministerios de educación de los diferentes países, es asegurar que el servicio educativo responda a los intereses nacionales y de la comunidad, en este sentido, es necesario contar con lineamientos y estrategias que permitan reformar las políticas educativas que se han venido desarrollando durante los últimos años.

Partiendo de esa realidad, los gerentes educativos deben contar con habilidades gerenciales y humanas, que le permitan desarrollar competencias con la finalidad de brindar y tener la capacidad de administrar los recursos de la mejor manera. Al respecto Rojas (2015), señala que la formación de un gerente debe entrar la atención en la potencialidad y creatividad del ser humano, buscar la manera de ayudar a superar cada vez más su espíritu de trabajo, su desarrollo personal, su desarrollo humano. En función de ello, las organizaciones existen por y para la gente, sin personas no hay organización, es decir, el sentido de la gerencia está en las personas, en su bienestar, en su felicidad.

Actualmente, son varios los países de América Latina donde se han realizado proyectos y acciones con la finalidad de incorporar en sus sistemas educativos procesos innovadores, para obtener eficacia, en función de las necesidades de la

sociedad. Por consiguiente, dentro del contexto venezolano, de acuerdo a las actuales exigencias a nivel nacional, regional y local, se ha organizado el Proyecto Canaima como parte del eje integrador Tecnologías de Información y Comunicación en el ámbito del proceso curricular venezolano, con el objetivo de potenciar los aprendizajes en Educación Inicial mediante el uso de las portátiles Canaima como un recurso en constante actualización.

Por otro lado, existe una realidad palpable en las instituciones educativas, que se refleja en la falta de estrategias gerenciales por parte de los directores y docentes en función de optimizar y permitir de manera idónea la aplicación del Proyecto Canaima. Esa situación, se observa en instituciones de Educación Inicial donde se vivencia una declinación en las estrategias gerenciales de los directores, al centrar su atención en el rendimiento del docente, desde el punto de vista de documentaciones escritas y estadísticas. Esto pudiera tener su razón de ser por la escasa coordinación entre las funciones de planificación, control, liderazgo y comunicación en el proceso educativo lo que minimiza la eficiencia del trabajo del director cuando realiza la función pedagógica del personal docente adscrito a cada plantel.

Asimismo, al parecer, los docentes no cuentan con competencias para el manejo de tecnología de información y comunicación pues poco se ha hecho en las instituciones para la capacitación y actualización profesional del cuerpo docente, aunado a ello, las aulas interactivas quedan pequeñas ante tanta población estudiantil y la falta de mantenimiento contribuye al abandono o poca utilización de estos espacios.

Como consecuencia de la falta de estrategias gerenciales por parte del cuerpo directivo pudiera dejar a la deriva la praxis educativa sin que en dicho proceso se cuente con un acompañamiento pedagógico que sirva de reforzamiento, guía y orientación donde se vele por la eficiencia y eficacia de estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, se deduce que la adquisición de estrategias gerenciales por parte de los directivos optimiza su labor en pro del mejoramiento del proceso

formativo con miras a establecer, planificar, desarrollar, ejecutar y supervisar entre otros proyectos el Canaima, para dar respuesta las necesidades del contexto social de las instituciones, de allí el propósito del presente artículo dirigido a analizar las estrategias gerenciales en la aplicación del proyecto Canaima en instituciones de Educación Inicial del municipio La Cañada de Urdaneta, el cual se desarrolla mediante la fundamentación teórica, metodología, resultados así como las conclusiones derivadas de los hallazgos obtenidos .

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Estrategias gerenciales

Según Sallenave (2012), es la integración de los métodos, recursos y habilidades gerenciales para alcanzar los objetivos y metas de la organización. Las estrategias en las instituciones educativas de hoy en día, es el tema gerencial más importante y lo seguirá siendo. Por tal motivo, el gerente de hoy debe sumergirse en las realidades institucionales, interactuar con el personal interno y externo, crear una intención estratégica donde le permita establecer un punto de vista con respecto al futuro de las organizaciones educativas.

Habilidades gerenciales

Para Benavides (2013), las habilidades gerenciales se refieren a las cualidades que le permiten al individuo afrontar los desafíos que el contexto exige, demostrando su capacidad mental y organizativa a las diferentes circunstancias y retos de su vida cotidiana. En tal sentido el gerente de una organización educativa está llamado a hacer uso de todo su potencial cognitivo, capacidad resolutiva, negociadora, comunicativa así como el dominio de nuevas estrategias y tecnología que le permitan realizar una gestión contextualizada en los procesos de solución de problemas y toma de decisiones diarias.

Para O’connor (2012), el liderazgo es la ciencia de conducir una organización de la situación actual a una situación futura comparativamente mejor, donde las personas realicen lo que provén y expresan dentro de un ambiente social favorable. Se debe puntualizar el hecho de que los líderes en las instituciones educativas para que el personal realice sus labores dentro de ambientes gratos que beneficien el desempeño de cada uno para cubrir las expectativas dentro de la base del logro de los objetivos.

Daft (2012), plantea que la toma de decisión es una etapa del proceso gerencial llamada ejecución y la misma es de trascendencia que la administración hacia la dirección se convierten en una misma cosa. Es decir, la responsabilidad más importante del administrador es la toma de decisiones ya que ésta es algo así como el motor de las instituciones educativas, y en efecto, las ideas adecuadas dependen en gran parte del éxito de cualquier organización.

De acuerdo a los planeamientos de Palaci (2014:37), define la creatividad como “la capacidad del individuo para producir, inventar, generar ideas novedosas al imaginar situaciones, hechos y objetos”. En otros términos, la creatividad se presenta como un imperativo en el ejercicio del desempeño docente, al ofrecerle habilidades y pericias para inventar, modificando procesos y teorías de algo que hasta este momento pido haber sido poco interesante.

Habilidades humanas

La habilidad para trabajar eficientemente como miembro de un grupo o equipo, se considera una habilidad humana. Al respecto, Mosley, Megginson y Pietri (2012), refieren que consisten en las capacidades para entender a otras personas y para interactuar con ellas de una manera efectiva. Estas habilidades se requieren principalmente al comunicarse con los empleados, motivarlos, así como fortalecer relaciones con otras personas.

Las relaciones interpersonales, según Shapiro (2013), permiten a las personas, compartir, cooperar, establecer metas comunes y particulares. Básicamente en el ámbito educativo se pueden organizar a partir de una

comunicación eficaz, pudiéndose establecer equipos de trabajo, desarrollando proceso de negociación adecuados a la organización.

La asertividad consiste según González (2011), la asertividad es una virtud, significa ser afirmativo, no titubear, llegar al punto de manera determinada, saber decir sí o no, sin dudas inseguridades ni timideces. Es decir, emplear la asertividad es poder conseguir lo que se quiere, respetando los derechos del otro y expresando nuestros sentimientos de forma clara.

La empatía es según Goleman (2010), la capacidad para reconocer las emociones de los demás, saber qué quieren y qué necesitan, es la habilidad fundamental para establecer relaciones sociales y vínculos personales. Es decir, estas personas actúan tratando de percibir los sentimientos ajenos, interesándose activamente en sus preocupaciones.

Aplicación del Proyecto Canaima

En relación al proyecto Canaima, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2008), propicia la incorporación del computador portátil al aula a fin de ser utilizada por los estudiantes para facilitar su proceso de aprendizaje tomando en cuenta lo estipulado en el plan estratégico Simón Bolívar para lograr los objetivos se inicia la segunda fase, llamada Canaima educativo, de manera tal que los estudiantes utilicen las portátiles en apoyo al proyecto pedagógico en el aula.

Componentes

En opinión de Medina (2012), entre los componentes que utilizan las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (N.T.I.C.) están la computadora, el internet, la biblioteca interactiva y el aula virtual, entre otros. Son actualmente medios educativos por excelencia para el logro de los aprendizajes y del conocimiento que se generan en el mundo de hoy.

El manejo de programas de computadores, según Medina (2012), está generando un gran avance para las habilidades y desarrollo de los niños y niñas al manejarlos y poder procesar información para realizar sus actividades, deberán

usar el procesador de texto puesto que este les permitirá realizar las actividades de escritura a los estudiantes. Los niños y niñas de educación inicial que pasan más tiempo utilizando esta herramienta tienden a mejorar la calidad en su proceso de formación.

Para Medina (2012), el empleo de dispositivos, es un medio que le permite al alumno crear o aprender, para que ese conocimiento que sea colaborativo, donde el alumno sea protagonista del trabajo para que construya su propio aprendizaje. Con las herramientas de las nuevas tecnologías aportan la educación potenciar la autonomía de los estudiantes, a la vez el trabajo grupal, esto les permitirán la ayuda entre unos y otros, a compartir la información, los medios, recursos juntos permitiéndoles la construcción de nuevos aprendizajes.

El procesamiento de datos es, según Poza (2013), aquel que de forma activa es capaz de explorar e indexar los contenidos con independencia de que se haya solicitado su búsqueda o no. Un buscador de contenido es pues el sistema informático que indexa archivos almacenados en servidores, como, por ejemplo, los buscadores de Internet. Las búsquedas se hacen con palabras clave o con árboles jerárquicos por temas, y el resultado es un listado de direcciones en las que se mencionan temas relacionados con las palabras clave a investigar.

Desde una perspectiva centrada en el estudio de la profesión docente, Contreras (2012), la estrategias de enseñanza necesita tanto de un cierto dominio de habilidades técnicas y recursos para la acción, como de conocer los aspectos de la cultura y de las disciplinas que constituyen el ámbito o el objeto de lo que se enseña. El o los docentes tienen que tomar decisiones, elegir entre las diferentes alternativas que se le presenten.

Según Law (2012) van a facilitar el desarrollo de las habilidades implicadas en la alfabetización informacional, de las habilidades del pensamiento crítico, de ser capaz de aprender de lo nuevo y de lo desconocido, de aprender de otros, de

contribuir como un miembro de una comunidad de aprendizaje, de aprender los puntos de vista de diversos y de participar en una comunidad de aprendizaje.

La utilización de conceptos en el uso de la tecnología, según Law (2012), permite conocer conceptos y elaborar mediante ellos unos nuevos. Así mismo, se debe proporcionar a los estudiantes la competencia y los conocimientos tecnológicos que le van a permitir buscar, organizar y sobre todo analizar la información para comunicarse, expresando sus ideas a través de un medio.

Las TIC no lideran el cambio pedagógico y didáctico en sí mismas. Integrar las TIC según Prats (2013), supone pensar un planteamiento estratégico que cuente con buenas infraestructuras tecnológicas, con inversión de esfuerzos en formación, así como con la creación de un nuevo modelo formativo que supere el magistral o expositivo y que combine estrategias metodológicas.

METODOLOGÍA

El estudio se enmarca dentro del tipo de investigación descriptiva, correlacional. El diseño fue no experimental, transversal, de campo. La población de la presente investigación está conformada por 67 sujetos discriminados en seis (06) directivos y sesenta y un (61) docentes de Educación Inicial. Se utilizó como técnica la observación por encuesta.

El instrumento utilizado para el desarrollo de esta investigación es un cuestionario versionado constituido por 36 ítems y 5 alternativas de respuesta. La validación del instrumento fue realizado por el juicio de expertos. Para calcular el grado de confiabilidad del instrumento se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach, el resultado fue 0,914 para la variable Estrategias Gerenciales y 0,910 para Aplicación del Proyecto Canaima.

Luego, de aplicar el instrumento se procede a vaciar los resultados en dos matrices de datos de doble entrada. Estos valores se suman, permitiendo ver el puntaje obtenido por cada ítem del instrumento aplicado; así mismo la sumatoria

obtenida en cada ítem considerando el tratamiento estadístico basado en la estadística descriptiva, específicamente medidas de tendencia central, media, moda, mediana con medidas de dispersión estándar, a través del programa estadístico SPSS 19.0 para Windows.

RESULTADOS

El análisis se inició con la presentación de los resultados de las estrategias gerenciales en la aplicación del proyecto Canaima, presentados a continuación:

	Dimensión	Rango	Categoría
Estrategias Gerenciales	Habilidades Gerenciales	3.65	Alta
	Habilidades Humanas	3.2	Media
Puntuación Variable		3.42	Media

Fuente: los investigadores (2018)

Como la totalidad de los resultados de cada indicador y cada dimensión hace el resumen de la variable estrategias gerenciales, se señala que esta obtuvo un rango de acuerdo al baremo diseñado de 3.42 para significar una categoría media. Luego de estos resultados, es evidente que las estrategias gerenciales en instituciones de Educación Inicial se aplican de forma media desde las habilidades gerenciales y humanas para la aplicación del proyecto Canaima. Asimismo, se observa que la dimensión habilidades gerenciales es alta según el baremo mientras Habilidades Humanas es media.

	Dimensión	Rango	Categoría
Aplicación Proyecto Canaima	Componentes	3.31	Media
	Estrategias pedagógicas	3.1	Media
Puntuación Variable		3.20	Media

Fuente: los investigadores (2018)

Como la totalidad de los resultados de cada indicador y cada dimensión hace el resumen de la variable Aplicación Proyecto Canaima, se señala que esta obtuvo un rango de acuerdo al baremo diseñado de 3.20 para significar una categoría media. Luego de estos resultados, es evidente que la Aplicación Proyecto Canaima en instituciones de Educación Inicial se aplica de forma media desde los componentes y estrategias pedagógicas.

Correlación de RHO Spearman entre estrategias gerenciales y aplicación del proyecto Canaima en instituciones de Educación Inicial

			Estrategias Gerenciales	Aplicación del proyecto Canaima
Rho de Spearman	Estrategias Gerenciales	Coeficiente de correlación	1,000	,602(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	67	67
	Aplicación del proyecto Canaima	Coeficiente de correlación	,602(**)	1,000
Sig. (bilateral)		,000	.	
N		67	67	

Fuente: los investigadores (2018)

En los valores de la correlación del Coeficiente de Rho Spearman se observa un valor de 0,602 entre las variables que ubica la relación entre las dos variables como una correlación media. Los resultados indican que las estrategias gerenciales de los directivos se desarrollan de forma media para la aplicación del proyecto Canaima en instituciones de Educación Inicial del municipio La cañada de Urdaneta.

CONCLUSIONES

Al identificar las habilidades gerenciales, del personal directivo y docente identifican el liderazgo, toma de decisiones y desarrollo de la creatividad de forma alta para la aplicación del proyecto Canaima, caracterizan las habilidades humanas como estrategias gerenciales, se concluye que el personal directivo y

docente caracterizan las relaciones humanas, asertividad y empatía de forma media para la aplicación del proyecto Canaima.

Manejan los programas, empleo de dispositivos y procesamiento de base de datos de forma media como componentes del proyecto Canaima en las instituciones. En cuanto a las estrategias pedagógicas de aplicación del Proyecto Canaima, se concluye que el personal directivo y docente definen el conocimiento de procedimientos, utilización de conceptos y resolución de problemas de forma media como las estrategias pedagógicas de aplicación del Proyecto Canaima en las instituciones objeto de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benavides, O. (2013). Competencia y Competitividad. Diseños para Organizaciones Latinoamericanas. Bogotá. MC Graw Hill.
- Contreras, P. (2012) Proyecto de Informática Educativa. Nuevas Tecnologías Educativas. Perú.
- Daft R (2012). Administración. Editorial Thompson Estados Unidos de América.
- Goleman, D. (2010). La Inteligencia Emocional. Javier Vergara Editor. Buenos Aires Argentina.
- González S. (2011). Habilidades de la comunicación hablada. Asertividad.
- Law, M. (2012) Tecnología Educativa. Teoría de Instrucción. Paidós Educador. Barcelona, España
- Medina (2009) La planificación Estratégica. Caracas – Venezuela. Vadell hermanaos. Editores, C.A.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). (2008). Portal Educativo. Disponible en: <http://www.me.gob.ve>
- Mosley, D. Megginson L. Pietri. P (2012), Supervisión. La práctica del empowervment, desarrollo de equipos de trabajo y su motivación 6ª edición Editorial Thompson Learning. Argentina.
- O'connor C (2012). Liderazgo en una Semana. Ediciones Gestión 2000. Barcelona.
- Palaci, J. (2014), Administración: Un enfoque basado en Competencia. México: Thomson, Learning
- Prats, S. (2013) E-learning. Madrid: Anaya Multimedia.
- Poza, J. (2013) El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesional. Perspectivas y problemas de la función docente. Narcea. Madrid
- Rojas, J. (2005) Motores de recuperación de información: un análisis comparativo (parte I) El prof de la Inf. [Revista en línea]. Disponible en <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/>

Sallenave, J (2012). Gerencia y planificación estratégica. México.
Shapiro, L. (2013) Inteligencia emocional. México. Editorial Panamericana.

**ESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN DE AULAS INCLUSIVAS EN
INSTITUCIONES EDUCATIVAS
STRATEGIES FOR THE MANAGEMENT OF INCLUSIVE CLASSROOMS IN
EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Jorge Echeverría
jecheverriadelvalle@hotmail.com
Secretaria de Educación Departamental Aracataca – Magdalena
Karen Grondona Barrios
karengrondona@hotmail.com
Secretaria de Educación Departamental Aracataca – Magdalena

RESUMEN

El presente artículo tuvo como propósito analizar las estrategias para la gestión de aulas inclusivas en instituciones educativas. El mismo se sustentó en las ideas de Blanco (2009), Marchesi (2011), Freire (2004), UNESCO (2011), MEN (2008), entre otros. Se desarrolló bajo la metodología del análisis documental, enmarcada en el paradigma de investigación interpretativo. De manera que, se realizó un análisis documental para identificar y analizar aspectos asociados a la temática estudiada, a fin de comprender las estrategias para la gestión de aulas inclusivas en instituciones educativas. Se concluyó que las estrategias para la gestión de aulas inclusivas se caracterizan por su capacidad de atender a cada niño según lo que es y en función de sus propias necesidades.

Palabras clave: estrategias, inclusión, educación.

ABSTRACT

The purpose of this article was to analyze the strategies for the management of inclusive classrooms in educational institutions. It was based on the ideas of Blanco (2009), Marchesi (2011), Freire (2004), UNESCO (2011), MEN (2008), among others. It was developed under the methodology of documentary analysis, framed in the paradigm of interpretive research. Thus, a documentary analysis was carried out to identify and analyze aspects associated with the subject studied, in order to understand strategies for the management of inclusive classrooms in educational institutions. It was concluded that the strategies for the management of inclusive classrooms are characterized by their capacity to attend to each child according to what he / she is and according to his own needs.

Key words: strategies, inclusion, education.

INTRODUCCIÓN

El objetivo primordial de la educación consiste en ofrecer oportunidad para que el ser humano alcance un desarrollo pleno de todas sus dimensiones y potencialidades. Por eso, a través de la historia ha persistido el interés de generar procesos formativos que contribuyan con la consolidación de personas íntegras, dotadas con las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad, lo cual realza la esencia de la educación como proceso de humanización orientado a proporcionar herramientas que permitan la perfección del ser humano.

Es apreciable que los sistemas educativos en la actualidad asumen nuevos postulados coadyuvantes al logro de las metas formativas planteadas de cara a las características de la sociedad del siglo XXI, representando cambios y transformaciones mediante los cuales se continua la búsqueda de alternativas que permitan responder a las metas educativas desde la esencia de su naturaleza que aboga por una oportunidad para todos.

Resulta claro, que una de esos nuevos focos de interés lo constituye la atención de niños con necesidades educativas especiales en las aulas regulares, propendiendo de esta forma por una educación inclusiva, encaminada a proveer el trato justo y con equidad que merece esta población estudiantil para que puedan participar de una educación en igualdad de oportunidades teniendo como límites solamente las condiciones personales que cada uno posea.

Cabe mencionar, que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011), en el marco del programa educación para todos, plantea como uno de sus objetivos velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo y programas adecuados de aprendizaje y preparación para la vida diaria.

Situados en esta misma línea, sostiene Blanco (2009 p. 9), que desde el año 2007 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), a través de la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, vienen abordando con especial interés la educación inclusiva dentro del enfoque que enfatiza el derecho a una educación de calidad para todos, “con igualdad de condiciones y sin ningún tipo de discriminación, que promueva los aprendizajes necesarios para el desarrollo personal y la participación en la sociedad, y el conocimiento y la vivencia de los derechos humanos”.

Otro hecho importante que perfila el interés por la educación inclusiva en Latinoamérica, es descrito por Marchesi (2011), cuando la refiere dentro del proyecto metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, planteando el hacer más eficientes los esfuerzos en aras de alcanzar el ineludible objetivo de atender y concluir las tareas pendientes para lograr una educación con inclusión social intra- e intercultural en la región iberoamericana.

Frente a ese contexto educativo, las escuelas inclusivas se inclinan por brindar una educación sin distingo de raza, religión, sexo o cualquier limitación física, sensorial o cognitiva que padezca el estudiante, por lo que requieren ser gestionadas mediante procesos estratégicos que aseguren el éxito de las intervenciones de los docentes responsabilizados, siguiendo con firmeza el rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación, así como la práctica prejuiciosa de raza, clase, género que ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia, Freire (2004).

En consonancia con lo anterior, la inclusión es un proceso que implica adaptación y aceptación, no solamente se centra en que una escuela regular acepte niños con necesidades educativas especiales y los haga parte de la

comunidad educativa como estudiante; el proceso de inclusión va más allá y propende porque los alumnos regulares, docentes, directivos docentes, administrativos y demás miembros de la comunidad educativa en general se adapten y trabajen de la mano con los estudiantes con necesidades educativas especiales y viceversa, a fin de favorecer su adaptación logrando que su proceso de aprendizaje y de convivencia sea óptimo.

Al respecto la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación Técnica para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (2011), plantea “que la inclusión, más allá de los marcos legales internacionales y nacionales, supone una responsabilidad ética que compromete a todo sistema educativo a situar en el centro de su quehacer la existencia de todas y cada una de las personas”.

De allí, la importancia de profundizar las concepciones éticas implícitas en el funcionamiento de aulas inclusivas siendo necesario garantizar a los estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad un desarrollo integral de calidad, así como ofrecerles un apoyo solidario en la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de posibilidades personales; de tal manera, que la educación inclusiva no se cumple solamente con aceptar la inclusión, sino que exige un proceso efectivo de integración.

En el plano general de la educación inclusiva, la UNESCO (2011, p. 97), asevera que la sola presencia de los alumnos con necesidades educativas especiales no asegura sin más el éxito en la tarea, pues “existe el riesgo de que la deseada convivencia, amistad, empatía y solidaridad entre los alumnos con situaciones vitales muy diferentes no se produzca satisfactoriamente”. De tal modo, hace falta atención y cuidado permanentes por parte de profesores, familias, instituciones educativas y sociales, para que las experiencias pedagógicas dentro y fuera de la escuela sean positivas, siendo esta una situación problemática que atraviesa el desarrollo de las escuelas inclusivas en la realidad Latinoamericana.

Así puede apreciarse, desde el planteamiento de la UNESCO (2011), antes descrito que el problema se produce cuando el trabajo del aula inclusiva queda circunscrito a recibir al estudiante pero no se le brinda el apoyo requerido; eso significa que no se está asegurando la igualdad de oportunidades para un importante porcentaje de alumnos/as, que de contar con las ayudas necesarias podrían superar sus dificultades de aprendizaje o de participación y obtener mejores logros educativos.

Atendiendo lo antes expuesto, se considera que la gestión de aulas inclusivas reclama la incorporación de estrategias de organización dentro de las cuales es fundamental el desarrollo de un clima de aula armónico que debe ser promovido por el docente así como garantizado por el personal directivo, articulado a las metas establecidas en el proyecto institucional desde las cuales se impulse el trabajo cooperativo y se aborde el compromiso de las familias de los estudiantes.

De igual manera, es preciso que la gestión de aulas inclusivas sea desarrollada mediante estrategias de enseñanza centradas en las adaptaciones curriculares que permitan al docente brindar al estudiante una atención individualizada según las necesidades que posee, ofreciendo además, una variedad de alternativas para aprender dentro de un abordaje interdisciplinario del conocimiento impartido.

Cabe destacar entonces, que para atender y educar a un estudiante con necesidades educativas especiales, no solamente debe adaptarse la parte de infraestructura de la escuela, sino que también debe haber transformaciones curriculares que permitan adaptarse a las características especiales e individuales de cada alumno, para lo cual resulta primordial el cambio de la actitud de los docentes y la disponibilidad para atender a esta población en el sistema educativo, por lo cual se requiere un cambio de paradigma en la educación y formación de los educandos.

MÉTODOS

La metodología utilizada para cumplir con el propósito de la investigación fue el análisis documental enmarcado en el enfoque interpretativo; paradigma cualitativo. Por ende, se describieron los aspectos a considerar en la temática, considerando las ideas de Blanco (2009), Marchesi (2011), Freire (2004), UNESCO (2011), MEN (2008), entre otros. Asimismo, se revisó la información identificando los aspectos científicos y tecnológicos aportados por los autores; estos aspectos fueron contextualizados en el ámbito educativo. Se realizó el análisis según el objetivo planteado y finalmente se expresan las reflexiones finales con relación al tema.

ESTRATEGIAS

De acuerdo con los criterios manejados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN 2008, p. 24), las acciones inclusivas “son todas las actividades de promoción, planeación, implementación, seguimiento y evaluación que realiza la institución desde la gestión, para atender con calidad y equidad las necesidades en el aprendizaje, la participación y la convivencia de su comunidad educativa”.

Tan es así que, la educación inclusiva se caracteriza justamente, por la capacidad de atender a cada niño según lo que es y en función de sus propias necesidades, asumiendo que ninguna cultura vale más que otra, ningún niño vale más que otros, todos tienen el mismo valor en su dignidad y en sus derechos; de allí, que la educación inclusiva es pensar que todos los niños de cualquier país o comunidad tienen el mismo derecho de estudiar en el colegio con los demás alumnos, independientemente de sus limitaciones o barreras de aprendizaje.

Asimismo, el MEN (2008, p. 8), expone que “la inclusión significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes”; para lograrlo, se necesita desplegar un proceso de gestión que permita contar con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad; concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores.

El otro aspecto, está referido a las estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada reflejada en el reconocimiento de estilos de aprendizaje y capacidades entre los estudiantes y, en consonancia, la oferta de diferentes alternativas de acceso al conocimiento y a la evaluación de las competencias, así como el asumir de manera natural, que los estudiantes van a alcanzar diferentes niveles de desarrollo de las mismas.

Desde esta perspectiva, las aulas inclusivas según Godoy (2008, p. 26), asumen una filosofía bajo la cual todos y todas pueden aprender y son miembros del aula con iguales derechos. En un aula inclusiva las diferencias se valoran como una buena oportunidad para la mejora y el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje; por eso, destaca la autora que los maestros y maestras preocupados por acoger e incluir a todos los niños y niñas tienden a enfatizar la atmósfera social en el aula, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar y valorar las diferencias.

En este orden de ideas, es apreciable que el objetivo de las escuelas inclusivas es hacer que el resto de la población que no tienen esas necesidades educativas, puedan darse cuenta y sensibilizarse sobre la población que tienen esas barreras de aprendizaje y de las necesidades de vulnerabilidad.

Resulta importante, tener conocimiento claro sobre el concepto de dificultades de aprendizaje considerando los aportes de Mateos y López (2009, p. 33), para quienes “el término se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos caracterizados por las dificultades que tienen muchos niños para escuchar, hablar, leer, escribir y razonar y que son intrínsecos al individuo”.

Otro aspecto incluido en la educación inclusiva se refiere a las necesidades educativas especiales (NEE), que para Granados (2011, p. 5), “abarca a individuos que muestran dificultades superiores a las esperadas para alcanzar los aprendizajes que deberían lograr de acuerdo con su edad, o que demuestran desfases con el plan de estudios regular”.

Cabe destacar que estas dificultades pueden estar ocasionadas por múltiples factores entre estos: físicos, cognoscitivos, sensoriales, emocionales, de

comunicación o psicosociales; además, existen distintos tipos de NEE: visuales, auditivas, cognitivas, físicas, de aprendizaje del habla y superdotación, de tal manera, es imprescindible identificarlas a fin de realizar intervenciones exitosas que permitan al estudiante superar sus limitaciones, deficiencias o discapacidades y desenvolverse en un ambiente de igualdad de condiciones respecto a sus pares.

Otro aspecto, dentro de la gestión de aulas inclusivas es referido por Peñaherrera y Cobos (2011, p. 122), cuando sostienen que “si una clase es inclusiva, existe la posibilidad de aprender en un ambiente agradable, cómodo y en comunidad, aceptando la realidad desde un plano de igualdad y de diversidad al mismo tiempo”; siendo también importante, contar con un buen clima de aula, pues apoya el proceso de aprendizaje y favorece la inclusión, la diversidad y la integración de los componentes del grupo.

Asimismo, las ideas expuestas por Aguilera (2003, p. 64), indican que “para comprender las dificultades para aprender es imprescindible tener en cuenta las complejas interacciones que se establecen entre las variables personales (rasgos estructurales, procesos psicológicos) y las variables instruccionales y ambientales”.

Por ello, los docentes deben adecuar actitudes, expectativas y atribuciones con disposición positiva que le permita orientar la educación de los estudiantes abriendo las puertas para acogerlos sin demarcar diferencias, sino enfatizando las posibilidades particulares, impulsando un proceso de integración.

En resumen, la inclusión hace necesario la reorientación de los servicios educativos en cuanto a la estigmatización, el etiquetamiento, la segregación y la discriminación de esta población de estudiantes con necesidades educativas especiales, que tienen muchas dificultades para el ingreso a las aulas con estudiantes regulares y muchas veces si logran ingresar son relegados en un rincón del aula sufriendo la discriminación de los docentes y sus compañeros.

Concepciones éticas implícitas en el funcionamiento de aulas inclusivas

De acuerdo, con Morín (2002, p. 111), la ética es un producto generado de la interacciones ocurridas en “en la tríada individuo, sociedad, especie,” es decir, la ética tiene como base la tríada antes mencionada, dado que es a partir de las interacciones ocurridas entre tres realidades de donde surgen la conciencia y el espíritu propiamente humano.

Al revisar el origen etimológico de la ética, se precisa que proviene del griego <ethos> que significa uso o costumbre, el cual es coincidente con el término latino < mos – moris > (moral), modo acostumbrado de obrar, acción o costumbre. Siendo así, pudiera considerarse la ética como el comportamiento asumido por la persona ante la vida, tomando como soporte sus principios y costumbres.

De acuerdo con Guillén (2006, p. 4) la ética “...hace referencia a la calidad humana de las personas y de sus acciones.../cuando contribuye al desarrollo de las cualidades propias”; es decir, la ética alude al crecimiento humano que experimenta la persona al practicar las virtudes morales.

Al respecto, Guédez (2006, p. 189), expresa: “existen dos actitudes y dos sensibilidades típicos en el ser humano. Las dos actitudes son la productividad o reactividad, mientras que las sensibilidades se relacionan con la disposición inclusiva o excluyente”. Para el autor, la actitud proactiva es positiva, abarcadora, vital y previsiva. Por el contrario, la actitud reactiva es defensiva, parcial, trivial y remedial.

En esta línea de pensamiento, Guillén (2006, pp. 192-193) destaca que la calidad ética personal “es posible cuando el bien se pone en práctica a través de la virtud guiada por el conocimiento de la norma”. Para el autor antes citado, la calidad ética personal supone unidad de vida, coherencia entre lo que se piensa, se dice y hace, tanto en el plano personal como el profesional.

En orden a lo antes planteado, las concepciones éticas implícitas en el funcionamiento de aulas inclusivas están estrechamente asociadas al desarrollo integral de calidad Ruiz (2005), al apoyo solidario en la igualdad de oportunidades, Godoy (2008) y finalmente, al reconocimiento de posibilidades personales Pérez (2011).

Con relación al Desarrollo integral de calidad Ruiz (2005), refiere que este debe abarcar los procesos sensibilizadores de la personalidad y el carácter de los niños y niñas que incluyen la adaptación, la satisfacción, la emotividad; así como también, la independencia intelectual a través de la cual se busca ir consolidando habilidades cognitivas necesarias para que los alumnos tomen decisiones por sí mismos, propongan solución de problemas con iniciativa ante las situaciones que los afectan en aras de lograr un conocimiento coherente.

Con respecto al apoyo solidario en la igualdad de oportunidades Godoy (2008), afirma que este implica dar oportunidades para que practiquen y apliquen de forma autónoma lo aprendido. Las estrategias y actividades que ofrezca el docente a los niños y niñas deben dar la posibilidad de que éstos tengan oportunidades de utilizar y practicar los conocimientos y habilidades adquiridas en distintas situaciones y contextos ideados precisamente para ayudarles en su desenvolvimiento.

Finalmente, con relación al reconocimiento de posibilidades personales, Pérez (2011), considera que dicho reconocimiento se materializa durante el trabajo educativo en las aulas inclusivas en la medida que el docente reconozca las posibilidades personales que prevalecen en el estudiante para aprender, lo cual se relaciona con una actitud de mediador durante el proceso de adquisición de aprendizajes, capaz de conducir al estudiante a vivir, así como a experimentar el proceso de construcción con todas sus dificultades y gratificaciones, a comprenderlo, a tomar consciencia del proceso; para lo cual presenta oportunidades para el aprendizaje en situaciones que sean pertinentes al contexto sociocultural en el cual viven los estudiantes.

Conducción del proceso de aprendizaje

La conducción del proceso de aprendizaje inclusivo tienen una profunda significación, el educando debe sentir que el aprendizaje forma parte de su vida,

en ese momento y para siempre, de allí, que el docente impulsa la construcción permanente de respuestas ante las distintas problemáticas, inquietudes y necesidades surgidas desde las vivencias personales así como las derivadas de la actividad grupal.

Al respecto, Pérez (2011, p.24), destaca que la conducción del proceso de aprendizaje está orientado según el fin de “contribuir a desarrollar armónicamente todas las dimensiones y potencialidades del ser humano (cualidades físicas, psíquicas, intelectuales, morales y espirituales), para que llegue a ser una persona digna y feliz”.

Sánchez (2005, p.18), considera que es a partir de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar en la realidad, las directrices de las tareas pedagógicas; es decir, se refiere a la manera de cómo enseñar, procurando ofrecer al estudiante materiales de aprendizaje de la forma más cercana posible a cómo éste recibe las informaciones en su vida cotidiana.

En este orden de ideas, el MEN (2008, p. 14), refiere la importancia de utilizar diferentes metodologías “actividades dentro y fuera del aula, flexibilidad de tiempos, riqueza de actividades interesantes y retadoras, delegación de responsabilidades, estimulación de la participación de los estudiantes de bajo desempeño, utilización de diferentes materiales, tareas diferentes según las necesidades.

En orden a lo antes señalado, se puede afirmar que la conducción del proceso de aprendizaje inclusivo requiere considerar la planificación de oportunidades de aprendizaje; el diseño de actividades interesantes; la estimulación de la participación de los estudiantes y la apreciación del nivel de desarrollo de competencias.

Asimismo, la planificación de oportunidades de aprendizaje según Díaz y Hernández (2010), consiste en el trabajo docente centrado en la planificación de experiencias de aprendizaje a través de su propio nivel cultural, así como por el dominio que posee del currículo en general, incluyendo las fortalezas individuales

que posee en el ejercicio de la labor educativa, lo cual demanda estar a gusto con la labor desempeñada.

Con relación a el diseño de actividades interesantes, a juicio de Godoy (2008), consiste en preparar y organizar adecuadamente los materiales y recursos de aprendizaje como respuesta a las diferencias de los estudiantes que requiere contar con una variedad de materiales y recursos de aprendizaje que permitan desarrollar una amplia gama de actividades, trabajar determinados temas o contenidos con distinto nivel de complejidad y diferentes formas de utilización.

Respecto a la estimulación de la participación de los estudiantes Duck y Hernández (2009), consideran que ésta es necesaria para lograr la integración educativa, asumiendo el sentido de diversidad, el cual remite al hecho de que lo que caracteriza el ser humano es precisamente que es distinto el uno de los otros, por tanto, las diferencias son inherentes al ser humano, no excepciones; desde esta visión, la escuela no debiera obviarlas y actuar como si todos los niños aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones a la misma velocidad, sino, por el contrario, desarrollar nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características y necesidades que presentan los alumnos para alcanzar favorablemente, su integración a los procesos formativos.

Finalmente, la apreciación del nivel de desarrollo de competencias según el criterio expuesto por Celma (2009, p. 37), consiste en la evaluación del proceso de aprender como parte de la enseñanza y del aprendizaje “en la medida que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, crítica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia”, de tal modo, que es a partir de esta actitud evaluadora que se aprende siendo parte del proceso educativo, caracterizado por ser continuamente formativo.

Estrategias de organización

Marchesi y Martín (2009), destacan que las posibilidades reales de integración de los niños con necesidades educativas especiales se relacionan con la decisión de cada uno de los actores del sistema y, por lo tanto, comprometen a la comunidad en general en la ejecución de acciones que posibiliten el logro de la integración.

Asimismo, Murillo (2011), refiere que la integración de estos alumnos y alumnas exige contar con los recursos necesarios en los centros. De no ser así, no podrá darse satisfacción a las necesidades específicas que caracterizan a estos niños y jóvenes. El tipo de respuesta que las escuelas deben organizar depende del origen de la necesidad.

Aquellas que están asociadas a discapacidades difieren de las dificultades de aprendizaje que pueden tener un carácter temporal. A su vez, la naturaleza de la discapacidad puede requerir de la institución escolar recursos muy diferentes. Por otra parte, la posibilidad de ofrecer una educación inclusiva varía según la etapa educativa. Finalmente, hay alumnos y alumnas cuyas necesidades educativas exigen recursos con los que no se cuenta a día de hoy en las escuelas ordinarias y que encuentran la mejor respuesta a sus necesidades en escuelas de educación especial.

En el momento de tomar la decisión de dónde escolarizar a un alumno, es importante analizar cuál de las modalidades de que dispone cada sistema escolar puede satisfacer mejor las necesidades del niño o niña en cuestión. Incorporar al alumnado con necesidades educativas especiales supone una transformación muy profunda y global de las escuelas. Es necesario contar con profesionales de apoyo, adaptar los materiales, modificar el currículum, reforzar los lazos con las familias; pero, sobre todo, implica cambiar muchas ideas fuertemente arraigadas en la mentalidad de los docentes, de los alumnos y de los propios padres.

Por dicha razón, los docentes deben aplicar diversas adecuaciones curriculares en el trabajo cotidiano y las pruebas escritas con la finalidad de que los estudiantes se encuentren en condiciones de igualdad dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje Meléndez (2005). En una escuela inclusiva todos los niños participan de las actividades curriculares, apoyados por los docentes que sirven de mediadores en el aula de clase y con el apoyo de los pares y familias, brindándole un contexto educativo propicio para que este tipo de población tengan un aprendizaje significativo y de calidad.

En este contexto Godoy (2008), refiere que los niños/as que aprenden junto a niños/as que no ven, no escuchan, que requieren sillas de ruedas, o que tienen otras necesidades especiales, aprenden rápidamente que en el aula pueden participar de actividades diferentes y recibir distintos tipos de ayudas o apoyos para enfrentar las situaciones de aprendizaje.

La calidad de los aprendizajes de los niños y niñas está influenciada en gran parte por la calidad de los procesos educativos del aula y por la capacidad del docente para analizar y reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones que promuevan el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas.

En orden a lo anteriormente expresado, se deduce las estrategias de organización de aulas inclusivas requieren orientarse hacia el desarrollo de un clima de aula armónico, la articulación con el proyecto institucional; el trabajo cooperativo y el abordaje del compromiso de las familias.

Estrategias de enseñanza

Las estrategias para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales exigen ser planificadas con mayor esmero y dedicación, refiere Taylor (2009, p. 31), “es imperativo que los maestros de educación regular estén preparados para enseñar a los estudiantes excepcionales en sus aulas, creando

un aula positiva y de apoyo, mediante la colaboración”, estos espacios educativos se caracterizan por aceptar y valorar las diferencias individuales; hay una evaluación continua del progreso de cada estudiante, lo cual permite mejorar la correspondencia entre las necesidades y los deseos que presentan, con el currículo.

Desde esa postura, las estrategias de enseñanza en aulas inclusivas necesariamente deben considerar las adaptaciones curriculares para una atención individualizada, definidas como ayudas, refuerzos, soportes y estrategias que el docente establece para favorecer al estudiante con necesidades educativas especiales; la Variedad de alternativas para aprender; así como también la Interdisciplinariedad como proceso favorable al desarrollo de una propuesta curricular para atender la diversidad. En síntesis, las estrategias de enseñanzas en aulas inclusivas necesariamente deben responder a las necesidades individuales desde una metodología común y no tanto buscar métodos y técnicas de trabajo diferentes para los niños y niñas con mayores dificultades, sólo cuando esto no sea posible habrá de elaborarse una propuesta individual.

REFLEXIONES FINALES

La educación inclusiva se caracteriza, por la capacidad de atender a cada niño según lo que es y en función de sus propias necesidades, asumiendo que ninguna cultura vale más que otra, ningún niño vale más que otro, todos tienen el mismo valor en su dignidad y en sus derechos; de allí que, consiste en pensar que todos los niños de cualquier país o comunidad tienen el mismo derecho de estudiar en el colegio con los demás alumnos, independientemente de sus limitaciones o barreras de aprendizaje. Ello implica el ejercicio de una docencia inclusiva enmarcada en sólidos principios éticos, dado que la calidad ética personal supone unidad de vida, coherencia entre lo que se piensa, se dice y hace, tanto en el plano personal como el profesional.

En orden a lo antes planteado, las concepciones éticas implícitas en el funcionamiento de aulas inclusivas están estrechamente asociadas al desarrollo integral de calidad Ruiz (2005); al apoyo solidario en la igualdad de oportunidades, Godoy (2008); y finalmente, al reconocimiento de posibilidades personales Pérez (2011).

Ello conlleva a una conducción del proceso de aprendizaje inclusivo enmarcada en el desarrollo armónico de todas las dimensiones y potencialidades del ser humano (cualidades físicas, psíquicas, intelectuales, morales y espirituales), para que llegue a ser una persona digna, feliz y plena. Ello, mediante el desarrollo de estrategias de organización de aula inclusiva materializadas en el desarrollo de un clima de aula armónico, la articulación con el proyecto institucional; el trabajo cooperativo y el abordaje del compromiso de las familias. Igualmente, la implementación de estrategias de enseñanza en aulas inclusivas que prevean las adaptaciones curriculares para una atención individualizada, variedad de alternativas para aprender y la interdisciplinariedad como propuesta curricular para atender la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, A. y Saldaña, D. (2003). Introducción a las Dificultades del Aprendizaje. Mc Graw Hill. España.
- Blanco, R. (2009 p. 9). Experiencias educativas de segunda oportunidad Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. ISBN: 978 - 956 - 322 - 012 – 4. Publicación conjunta con UNESCO, INNOVEMOS Y OEI. Chile.
- Celman S. (2009). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós. Argentina.
- Díaz, F. y Hernández G. (2010). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. Mc Graw Hill. México.
- Duk, C. y Hernández, L. (2009). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4(1), pp. 187-210. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>. Consultado el 07 de agosto de 2016.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Paz e Terra SA. Ciudad: Sao Paulo. ISBN 85-219-0243-3. Brasil.
- Granados, J. (2011). Efectividad en la integración afectiva y cognoscitiva de los niños y niñas con necesidades educativas especiales que asisten a las aulas

regulares. www.intersedes.ucr.ac.cr Revista InterSedes © Universidad de Costa Rica. ISSN 1409-4746 Volumen VI Número 10 Edición Digital.

- Guédez, V. (2006). *Ética y práctica de la Responsabilidad Social, El aporte de la empresa al capital social*. Empresarial. Editorial Planeta Venezolana, S.A. Venezuela.
- Guillén, M. (2006). *Ética en las Organizaciones. Construyendo confianza*. Pearson Prentice Hall: España.
- Godoy, P. (2008). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Ministerio de Educación de Chile. División de Educación General. Unidad de Educación Especial. Unidad de Educación Parvulario. ISBN: 978-956-292-203-6. Chile.
- Marchesi, A. (2011). Presentación. En: *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Publicación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). España.
- Marchesi, A. y Martín, J. (2009). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. https://oeidominicana.org.do/wp-content/uploads/2014/09/Metas_inclusiva.pdf. Consultado el 07 de agosto de 2016.
- Mateos, R. y López, C. (2009). *Dificultades de aprendizaje, Problemas del diagnóstico tardío y/o del infradiagnóstico*. Revista Educación Inclusiva, 4(1), 103-111. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/12-7.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Educación inclusiva con calidad. Construyendo capacidad institucional Para la atención a la diversidad*. Guía y Herramienta N° 34. Cartilla Educación Inclusiva. Revolución educativa Colombia aprende. ISBN: 978-958-98868-0-9. Colombia.
- Murillo, B. (2011). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Publicación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). España.
- Morín, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro*. Magisterio. Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011). *Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Chile.
- Peñaherrera, M. y Cobos, F. (2011). *La inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: un programa de Investigación - acción*. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 5(2), pp. 121-132. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art6.pdf>. Consultado el 20 de septiembre de 2016.
- Pérez, A. (2011). *Educación Integral de Calidad*. San Pablo. Venezuela.
- Ruiz, C. (2004). *Instrumentos de investigación educativa*. Barquisimeto: CIDG, C.A.
- Sánchez, T. (2005). *Un lugar para soñar. Reflexiones para una escuela posible*. HomoSapiens. Argentina.
- Taylor, R., Smiley, L. y Richards, S. (2009). *Estudiantes excepcionales. Formación de maestros para el siglo XXI*. Mc Graw Hill. México.

ETNOGRAFÍA DENTRO DE LAS TRADICIONES DE LA INVESTIGACION CUALITATIVA EN EDUCACIÓN.

THE ETHNOGRAPHY WITHIN THE TRADITIONS OF QUALITATIVE RESEARCH
IN EDUCATION.

Marcial Añez.
marcial_boo@hotmail.com
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Elba Añez.
estein15@hotmail.com
Universidad del Zulia.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue determinar el conocimiento sobre la investigación etnográfica de los participantes del primer semestre de la maestría en docencia para la educación superior, según los teóricos de Álvarez (2008), Martínez (2007), entre otros. Desde el punto de vista metodológico se clasifica como post positivista con enfoque cualitativo. La población estuvo conformada por 6 informantes clave. Como resultado se pudo determinar que los participantes tienen un bajo nivel de conocimiento sobre la investigación etnográfica. Como conclusión la etnografía se entiende como un método por el que se aprende la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado, esta se encuentra viva, cuya dirección se mueve en múltiples trayectorias, dominando de alguna manera los métodos de investigación en educación.

Palabras clave: etnografía, investigación, educación.

ABSTRACT

The objective of this study was to determine the knowledge about the ethnographic research of the participants of the first semester of the master's degree in teaching for higher education, according to the theorists of Álvarez (2008), Martínez (2007), among others. From the methodological point of view, it is classified as post positivist with a qualitative approach. The population consisted of 6 key informants. As a result, it could be determined that participants have a low level of knowledge about ethnographic research. In conclusion ethnography is understood as a method by which the description or analytical reconstruction of interpretive character of the culture, life forms and social structure of the researched group is learned, it is alive, whose direction moves in multiple trajectories, dominating in some way the research methods in education.

Key words: ethnography, research, education.

INTRODUCCIÓN

La investigación en educación representa formas particulares de la producción de conocimientos relacionados a una realidad, la misma orienta, reformula y transforma las diversas disciplinas elaborando teorías, leyes, modelos, entre otros. Los mismos plantean la transformación de los modelos existentes con el fin de obtener una nueva realidad orientada a la renovación y transformación. En el campo educativo constituyen actividades precisas, así como elementales que tratan los aspectos relacionados con la naturaleza epistemológica y metodológica, cuyos fines están orientados a la búsqueda del conocimiento en el ámbito educativo.

La importancia de los significados de los sujetos de investigación y sus acciones en el contexto de estudio los cuales se relacionan con el investigador, se observa que en la investigación cualitativa se hace referencia a datos introduciendo elementos inciertos en los cuales el investigador cualitativo no cuantifica.

Es una forma de hacer pensando medir no solo la cantidad sino observar los fenómenos ocurrientes dentro de las sociedades, así como los cambios que se sucedan en cada una, midiendo el nivel de percepción ante estos cambios y como los seres humanos se adaptan y transforman lo sucedido en su entorno registrando los fenómenos de forma narrativa mediante la observación y las entrevistas no estructuradas e identificando las realidades de los objetos de estudio.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Al hablar de la investigación cualitativa debemos entender el término cualitativo, el cual se usa bajo dos acepciones, una como cualidad y la otra calidad, la primera hace referencia a la sinceridad de una persona que está siendo estudiada, la segunda representa la naturaleza y esencia completa de un producto, Martínez (2009).

El trabajo cualitativo inicia con la observación detallada y próxima de los hechos, se busca lo específico y local dentro de lo cual pueden o no descubrirse determinados patrones. Cuanto menos atado a un modelo teórico concreto este un investigador, mejor será su condición para encontrar datos ideales, Reid (2014).

Se da especial importancia a la observación de los casos concretos y del comportamiento de los individuos en las actividades que a ellos mismos les interesan, así mismo en el mundo cotidiano de la vida ordinaria es el marco en el que se plantean los problemas dignos de las investigaciones, Erickson (2011).

La investigación tiene que descubrir la estructura, no imponerla, reconociendo los significados de los contextos en los que sus actos resultan situacionalmente relevantes. No existe ni un orden social natural o fundamental que no deba ser explicado como resultado arbitrario de la costumbre, las circunstancias concretas o la interacción social. Martínez (2007).

Según el autor citado el investigador se propone a descubrir fenómenos y comprenderlos en su contexto natural, toma una perspectiva expansionista en busca del todo con mente abierta y exploratoria. Su diseño emerge al progresar la investigación de las condiciones cambiantes de los contextos y situaciones concretas.

Para Bogdan y Biklen (2012), las raíces de la investigación cualitativa, dentro del seno de los Estados Unidos, en el interés sobre una serie de problemas de

sanidad, asistencia social, salud y educación cuyas causas es preciso buscarlas en el impacto de la urbanización, así como la inmigración de grandes masas.

La investigación etnográfica es el método más popular para analizar y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas de un ámbito sociocultural concreto, ha sido ampliamente utilizada en los estudios de la antropología social y la educación, tanto que puede ser considerada como uno de los métodos de investigación más relevantes dentro de la investigación humanístico-interpretativa, Arnal, Del Rincón y Latorre (1992).

Para definir investigación etnográfica se recurre a tres definiciones complementarias, puede definirse como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser esta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela. Rodríguez (1996), otro hace referencia al estudio directo de personas y grupos durante un cierto periodo, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social, por último puede definirse como la descripción del modo de vida de un grupo de individuos.

PROCESO ETNOGRÁFICO

Según Álvarez (2008), este proceso no es lineal, sino circular donde pueden identificarse diversos momentos, los mismos son la negociación y el acceso al campo, el trabajo de campo, el análisis de los datos y la elaboración del informe etnográfico.

La negociación y el acceso al campo: suele ser un problema al que aluden todas las obras sobre etnografía, en la mayoría de los casos, supone al menos una pequeña invasión de la vida privada. Los procedimientos para obtener respuesta se basan en que siempre se da por supuesta la necesidad de obtener permisos.

El trabajo de campo: desarrollado en el espacio en el que habita el grupo a estudiar. Básicamente se recoge la información con la que se trabajará

posteriormente realizando los pertinentes análisis, aunque en muchos de estos análisis se van produciendo a la par de la recogida de datos.

Observación participante: se entiende como la forma condensada, capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima capaz de captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento. Para observar, lo ideal es modificar lo menos posible la situación objeto de estudio, provocando la menor interferencia posible.

La entrevista como diálogo: gira siempre en torno a la confianza y la naturalidad, también determina quiénes serán los informantes principales del estudio, pues no siempre es una tarea sencilla, la principal ventaja de esta técnica es que estimula el flujo de los datos y que ofrece una información personal, que de otro modo sería imposible conocer.

Análisis documental: es otra técnica habitual en los estudios etnográficos, habitualmente considerada como un apoyo a la observación. Básicamente consiste en un rastreo de materiales en formato papel, vídeo, audio, ya sean producidos por los miembros de la comunidad estudiada o por el propio investigador.

Análisis de datos: es un aspecto delicado, pues el investigador recoge gran cantidad de material, de diversas fuentes, en diferentes soportes y necesariamente debe hacer uso de él, su naturaleza predominantemente verbal o el gran volumen de datos que suelen recogerse, hacen que el análisis entrañe dificultad y complejidad.

Elaboración del informe etnográfico: **tras horas y horas de lecturas, observaciones, conversaciones, entrevistas, análisis de documentos, La redacción académica es una actividad dura, rigurosamente disciplinada, que exige dedicación, tranquilidad, optimismo y reflexión permanente, aunque no siempre es posible dedicarle todo el tiempo que precisa.**

METODOLOGÍA

Para Quero (2013), en el enfoque cualitativo, se observa al escenario y al objeto de estudio en una perspectiva holística, como una totalidad ecológica, compleja y contradictoria, el investigador es sensible a los efectos que ellos mismos provocan en la interpretación del objeto de estudio, todas las perspectivas son valiosas, se afirma el carácter humanista de la investigación, ponderando la visión intersubjetiva en el quehacer científico. Los estados de conocimiento por su carácter valorativo se insertan en el paradigma interpretativo.

En este mismo sentido Paz (2003), el paradigma interpretativo, desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva socio-cultural e histórica. Sus supuestos básicos, se encuentran expresados en su naturaleza interpretativa, holística, dinámica de los procesos sociales, la acción humana como objeto de investigación, las causas de la acción humana las cuales residen en la interpretación que hacen las mismas personas involucradas.

Se realizó un estudio a través del paradigma post positivista con enfoque cualitativo, en el cual la población de estudio estuvo conformada por 6 informantes claves, participantes del primer semestre de la maestría docencia para la educación superior, como instrumento de recolección de datos se les realizó entrevistas no estructuradas.

RESULTADOS

Una vez categorizadas las entrevistas y producto de la revisión de los instrumentos aplicados a los estudiantes del primer semestre de la maestría docencia para la educación superior se pudo establecer que los participantes tienen un bajo nivel de conocimiento sobre la investigación etnográfica.

Con esta reflexión se pudo determinar que a los participantes se les debe proporcionar estas bases metodológicas, como sustento para iniciar una reflexión, por otra parte se debe propiciar a la entrega de herramientas epistemológicas que contribuyan a formar un pensamiento crítico de tal forma que les permita abordar la investigación etnográfica de forma oportuna.

A través de estas entrevistas surgieron muchas reflexiones en torno a la práctica educativa en investigación, principalmente acerca de la importancia que esta tiene para contribuir en la formación de futuros investigadores, puesto que la relación que se genera en el aula es compleja e importante y a su vez a través de ella se efectúa el proceso de aprendizaje.

CONCLUSIÓN

La investigación cualitativa se trata de un todo integrado, identificando la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica para comprender el comportamiento y las manifestaciones del objeto de estudio. Es decir, se desarrolla una relación entre el sujeto y el objeto de estudio.

Una de las particularidades de las ciencias de la educación es que se basa en la naturaleza de la realidad que ocupa, lo cual puede traducirse como la realidad a través de la complejidad y la diversidad, dicho planteamiento integra múltiples aspectos del acontecer de la vida humana, creando interdependencias entre la individualidad y lo colectivo.

Los seres humanos y las ideas se mueven por todo el mundo en diversas direcciones, algunos se tornan volátiles, otros sufren cambios culturales, algunos sufren cambios en sus sentidos, permitiendo una nueva realidad, que en las particularidades individuales y colectivas nos dirige a toparnos con un nuevo ciclo.

Se debe investigar para abordar las acciones de los individuos y como estos se vinculan con los demás, explicar hechos sociales, analizar, interpretar y comprender diversas situaciones caracterizando los fenómenos, así como producir nuevo conocimientos que permitan la interpretación de la realidad.

En el contexto epistemológico se gesta la relación entre la humanidad y la educación, relación que cada vez se torna más compleja debido al accionar de los seres humanos y su perpetua destrucción de los recursos y la destrucción de su humanidad, poniendo en peligro la vida misma.

La interpretación es el corazón de la etnografía debido a que a través de ella se obtienen las polifacéticas caras de la realidad humana, ya sea a nivel individual,

familiar o social de cualquier grupo humano, estas realidades son muy ricas en contenido, manifestándose de muchas maneras a través del comportamiento o de la interacción de los seres humanos miembros del grupo, es necesario una adecuada atención en todos los detalles del lenguaje para llegar a una adecuada interpretación

Finalizando se debe investigar desde una visión panorámica que permita una nueva concepción del mundo, pero sin que la misma elimine la concepción propia de los investigadores, dándole un alto valor a las universidades como los centros de formación para los profesionales del mañana y el perfeccionamiento de los profesionales del ayer y del presente, por lo cual el conocimiento permite la existencia de términos como la investigación así como la educación, los cuales deben ser vistos como términos propios de la evolución del ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación Gaceta de Antropología, 24 (1), Artículo 10 .
<http://hdl.handle.net/10481/6998>. Metodologías de investigación educativa. Barcelona: Labor.
- Bogdan, B. (2012) Qualitive Research for Education. An Introduction to Theories and Methods. Pearson.
- Erickson F. (2011). Qualitive Research for Education. Cit. p 120.
- Martínez, M. (2007). Evaluación Cualitativa de programas. Primera edición México. Pág. 23 y 24 }
- Martínez, M. (2009). Nuevos paradigmas de la investigación. Primera edición. Venezuela. Pág. 91 y 92.
- Paz, F. (2003). Paradigmas, enfoques y tipos de investigación, Segunda Edición.
- Quero, M.(2013). Políticas públicas en ciencia y tecnología en el contexto del desarrollo endógeno. Tesis Doctoral. Venezuela.
- Reid, S. (2014).Qualitive research in social work. Columbia Univ. press, New York. P 447.

EVALUACIÓN VIRTUAL: BENEFICIOS PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

THE VIRTUAL EVALUATION: BENEFITS FOR THE TEACHING PROCESS LEARNING

Luis Miguel Mejía García

lumegarcia@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

El presente artículo tuvo como propósito particular analizar la evaluación virtual como proceso y los beneficios que esta tiene para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se realiza un enfoque general de la educación y evaluación virtual, estableciendo los diferentes tipos que existen, los elementos clave de su aplicación, así como las ventajas y desventajas de la aplicación de la misma dentro del contexto educativo, orientándose en los postulados de Cano y Hernández (2009), Nieto (2012), entre otros. Metodológicamente, se considera como un estudio descriptivo con un diseño no experimental documental. Entre las consideraciones finales obtenidas, se presentó que la evaluación virtual como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, le brinda beneficios al aportar diversidad de herramientas, elementos, medios y formas en las cuales el docente puede llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, posibilitando que los resultados de la misma puedan ser más eficientes, reduciendo tiempos de aplicación de evaluaciones, e innovando en la manera de llevar a cabo su práctica como profesional.

Palabras clave: evaluación virtual, educación, enseñanza, aprendizaje.

ABSTRACT

The purpose of this article was to analyze the virtual evaluation as the process and the benefits it has for the teaching-learning process. For this, a general approach to education and virtual evaluation is carried out, establishing the different types that exist, the key elements of its application, as well as the advantages and disadvantages of its application within the educational context, focusing on the postulates de Cano and Hernández (2009), Nieto (2012), among others. Methodologically, it is considered as a descriptive study with an experimental non-documentary design. Among the final finals, which received the virtual evaluation as part of the teaching-learning process, the benefits and performance of tools, elements, means and ways in which the teacher can carry out the process of evaluation of the learning of their students, enable the results of

the application to be more efficient, reduce the time for application of evaluations and innovate in the way to carry out their professional practice.

Key words: virtual evaluation, education, teaching, learning.

INTRODUCCIÓN

Los constantes avances en la tecnología han conllevado a diversos cambios en diversos aspectos de la vida humana, como es el caso de la actividad educativa, donde se logran apreciar estos cambios en la manera de enseñar por los docentes y aprender por las estudiantes en el sistema educativo, diversificación de los medios pedagógicos y herramientas didácticas aplicadas.

La incursión de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje, se ha presentado como nuevas alternativas de contribuir a la formación efectiva de los estudiantes, con el cumplimiento de los objetivos que dicho proceso lleva implícito. No obstante, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como principal ejemplo de herramientas tecnológicas usadas en la educación, ha influido en cambiar la manera en cómo se llevan a cabo las actividades, dejando atrás estrategias tradicionales por otras más innovadoras.

En tal sentido, De la Torre y Domínguez (2012), explican que las TIC aportan posibilidades importantes al proceso de enseñanza aprendizaje, donde se logran eliminar las barreras de espacio y tiempo entre el profesor y el estudiante, que favorecen el aprendizaje cooperativo, flexibilización de la enseñanza, individualización del aprendizaje, al autoaprendizaje, y posibilidad de innovar en la manera en cómo los docentes aplican el proceso de evaluación.

De tal manera, se presenta la educación virtual, en donde no solo las actividades que se desarrollan durante el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula pueden estar influenciadas o diversificadas con la inclusión de las nuevas tecnologías, también las fases de evaluación, donde los docentes buscan medir o

conocer si los estudiantes poseen el conocimiento que se ha querido transmitir y que estos asimilen, donde el empleo de espacios virtuales que permiten a los docentes contar con nuevas maneras de evaluar.

Es así como, se presentan las evaluaciones virtuales, donde los docentes emplean espacios dentro del internet para aplicar las mediciones pertinentes para evaluar uno o varios aspectos que quieran determinar en los estudiantes, pudiendo aplicarse de diversas maneras, teniendo en cuenta la diversidad de programas, portales web y recursos de la web 2.0 a disposición para su uso.

Por ello, en el presente artículo se realizó un análisis de la evaluación virtual y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a las posibilidades que las nuevas tecnologías, aportan para que los docentes puedan emprender evaluaciones más diversificadas, eficientes y atractivas para ellos y los mismos estudiantes pudiendo ser un elemento motivador al mismo tiempo.

Educación virtual

Las constantes variantes que se presentan en la educación como consecuencia de la influencia de las nuevas tecnologías, han evolucionado a establecer de lleno el proceso educativo en plataformas web, a lo que se le denomina la educación virtual, la cual se muestra como una alternativa innovadora para emprender el proceso de enseñanza aprendizaje a distancia o al menos, realizar algunas actividades del mismo en vía electrónica.

En tal sentido, Nieto (2012), explica que la educación virtual es un proceso que ofrece ampliar las oportunidades de acceso a los servicios educativos a los grupos sociales marginados o desatendidos, al igual que a otros grupos sociales cuyas necesidades espacio-temporales así lo requieren, garantizando y mejorando la calidad de los servicios educativos prestados, aplicando los desarrollos tecnológicos a los procesos de enseñanza aprendizaje y estimulando las innovaciones en y de las prácticas educativas contemporáneas, de manera holística.

La educación virtual entonces, se presenta como una posibilidad de inclusión de una mayor cantidad de personas que desean integrar el sistema educativo de una región, ya que no es necesario que se muestren presentes para poder formarse de manera formal, sino que es posible hacerlo a distancia con la aplicación de diversos dispositivos y herramientas tecnológicas para ello. Sin embargo, la educación virtual a pesar de presentar diversos beneficios, también se presentan algunas contras.

Al respecto, mencionan Rúaless y Chaves (2011), que en la educación virtual se observa fortaleza en cuanto a la planificación y estructuración de los cursos, mientras que las debilidades están asociadas la evaluación de los aprendizajes. Por lo tanto, la evaluación del aprendizaje es algo pendiente de mejorar, aspecto sobre el cual se necesita estudiar con mayor profundidad, buscando emplear de forma creativa recursos pedagógicos y tecnológicos, innovando para llegar a una evaluación satisfactoria para profesores, alumnos e instituciones.

Ante lo mencionado, la educación virtual es un proceso potenciador del alcance que posee los sistemas educativos con las actividades tradicionales, permitiendo que una gran masa de personas que no pueden acceder de manera presencial pueda tener formación educativa, a la par que aporte beneficios al diversificar actividades propias del aula escolar mejorando el proceso de enseñanza aprendizaje; pero se presentan algunos aspectos a mejorar, especialmente relacionados con el proceso de evaluación virtual, la cual será tratada a fondo a continuación.

Evaluación virtual

Iniciando con el proceso de evaluar dentro del contexto educativo, el mismo es concebido por Del Moral (2013), como la acción de medir los logros adquiridos por los aprendices, valorar las competencias y habilidades desarrolladas al concluir su proceso formativo, o de forma genérica, analizar las mejoras cualitativas operadas en los discentes tras culminar su aprendizaje formal. Si bien las prácticas evaluativas en la enseñanza presencial, ofrecen ciertas garantías por

el peso asignado a las pruebas usadas, a su carácter presencial e interacción directa. No obstante, la evaluación en entornos virtuales entraña ciertas particularidades, debido a que el aprendizaje está mediado por herramientas tecnológicas.

Asimismo, Zapata (2010), explica que el concepto de evaluación, referido a evaluación educativa (assessment), se utiliza de forma general para referirse a procedimientos que tienen como fin determinar el nivel objetivo de una variable de interés sobre lo conseguido en relación con algún aspecto de aprendizaje en una intervención o programa educativo (como puede ser la puntuación en una prueba de conocimientos, examen o test, nivel de interacción, tiempo de respuesta, etc.). Se trata de una aplicación o restricción del concepto de evaluación anteriormente desarrollada.

En el caso de un ambiente virtual de aprendizaje, el escenario de la enseñanza que se presenta de cara a la inclusión de las tecnologías en los procesos educativos, este proceso de evaluación se lleva a cabo bajo ciertas condiciones ligadas a las características propias de las herramientas que se aplican. Según Del Moral (2013), el proceso de evaluación llevado a cabo en entornos virtuales se halla condicionado por distintos aspectos: las relaciones con el propio aprendiz y los vinculados a la asignatura. Ambos, claves para el éxito en los procesos formativos online, de ahí, que se deba intentar minimizar las amenazas que el propio sistema implica.

De tal manera, es preciso que para la aplicación de las evaluaciones, se pueda conocer que saben los estudiantes sobre la materia que se está viendo, por medio del empleo de preguntas de diversas características que revelen el nivel de conocimiento previo que estos tienen, pudiendo estas mismas preguntas aplicables a un momento posterior para así determinar, tanto docentes como los propios alumnos, los avances que se han presentado en su proceso de formación. Sin embargo, también es importante destacar o tener claros los aspectos característicos de la asignatura en sí para el oportuno y adecuado diseño de entornos e interfaz de usuarios.

No obstante, a pesar de estas consideraciones, la función del proceso de evaluación sea presencial o virtual sigue siendo la misma, por lo que se pueden hacer uso de las mismas técnicas o instrumentos, como lo mencionan Rúaes y Chaves (2011), enfatizando que los recursos tecnológicos de los que disponen ofrecen algunas ventajas, pero también acarrearán algunas dificultades que no se tienen en las evaluaciones presenciales, como el acceso ilimitado a materiales en el momento de la evaluación y la incertidumbre sobre la autenticidad del evaluado.

En relación a ello, Cano y Hernández (2009), mencionan que la evaluación virtual de aprendizajes implica el empleo de las ideas de evaluación de programas y de medios puesto que se incluyen ambos, donde los aspectos principales a tener en cuenta son los objetivos didácticos, contenidos, funcionalidad, navegabilidad, recursos telemáticos, originalidad, utilidad entre otros elementos, que en conjunto conforman un entramado necesario para aplicar la evaluación también dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Se presenta entonces que la evaluación virtual es un proceso que forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje aplicado a nivel de ambientes virtuales, donde se emplean diversos dispositivos, programas o medios para evaluar los conocimientos, aprendizajes, rendimiento, nivel de formación de los estudiantes al culminar un período determinado dentro del proceso, el cual puede hacerse de manera eficiente con los propósitos claros, teniendo en cuenta diversos factores que pueden influir para que no cumpla su función, pero que en el fondo se relaciona con los procesos de evaluación tradicionales.

Tipos de evaluación virtual

La evaluación virtual como proceso, adquiere diversas características propias de acuerdo a las interacciones que los estudiantes y docentes pueden establecer dentro de un entorno virtual. De acuerdo con Zapata (2010), sobre evaluación virtual se puede distinguir entre evaluación automática, evaluación enciclopédica y evaluación colaborativa. Básicamente esta taxonomía es aceptable si se considera

además la modalidad de evaluación que tiene como base las interacciones que producen en estos entornos, y precisamos alguna cuestión más.

La primera de ellas, denominada **evaluación automática**, es la que se puede pensar como más común al hablar de evaluación con recursos informáticos. No obstante, Zapata (2010), destaca que es la modalidad más pobre en cuanto a contenidos, al permitir el agrupamiento masivo de alumnos y de instrumentos tradicionales de evaluación, formas de evaluar y calificar que ahorra tareas engorrosas, por lo que refuerzan estrategias y metodologías tradicionales, en la acepción negativa del concepto.

Concordando con ello, Barbera (2016), menciona que las ventajas de la evaluación automática son tan evidentes como sus limitaciones y ambas realidades se manifiestan en las innumerables aplicaciones de este tipo de evaluación en la red. La mayor ganancia de esta aportación se refleja en la inmediatez de la visualización de la respuesta correcta hecho que es muy importante para los alumnos, pero también para el profesor porque su acción retroalimentaría descansa en ella. La respuesta automática se puede igualar a esa presencia docente en la cual el profesor valida el contenido de lo que el alumno ha contestado.

Seguidamente, se presenta la **evaluación enciclopédica**, la cual de acuerdo con Zapata (2010), tiene como referencia la evaluación que se hace sobre la base de trabajos monográficos y proyectos, que bien al verse como tediosa, no se debe obviar, ya que la misma recurre a habilidades complejas, tanto de acceso de fuentes documentales, navegación, selección de lo que es relevante para el objetivo perseguido, estrategias meta cognitivas, etc.

Agrega Barbera (2016), que las ventajas de la evaluación enciclopédica tienen diferentes aspectos si se trata de alumnos o profesores, donde en los primeros se obtienen considerables ganancias mediante un acceso rápido y relativamente cómodo a gran cantidad de información diversa en distintas fuentes de internet, la cual se encuentra digitalizada, por lo que la elaboración de los

documentos evaluativos por parte del docente, es más sencillo aunque desde luego, esta misma realidad supone riesgos, como el de plagios.

Por otra parte, se tiene la **evaluación colaborativa**, la cual menciona Zapata (2010), diferentes representaciones como son los debates virtuales, los foros de conversación y los grupos de trabajo. Sin embargo, por su propia naturaleza y por las claves como se produce y se desarrollan las actividades observamos al menos dos tipos distintos: Por una parte está la evaluación sobre la base de la producción colectiva o en grupo, como se produce en las wikis, las plataformas de trabajo colaborativo o en sentido amplio en el trabajo en grupo, a lo que consideramos la base de la evaluación colaborativa, y por otro se considera la evaluación interactiva.

Asimismo, la evaluación interactiva tiene su base en la producción propia, individual dentro del entorno complejo de interacción, como puede ser listas de discusión, foros o cualquier otro soporte de comunicación asíncrono. En ella se valora la calidad de las producciones y de las intervenciones en función de parámetros como la relevancia, la pertinencia, la parsimonia, las argumentaciones en réplicas y contrarréplicas, etc.

Por su parte, Barbera (2016), menciona que dentro de la evaluación colaborativa, el profesor puede ofrecer y recibir distintos aspectos instruccionales válidos para el seguimiento del aprendizaje. Mediante el planteamiento de grupos virtuales se puede dar soporte individual a los alumnos para llegar a un producto concreto y, por su parte, el profesor tiene la posibilidad de visualizar a distancia, en sus variadas formas, lo que está sucediendo con exactitud en los grupos y quién está aportando cada pieza de trabajo realmente. Relacionando este hecho con la evaluación acreditativa sobre el aprendizaje puede atribuir calificaciones diferentes en función de lo que aporte cada alumno aparte de otorgar una calificación compartida a todo el grupo

Elementos clave de la evaluación virtual

La evaluación virtual, dada su complejidad como proceso establecido dentro de un ambiente tecnológico, para su oportuna realización es necesario tener en cuenta algunos elementos clave a considerarse para que la misma pueda alcanzar sus propósitos esenciales de manera efectiva, como un proceso innovador que mejora el proceso de evaluación tradicional dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo con Dorrego (2008), frecuentemente en la evaluación en línea se observa una tendencia hacia formas tradicionales de evaluación (exámenes vigilados y tareas escritas), así como pocas oportunidades para la variedad en las evaluaciones y limitado desarrollo de habilidades genéricas tales como habilidades comunicativas, capacidades tecnológicas para la lectura y escritura, solución de problemas, trabajo en equipo, y otras similares.

Es frecuente ver que en la educación tradicional e incluso en la virtual, se presta poca atención a la evaluación al diseñar la instrucción, denotando falta de coherencia entre niveles de aprendizaje establecidos en los objetivos y en las tareas de aprendizajes establecidas, por lo que docentes y demás miembros de la comunidad educativa esperan alcanzar habilidades de pensamiento de alto nivel, pero se aplican evaluaciones enfocadas en niveles inferiores.

Por ello, es necesario que se fundamente claramente y el enfoque pedagógico sea consistente con los propósitos que se persiguen, tomando decisiones explícitas y específicas en la manera en cómo se deben llevar a cabo las evaluaciones virtuales, donde las actividades desarrolladas en ella se encuentren orientadas al aprendizaje, siendo estas significativas y propicias para el desarrollo de habilidades deseadas. Clara fundamentación y enfoque pedagógico consistente. Las decisiones que se tomen respecto a las evaluaciones a distancia deben tener bases fundamentales explícitas, y no solo la promesa de un aprendizaje centrado en el alumno. Así mismo, dado que las tareas evaluativas orientan el aprendizaje, deben ser significativas y desarrollar las habilidades

deseadas. Estas características o elementos más específicamente los plantea Dorrego (2008).

1. El enfoque pedagógico que se utilice debe ser consecuente y muy alineado con todos los componentes del proceso instruccional, y entre ellos las decisiones acerca de las evaluaciones.

2. Valores, propósitos, criterios y estándares explícitos: Los valores que apuntalan el diseño de la evaluación así como los criterios utilizados para juzgar el logro de los estudiantes deben ser conocidos por ellos. Esto puede ayudarles a tomar decisiones sobre la forma de enfocar su aprendizaje.

3. Tareas de evaluación auténticas y holísticas: Los estudiantes se motivan para ocuparse con eventos de la vida real y con problemas de sus propios mundos y puestos de trabajo cuando se asignan tareas de evaluación auténticas. Las tareas holísticas crean oportunidades para que los estudiantes a distancia se comprometan con evaluaciones aplicadas, tales como los estudios de casos, los escenarios y proyectos.

4. Grado facilitativo de estructura: tiene como propósito facilitar intencionalmente y de manera progresiva en el alumno habilidades dirigidas al logro de la autodirección, tales como recuerdo de información, establecimiento de objetivos, pensamiento crítico, autogestión y autoevaluación, promoviéndose así el cambio de control del profesor a control del alumno.

5. Suficiente evaluación formativa y a tiempo: la evaluación formativa y la sumativa deben entrelazarse estratégicamente para motivar y proporcionar alguna estructura al aprendizaje, crear una fuente de diálogo, y ayudar a que los alumnos obtengan una visión de su progreso.

6. Conocimiento del contexto de aprendizaje y percepciones: La planificación de las evaluaciones a distancia debe considerar el conocimiento de los contextos de los alumnos, así como de sus percepciones acerca de las tareas de evaluación.

Ventajas y desventajas de la evaluación virtual

De acuerdo a sus características, la evaluación virtual puede presentar ventajas o desventajas, teniendo en cuenta la manera en como la misma es llevada a cabo por los docentes, las condiciones en las que es realizada y las estrategias o elementos insertos en los espacios virtuales para llevarla a cabo, que son parte significativa del éxito o no del proceso de evaluación, no dependiendo de ello la plataforma de manera exclusiva.

En tal sentido, Cano y Hernández (2009), mencionan que las principales ventajas y desventajas de la evaluación virtual se pueden centrar en algunos aspectos a considerar:

Incentiva el desarrollo de destrezas importantes en los actuales entornos económicos y sociales, como son la comunicación, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico.

Reduce tiempos y costos, al facilitar el uso de técnicas para evaluar grupos más numerosos y diversificados.

Posibilita el desarrollo de nuevas formas de evaluación y su integración con otras actividades del aprendizaje, así como una retroalimentación inmediata de sus resultados.

Ofrece mayores oportunidades para practicar los conocimientos y destrezas adquiridas.

El principal problema de la evaluación en un ambiente virtual o a distancia suele ser el de la fiabilidad, dado que puede inducir al plagio.

Por su parte, Cubiles (2011), destaca el gran desarrollo alcanzado por las plataformas virtuales en las posibilidades que brindan como medio de evaluación, lo cual trae diversas ventajas indiscutibles, pero también ciertos inconvenientes, que pueden comprometer la conveniencia de aplicar este tipo de evaluaciones en la práctica.

Dentro de las ventajas que el autor destaca, se presenta la facilidad y rapidez de la corrección de las pruebas aplicadas por el docente, puesto que una vez que se determinan los criterios de evaluación, el software hace todo, dando al docente

y al alumno una herramienta útil para conocer el progreso del aprendizaje. Al tener resultados de forma casi inmediata, sumado a aclaraciones por parte del docente sobre respuestas erradas, los alumnos pueden conocer su grado de asimilación de la asignatura, errores que cometen y orientar su aprendizaje.

Otra ventaja que se puede destacar, es la posibilidad de aprovechar el tiempo de las clases presenciales a explicaciones, debates y comentarios sobre la materia estudiada, posibilitando el aprovechar la mayor cantidad de tiempo al docente como guía y orientador en los conocimientos que le son impartidos a los alumnos, para que estos puedan prepararse de una mejor manera para las evaluaciones

Ahora bien Cubiles (2011), también menciona que en cuanto a los inconvenientes que conlleva las evaluaciones virtuales, se presenta la imposibilidad de saber si el alumno está realizando la prueba de forma individual o, si por el contrario, está siendo asesorado por otro compañero o incluso, si el examen está siendo realizado en grupo, es decir, hay posibilidad de que varios estudiantes puedan estar juntos con sus dispositivos computarizados realizando la prueba al mismo tiempo, y a pesar de que los resultados puedan ser similares o iguales entre ellos, siendo sospechoso para el docente, este no podría como asegurar si ese hecho haya ocurrido.

No obstante, a este tipo de inconveniente se le puede incluir soluciones como el desarrollo de las evaluaciones dentro de aulas informáticas dentro de la misma institución educativa, aunque ello significaría, el no poder contar con ventajas a los alumnos de ser flexibles con horarios de aplicación de evaluaciones, ahorro de tiempo de traslado y autonomía en el desarrollo de la evaluación.

No obstante, otra ventaja que puede hacer frente a esto, de acuerdo con Cubiles (2011), es la autoevaluación, la cual se trata de instrumentos similares a las evaluaciones con la salvedad de que la nota obtenida no se tiene en cuenta por el profesor, haciendo que carezca de sentido el copiar, pero los alumnos pueden recibir calificación e incluso soluciones de las preguntas y comentarios del

docente, siendo toda esta información vital para que el alumno pueda entender su nivel de asimilación de la asignatura.

Mientras que el nivel de exigencia de las autoevaluaciones se presente al mismo tiempo que los exámenes presenciales, el alumno puede hacerse a la idea clara que si es posible poder aprobar o no una asignatura en particular, por lo que si determina que no alcanza un nivel necesario para ello, está en sus manos cambiar su método de estudio o solicitar la asesoría al docente para poder solventar sus carencias para alcanzar la meta.

METODOLOGÍA EMPLEADA

En relación al tipo de investigación, están enmarcados en los estudios descriptivos, que se orientan a recolectar información relacionada con el estado real de las personas, objetos o fenómenos, tal como se presenta en el momento de su investigación.

En atención al propósito que orientaron la presente investigación fue documental, no experimental, es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos obtenidos y registrados por otros investigadores, en fuentes, impresas, audiovisuales o electrónicas, el propósito de este diseño es el aporte de nuevos conocimientos.

CONSIDERACIONES FINALES

Las nuevas tecnologías dentro de la educación ha influenciado todos los procesos y actividades que se llevan a cabo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, imprimiendo al mismo diversidad en las estrategias aplicadas por los docentes, para mejorar las actividades aplicadas dentro del aula escolar con la finalidad de formar a los estudiantes, y que estos se vean atraídos por las mismas, logrando los objetivos educativos.

La evaluación como proceso, si se quiere, final del proceso de formación de los estudiantes, es de suma relevancia, pues con él se puede determinar el grado de aprendizaje que los estudiantes han obtenido luego de las sesiones de clases,

su entendimiento y conocimiento sobre el contenido de alguna asignatura en particular, por lo que el desarrollo de este proceso debe ser adecuado al nivel de estudio que tiene los estudiantes y a las exigencias del nivel de competencias que estos deben obtener.

Con la aplicación de las nuevas tecnologías la evaluación se ha llevado a ser virtual, siendo un proceso sistemático, el cual para su aplicación, conlleva al docente a hacer una revisión de todo el modelo o estrategia didáctica que quiere aplicar a sus alumnos, para abrir campo y adaptarla de la mejor manera. Asimismo, dentro de los diversos elementos que brinda la evaluación virtual, es necesario que el docente seleccione estrategias y herramientas operativas que les permita conocer la evolución alcanzada por los estudiantes en su formación, por lo que los indicadores de medidas de rendimiento, deben responder a la adecuación y coherencia establecido en los objetivos a alcanzar.

De tal manera, la evaluación virtual como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, le brinda beneficios al aportar diversidad de herramientas, elementos, medios y formas en las cuales el docente puede llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, posibilitando que los resultados de la misma puedan ser más eficientes, reduciendo tiempos de aplicación de evaluaciones, e innovando en la manera de llevar a cabo su práctica como profesional.

No obstante, es compromiso del mismo docente, establecer las mejores maneras de aplicar, e incluso mezclar, las diferentes alternativas de plataformas digitales, software, portales y demás recursos electrónicos, para el desarrollo de la evaluación del aprendizaje, donde las desventajas de su aplicación sean abordadas de forma efectiva, para obtener resultados reales y fieles con la realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbera, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. España. Revista de Educación a Distancia. Nº 50.
- Cano, C. y Hernández, S. (2009). La evaluación del aprendizaje en ambientes virtuales.
- Cubiles, P. (2011). La evaluación, fase clave de la docencia. El uso de las plataformas virtuales para evaluar. España. II Jornadas sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación. Universidad de Sevilla.
- De la Torre, L. y Domínguez, J. (2012). Las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de los objetos de aprendizaje. Cuba. Revista Cubana de Informática Médica.
- Del Moral, M. (2013). E-Evaluación en entornos virtuales: herramientas y estrategias. España. IV Jornada Internacionales de Campus Virtuales.
- Dorrego, E. (2008). Educación a Distancia y Evaluación del Aprendizaje. España. RED. Revista de Educación a Distancia, número M6.
- Nieto, R. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. México. Revista Historia de Educación Latinoamericana. Vol. 14.
- Rúales, G. y Chaves, A. (2011). Los retos de la evaluación en ambientes virtuales de aprendizaje. Colombia. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Zapata, M. (2010). Evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje y docencia universitaria. España. Revista de Educación a Distancia. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento. Nº 1.

**FACTORES DE CALIDAD DE SERVICIO EN LA SECRETARIA DOCENTE DE
LA FACULTAD EXPERIMENTAL DE CIENCIAS DE LA UNIVERSIDAD DEL
ZULIA**

**FACTORS OF QUALITY OF SERVICE IN THE TEACHING SECRETARY OF THE
EXPERIMENTAL FACULTY OF SCIENCES. UNIVERSITY OF ZULIA**

Elizabeth García Rincón
elizabethgar17@gmail.com.

Universidad del Zulia

Isabel Portillo de Condoré

Isabel.portillo@urbe.edu.ve

Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín, URBE

RESUMEN

El presente artículo tuvo el propósito de describir los factores de la calidad de servicio en la Secretaría docente de la división de estudios para graduados de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia (LUZ). Su fundamentación teórica estuvo conformada por autores tales como: Grande (2005), García (2006), Zeithalm y Bitner (2010), Cuatrecasas (2005), entre otros. Metodológicamente estuvo enmarcado en como una investigación de enfoque positivista como método cuantitativo, de tipo descriptiva, con un diseño de campo, no experimental, transaccional. La población estuvo demarcada a 10 coordinadores de programa de postgrado y 05 colaboradores de fungen como personal administrativo. Se utilizó para la técnica de recolección de datos, un instrumento doce (12) preguntas, con sus alternativas de respuesta Likert. La validación se realizó mediante el juicio de 06 expertos en la variable, la confiabilidad se obtuvo a través del coeficiente de Alpha de Cronbach, donde se obtuvo un porcentaje del 0.9102. Para el análisis de los resultados se realizó un tratamiento estadístico, a través de una matriz de doble entrada, utilizando la frecuencia absoluta (FA), frecuencia relativa (FR), y promedio. Sus hallazgos evidenciaron que los factores de la calidad de servicio se encuentran ausentes en la Secretaría Docente de la División de Estudios para Graduados de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia.

Palabras clave: calidad de servicio, Universidad del Zulia, estudios

ABSTRACT

The present article had the purpose of describing the factors of the quality of service in the teaching secretary of the division of Graduate Studies of the Experimental Faculty of Sciences of the University of Zulia (LUZ). Its theoretical foundation was conformed by authors such as: Grande (2005), García (2006), Zeithalm and Bitner (2010) and Cuatrecasas (2005), among others. Methodologically, it was framed as a Positivist approach research as a quantitative method, of a descriptive type, with a field design, not experimental, transactional. The population was demarcated to 10 Coordinators of the Postgraduate program and 05 employees as administrative personnel. It was used for the data collection technique, an instrument twelve (12) questions, with their Likert response alternatives, which were always (5) to never (1). The validation was carried out through the judgment of 06 experts in the variable, the reliability was obtained through the Alpha coefficient of Cronbach, where a percentage of 0.9102 was obtained. For the analysis of the results, a statistical treatment was performed through a double entry matrix, using the absolute frequency (AF), relative frequency (FR), and average. Their findings showed that the Factors of the quality of service are absent in the Teaching Secretariat of the Division of Graduate Studies of the Experimental Faculty of Sciences of the University of Zulia

Key words: quality of service. University of Zulia, studies

INTRODUCCIÓN

Los retos presentados para lograr una buena calidad de servicio, es lo que conlleva a la obtención de una satisfacción acorde con lo esperado por la Secretaria Docente de la División de Estudios para Graduados de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia (LUZ), por lo que es necesario ver con claridad los cambios generados mundialmente a nivel de la Educación Universitaria, producto de los procesos de transformaciones ocurrido dentro de la sociedad.

Por ello, es importante destacar que los trabajadores regentes de la Secretaria Docente de la División antes señalada como: personal docente y administrativo, deben ser capaces de afrontar todo tipo de situaciones de la manera más idónea posible, para lo cual deberán considerar lo que conlleva a una buena

comunicación, donde las personas puedan tener la posibilidad de interactuar con otras, considerando para ello la calidad de servicio que ofrece dicho personal.

Ante lo expuesto, se debe destacar que los sujetos mencionados son razonados los de mayor importancia al momento de tomar decisiones académicas y administrativas dentro del sitio de trabajo, considerando las normas y procedimientos aplicados en los Postgrados. Visto de este modo, es importante indicar el enfoque sobre el concepto la Calidad de servicio, la cual es señalada por Zeithalm y Bitner (2010), como un componente primordial de las percepciones del diente. En el caso de los servicios puros, la calidad es el elemento que predomina en las evaluaciones de los clientes. Los que ofrecen el servicio al cliente o los servicios en combinación con un producto físico, la calidad en el servicio también puede ser fundamental para determinar la satisfacción del cliente.

En relación al tipo de investigación se realizó un estudio con un enfoque positivista con método cuantitativo, de tipo descriptivo, con un diseño de campo, no experimental transversal. En relación a la muestra se efectuó un censo poblacional conformado por los Docentes y personal administrativo que conforman la Secretaria Docentes de la División de Estudios para Graduados de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia (FEC-LUZ).

BASES TEÓRICAS

En toda investigación es importante contar con un sustento teórico, dicho termino según Hurtado (2012), alude a una comprensión del proceso del conocimiento, en el cual el investigador intenta encajar una realidad en un marco o perspectiva ya dada, de modo que el estudio puede acabar por confirmar paradigmas.

Cuando se aborda el tema de la calidad de servicio, Crosby (2008), expresa que es un termino que se ha establecido para determinar el nivel de excelencia que la empresa ha tomado para satisfacer su clientela, siendo este, aquel que por

sus expectativas y necesidades impone a la empresa el nivel de calidad que deba de alcanzar mostrando su satisfacción, adquiriendo el producto o servicio. En el ambiente actual cada vez mas competitivo, el servicio de calidad es decisivo para el éxito de las organizaciones; la prestación de un servicio de elevada calidad esta íntimamente ligada con las expectativas y necesidades del usuario.

Calidad de servicio

Cabe indicar que Cobra (2012, p. 141), señalar que "la calidad es un concepto que se formulado a la luz de la percepción del consumidor y solo puede definirse con base en las especializaciones que satisfagan sus necesidades". Así mismo Jurán (1999, p. 14), se refiere a la calidad como la actividad que capacita a las empresas para aumentar la satisfacción del diente, ser competitiva, incrementar la participación en el mercado y minimizar los índices de error en los procesos. En este sentido, los clientes o usuarios y la organización, mas no la competencia, son quienes determinan la vida de la empresa, destinando esta tanto al éxito como al fracaso. En síntesis, para alcanzar un nivel competitivo en el mercado, es imprescindible atender esta importante variable pues la calidad debe ser una función permanente de las empresas de servicio.

Del mismo modo, Crosby (2008), expresa que la calidad de servicio es un termino que se ha establecido para determinar el nivel de excelencia que la empresa ha tomado para satisfacer su clientela, siendo este, aquel que por sus expectativas y necesidades impone a la empresa el nivel de calidad que deba de alcanzar mostrando su satisfacción, adquiriendo el producto o servicio. En el ambiente actual cada vez mas competitivo, el servicio de calidad es decisivo para el éxito de las organizaciones; la prestación de un servicio de elevada calidad esta íntimamente ligada con las expectativas y necesidades del usuario.

Asimismo para Rosander (2012), la calidad de un producto se concibe como la medida de su excelencia. Esta se puede estudiar desde diversas perspectivas. De

manera trascendente, es decir, el concepto puro abstracto de excelencia y relacionada con el producto o con las especificaciones de producción. Sin embargo, en el marketing la dimensión a considerar de la calidad es la subjetiva desde la perspectiva del usuario.

De la misma manera, Zeithalm y Bitner (2010), citados por Rosander (2012) afirma que la calidad creada en los clientes proviene de tres fuentes: a) Necesidades personales; b) Expectativas y c) Experiencias. Por ende, la prestación de un servicio de calidad se ha convertido en un apoyo vital, para generar competitividad, pues forma parte de las estrategias necesarias para alcanzar el éxito financiero de las organizaciones. Para alcanzar la calidad en el servicio es vital considerar tanto las relaciones con los clientes o usuarios, como las relaciones interpersonales dentro de la organización, pues se reconoce la existencia de un cliente interno y externo; concepto a considerar para alcanzar la calidad del servicio deseada.

Factores de la calidad de servicio

Para iniciar es significativo indicar que el autor García (2006), manifiesta que la calidad de los servicios ofrecidos por una empresa depende de los materiales, las máquinas, los métodos, los recursos humanos y el entorno en el que se elabora el servicio. Desde el punto de vista del cliente los factores que influyen son: las prestaciones, los accesorios y las particularidades, la conformidad, la garantía, el servicio, la estética y el precio.

De igual manera Cuatrecasas (2005), argumenta que las razones para expresar una especial atención a la calidad de servicio radican en mejorar la prestación del servicio y la satisfacción del cliente, así como la productividad, eficacia y reducir los costos, e igualmente mejorar el mercado; para ello debe realizarse un esfuerzo especial y gestionar los procesos sociales del servicio.

Por su parte Grande (2005), manifiesta que los factores que determinan la calidad de servicio son tiempo, calidad y estrategias de servicio, y es con que la

investigadora se posiciona para efectos del actual estudio, indicando asimismo dichos factores serán estudiados dentro del contexto de la Secretaría Docente de la División de Estudios para Graduados de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia FEC-LUZ).

Tiempo

El tiempo se ha convertido en una gran arma competitiva señala que ser capaz de responder de manera rápida y fiable a la solicitud de un cliente es con frecuencia la habilidad crítica para obtener y retener clientes. La inclusión de indicadores basado en el tiempo indica importancia de seguir y reducir continuamente, los plazos del tiempo de espera para la satisfacción de las expectativas de los clientes. El autor Wellington (2004), señala que el valor del tiempo es: una proyección razonablemente precisa del valor que representa cada cliente existente para una compañía, una medida de lo que costaría a la compañía el hecho en que un cliente deje de serlo por no haber ofrecido un excelente servicio.

El tiempo para García (2006), es una dimensión primordial en la obtención del servicio que conscientemente o no, determina a los ojos del cliente el nivel de la calidad. Según los autores el tiempo busca orientar a la empresa en función del tiempo del cliente, es poner en marcha una nueva organización para adaptar permanentemente a las necesidades del cliente. En opción de la investigadora dentro de la calidad de servicio, el tiempo es un factor de suma importancia, ya que los clientes buscan ser atendidos en el menor tiempo posible, lo cual se busca dentro de la Secretaría Docente de la División de Estudios para Graduados de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia (FEC-LUZ).

Calidad

Señala Covey (2006), que durante los últimos 15 años la atención prestada por las empresas a mejorar la calidad de servicio ha sido considerable para abrirse al mercado y competir. La calidad se ha convertido en un factor de higiene, los clientes dan por supuesto que sus proveedores se comportarán de acuerdo con las especificaciones del producto y del servicio; explica que la calidad en términos muy generales, se entiende como la medida de la excelencia. Teniendo en cuenta la trascendencia y las especificaciones de producción. Sin embargo, en el caso de ciertos sectores, regiones o segmentos del mercado, una calidad excelente puede

seguir ofreciendo oportunidades para que las empresas se distingan de sus competidores.

Igualmente García (2006) manifiesta que, la palabra calidad es utilizada frecuentemente tanto en el ámbito doméstico y docente como en el político e industrial, con significados variables que hay que interpretar en función del contexto. La calidad según las definiciones anteriores es la idoneidad para el uso, es el conjunto de características del producto, bien o servicio de marketing, ingeniería, fabricación así como mantenimiento a través del cual el producto satisface la expectativa del cliente; finalmente es un grado predecible de uniformidad y habilidad a bajo costo, adecuado a las necesidades del mercado, la cual depende de las propiedades y características del producto o servicio.

Precio

Los clientes según Covey (2006), siempre estarán preocupados por el precio de pagan por el producto o servicio. El precio ejerce una influencia principal sobre la decisión de compra de los clientes pueden seguir la pista a sus precios de venta netos (después de descuentos y rebajas) para compararlos con los de la competencia. Por ellos, se equilibra la rentabilidad de la empresa con la rentabilidad de los clientes puede conducir a tener clientes leales y satisfechos que es a fin y al cabo lo que se quiere. Igualmente Rodríguez (2006), define el precio como el valor, en forma de dinero o no, que el comprador de un bien entrega a cambio de la utilidad que recibe por la adquisición del mismo. El precio es la única variable que influye sobre la demanda, pues menor sea el precio, mayor será la cantidad demandada.

Por su parte Perrotín (2003), afirma que, el precio de un producto es aquel que se establece a partir del costo, que es la suma de los gastos necesarios para su fabricación y para la vida de la empresa, estos costos corresponden a las materias prima, transportes, energía, mano de obra indirecta, gastos de la estructura y generales, así como margen de beneficio. Según los autores señalados anteriormente, para el precio se debe tener en cuenta la ley del mercado, determinada por el ciclo de vida del producto, el tipo de mercado en cuestión, la

posición del proveedor en ese mercado, la política de productos de la empresa proveedora, los aumentos de productividad, entre otros aspectos.

Estrategia de servicio

Para ofrecer servicios a los clientes se deben tener en cuenta muchos aspectos, por lo cual Covey (2006), proponer una estrategia de servicio al cliente que abarca una serie de pasos, cada uno de los cuales determina la aparición del otro, en ellos radica la importancia de la aplicación de la misma.

Por su parte Robbins (2005), indica que, en cuanto a las nuevas estrategias organizacionales surgen tres aspectos importantes: técnicas de negocios electrónicos, servicio a clientes e innovación. Primero, las estrategias para aplicar técnica de negocios electrónicos establece el uso del internet, mediante esta red las compañías han creado bases de conocimientos que pueden aprovechar los empleados en cualquier momento y lugar, han convertido a los clientes en asociados que colaboran con el diseño, prueba y lanzamiento de productos nuevos, se han librado casi por completo del papeleo en ciertas actividades, como los informes de compra y gastos.

Igualmente se indica que Rodríguez (2006), explica que, cada vez más las empresas se esfuerzan en la búsqueda de estrategias competitivas capaces de incrementar el valor ofrecido. Con este fin, desarrollan acciones que buscan ofrecer al cliente mejores niveles de servicios y adaptación, precios más competitivos, o de la creación y la entrega de otros beneficios adicionales de naturaleza psicológica y social. Comúnmente son dos las estrategias desarrolladas para atraer y vincular al consumidor a la compañía. Por un lado enriquecer de modo permanente el contenido de la oferta por medio de la entrega conjunta de bienes y servicios al cliente. Por otro lado, desarrollar un clima de

confianza y cooperación mutua que favorezca el mantenimientos de una relación a largo plazo.

Según la opinión de las investigadoras en base a las definiciones en cuanto a las estrategias de servicio al cliente, para dar a éstos lo que quieren saber, comunicarse con ellos y dar a los empleados capacitación en servicio a clientes. Y por último, las estrategias de innovación, mediante estas la organización alcanza una gran diferenciación, que es una manera significativa de obtener una ventaja importante.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló en el marco del paradigma teórico epistemológico que orientó la acción bajo un análisis cuantitativo, ubicándose en la perspectiva positivista. En este sentido, se desarrollaron los aspectos que permitieron lograr los objetivos de la investigación. Lo antes señalado conduce, según Hurtado (2012) a seguir un modelo o paradigma y precisamente a la luz del paradigma cuántico asumido debe realizarse, analizarse y criticarse la investigación realizada, así la investigación se ubicó en el modelo cuantitativo desde el punto de vista filosófico en la teoría crítica o dialéctica moderna.

Asimismo, se indica que la investigación fue descriptiva, la cual según Chávez (2010), propone obtener información necesaria para analizar las variables en estudio comunicación asertiva y calidad de servicio, partiendo de los aportes teóricos, para luego describir lo que se mide sin realizar inferencias, ni verificar hipótesis. En cuanto al diseño fue de campo, no experimental y transversal. Por su parte Sabino (2006), indica que los estudios de campo recopilan datos primarios directamente de la realidad y en el ambiente donde se encuentran las unidades de análisis. Igualmente plantea el autor que, investigación de campo es el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos,

interpretarlos entendiendo su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir sus consecuencias.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010), los estudios no experimentales son los aplicados en investigaciones de campo en las que no hay manipulación de variables, tratándose solo de observar y relacionarlas en su contexto natural; tomando los datos de la realidad. Igualmente indican los autores que las investigaciones transversales son aquellas donde se recolectan datos en un solo momento, en un mismo tiempo único.

La población se conformó por diez (10) Coordinadores de los diferentes programas de Postgrado y cinco (05) sujetos que fungen como personal Administrativo, por lo cual se consideró un censo poblacional, a lo que Parra (2006), señala que en ocasiones es posible estudiar cada uno de los elementos que componen la población, realizándose lo que se denomina un censo, es decir, el estudio de todos los elementos que componen la población a estudiar.

La técnica de recolección de datos fue la encuesta en la modalidad de un cuestionario con 12 preguntas para medir los factores de la calidad de servicio en la división de Estudios para Graduados de la FEC-LUZ, basado en cinco (05) opciones de respuestas con su respectiva puntuación, la cual fue desde (5) siempre, (4) casi siempre, (3) a veces, (2) casi nunca y (1) nunca, con el cual la información se obtuvo a través de una serie de preguntas cerradas con la escala de estimación de Likert. De la misma manera se señala que la validez se obtuvo por medio del juicio de seis (06) expertos. Por su parte Díaz (2009), manifiesta que la validez, se refiere a la verdad y la correlación de un planteamiento. Un argumento válido es plausible, bien fundamentado, justificable, fuerte y convincente, la validez se deriva correctamente de sus premisas.

En el mismo contexto, se indica que la confiabilidad se obtuvo por medio del coeficiente de Alpha de Cronbach. Ante lo expuesto la autora Chávez (2010), plantea que la confiabilidad se utiliza para determinar la exactitud de los resultados

obtenidos al ser aplicados en situaciones parecidas. A tal efecto, la confiabilidad se determinó utilizando el instrumento previamente validado, y se aplicó una prueba piloto a diez (10) sujetos distintos de la población del estudio actual, pero con las mismas características.

Confiabilidad para calidad de servicio

$$r = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right]$$

K: El número de ítems.

$\sum S_i^2$: Sumatoria de Varianzas de los Ítems.

S_t^2 : Varianza de la suma de los ítems.

α : Coeficiente de Alfa de Cronbach

Aplicada la fórmula, se obtuvo la confiabilidad de 0,9102, para el instrumento de calidad de servicio. Para la técnicas para el análisis de datos, luego de recolectada la información gracias a los cuestionarios, se tabularon los datos y se procedió a aplicar la estadística descriptiva mediante análisis frecuencial, porcentual así como una puntuación o calificación para cada dimensión e indicador. Para ello se aplicó la estadística paramétrica, coeficiente de correlación (r) de Pearson. En la siguiente tabla 1, se visualiza la codificación que permitió establecer los niveles y puntajes o calificaciones para los indicadores de los Factores de la calidad de servicio:

Tabla 1
Codificación

Muy presente	4,1 ≥ 5
Presente	3,1 ≥ 4
Ausente	2,1 ≥ 3
Muy ausente	1,0 ≥ 2

Fuente: las investigadoras (2015)

Cabe señalar que para realizar el análisis de los resultados se usó un matriz de doble entrada, colocándose en las columnas los sujetos (personas encuestadas) y en las filas los ítems (número de preguntas realizadas con su puntaje). El tratamiento estadístico se desarrolló a través por la frecuencia absoluta (FA), frecuencia relativa, (FR), así como el promedio, usando el programa Microsoft Office Excel. A continuación los resultados de la investigación, visualizados por medio de la tabla 2.

Tabla 2
Factores de la Calidad de Servicio

Alternativas de Respuesta		S		CS		AV		CN		N		TOTAL		
Tiempo	22-24	1	7,14	4	28,57	4	28,57	5	35,71	0	0,00	14	100	2,93
Calidad	25-27	1	7,14	3	21,43	4	28,57	5	35,71	1	7,14	14	100	2,98
Precio	28-30	2	14,29	3	21,43	3	21,43	2	14,29	4	28,57	14	100	2,86
Estrategias de Servicio	31-33	2	14,29	4	28,57	2	14,29	4	28,57	2	14,29	14	100	3,00
Sub-total Dimensión	22-33	2	11,11	3	22,22	3	24,07	4	29,63	2	12,96	14	100	

Fuente: las investigadoras (2015)

Es importante destacar lo reseñado en la tabla 2, en la cual se visualizan los cálculos obtenidos para medir los Factores de la calidad de servicio, iniciando por el indicador Tiempo, para el cual de los 14 informantes, 05 que constituyen un 35,71% indican que casi nunca la Secretaría Docente de la División de Estudios

para Graduados de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia, respondieron de manera rápida a las solicitudes que le son emitidas, asimismo piensan que en la unidad se manejan con fiabilidad y destreza para atender las solicitudes y retener a sus usuarios, considerando igualmente que el tiempo de espera que emiten para la tramitación de un proceso académico, ofrece satisfacción a sus usuarios.

Respectivamente, 04 individuos que constituyen un 28,57% dejan ver de manera respectiva las alternativas casi siempre y a veces, por su parte 01 sujeto caracterizado con un 7,14% señaló que siempre, mientras que la opción de respuesta nunca no reflejó porcentaje. En el mismo contexto, al examinar el indicador Tiempo de los Factores de Calidad de servicio se observa que el promedio del mismo se ubicó en un 2,93% situándose en la categoría ausente, lo cual revela que el predominio más alto de respuestas indica que el indicador Tiempo, se encuentra ausente en el personal encuestado de la Secretaria docente de la división de Estudios para Graduados de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia.

Igualmente en la tabla 2 se hace referencia al indicador Calidad, observándose que, 05 sujetos de los 14 informantes, los cuales representan un 35,71%, manifestaron que casi nunca la Secretaria Docente se caracteriza por ofrecer un servicio de calidad a sus usuarios, ni asume la excelencia, por lo cual casi nunca el equipo puede ser competitivo con unidades iguales de otras Facultades. Por otra parte, 04 de los individuos encuestados, quienes constituyen un 28,57% indicaron a veces, 03 con un 21,43% indicaron que casi siempre, 01 sujeto equivalente a 7,14% señaló respectivamente y de manera opuesta las opciones de respuesta siempre y nunca.

De la misma forma, se observa que el promedio del indicador estudiado refleja un 2,98, mostrando con ello que la Calidad está ubicada en el rango de ausente, lo cual revela que el predominio más alto de respuestas indica que el indicador

Calidad, se encuentra ausente en el personal encuestado de la Secretaria docente de la división de Estudios para Graduados de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia.

Dentro del mismo contexto, se puede visualizar en la tabla 2 los resultados del indicador Precio, para el cual de los 14 sujetos encuestados 04 representados con un 28,57% señalaron que nunca se considera que los aranceles por la tramitación de un proceso en la Secretaria Docente están acordes con los de otras Facultades, ni han influido sobre el número de estudiantes inscritos, por lo cual se creen que nunca el precio que se paga por el Postgrado, está acorde con el servicio que se brinda en el mismo. Asimismo, 03 individuos representados con un 21,43% indicaron respectivamente casi siempre y a veces, y 02 constituidos con un 14,29% equitativamente manifestaron siempre y casi nunca.

De la misma forma, se observa que el promedio del indicador Precio refleja un 2,86, mostrando con ello que el indicador Precio está ubicado en el rango de ausente, lo cual revela que el predominio más alto de respuestas indica que el indicador Precio, se encuentra ausente en el personal encuestado de la Secretaria docente de la división de Estudios para Graduados de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia.

Seguidamente se presenta en la tabla 2 el indicador Estrategias de servicio, observándose que, 04 sujetos de los 14 informantes, los cuales constituyen un 28,57%, manifestaron respectivamente y en contraposición que casi siempre y casi nunca, la Secretaría Docente de la División de Estudios para Graduados de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia, hace uso del internet, creando con ello bases de conocimiento, librando así mismo el papeleo en ciertas actividades, para lo cual se implementan nuevas estrategias organizacionales. Por otra parte 02 de los individuos encuestados, quienes constituyen un 14,29% respondieron proporcionalmente a las opciones de respuestas siempre, a veces y nunca.

A su vez, se observa que el promedio del indicador estudiado refleja un 3,00, revelando con ello que el indicador Estrategias de servicio está ubicada en el rango de ausente, lo cual indica que el predominio más alto de respuestas muestra que el indicador Estrategias de servicio, se encuentra ausente en el personal encuestado de la Secretaría docente de la división de Estudios para Graduados de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia.

Una vez analizados todos los indicadores pertenecientes a los Factores de la Calidad de servicio, se puede mostrar que el promedio de los mismos se ubicó en un 2,94 situándose en la categoría ausente, señalándose con ello que los indicadores, Tiempo, Calidad, Precio y Estrategias de servicio, son los factores que determinan la calidad de los servicios, debido a que se produce un encuentro con los proveedores de los servicios. Por lo tanto, los consumidores (estudiantes y docentes) perciben elementos tangibles dentro de la Secretaría Docente de la división de Estudios para Graduados de la FEC-LUZ.

Al desarrollar la contrastación de los resultados obtenidos con los postulados de los autores referenciados, se indica que, al describir los factores de la calidad de servicio de la Secretaría Docente de la División de Estudios para Graduados de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia, se obtuvo que el indicador Tiempo se encuentra ausente en la unidad estudiada, lo cual diverge de lo manifestado por Grande (2005), quien señala que ser capaz de responder de manera rápida y fiable a la solicitud de un cliente es con frecuencia la habilidad crítica para obtener y retener clientes. Por ello, indica el autor que indicadores basados en el tiempo muestran la importancia de seguir y reducir continuamente, los plazos del tiempo de espera para la satisfacción de las expectativas de los clientes.

Por su parte, el indicador Calidad se encuentra ausente en la Secretaría, lo cual difiere de lo manifestado por Grande (2005), quien explica que la calidad en

terminos muy generales, se entiende como la medida de la excelencia. Teniendo en cuenta la trascendencia y las especificaciones de producción.

Igualmente, el indicador Precio se encuentra ausente en la Secretaría Docente, lo cual esta en contra posición con lo señalado por el autor Rodríguez (2006) quien define el precio como, el valor en forma de dinero o no, que el comprador de un bien entrega a cambio de la utilidad que recibe por la adquisición del mismo. Por su parte el indicador Estrategias de servicio se unicó en el rango de presente, dicho resultado coincide con lo expresado por Robbins (2005) quien argumenta que con relación a las nuevas estrategias organizacionales surgen tres aspectos importantes: Técnicas de negocios electrónicos (establece el uso del internet), Servicio a clientes y por último la Innovación.

Agrupando los datos obtenidos, referidos a los Factores de la Calidad de servicio se indica que éstos se encuentran ausentes en el personal de la Secretaría docente, lo cual difiere de lo expresado por Grande (2005), quien señala que dichos factores determinan la calidad de los servicios, siempre que se produzcan encuentros con los proveedores de los servicios, existan evidencias de los servicios, donde los consumidores perciben elementos tangibles, y por último, se perciba por los consumidores la calidad del servicio.

CONSIDERACIONES FINALES

Una vez obtenidos los resultados, analizados y realizada la discusión de los mismo, se describen los factores de la calidad de servicio de la Secretaria Docente de la División de Estudios para Graduados de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia, concluyéndose que los Factores de la calidad de servicio se encuentran ausentes en la Secretaría docente, describiendo asimismo que las Estrategias de servicio están presentes, referidas éstas a las técnicas de negocios electrónicos, servicio a clientes e innovación. Igualmente, se describe que la Calidad, el Tiempo y el Precio, se mostraron ausentes, lo cual

afecta a la excelencia, a responder de manera rápida y fiable y a ver el precio como la única variable que influye sobre la demanda.

Cabe destacar que ante lo expuesto las investigadoras efectúan las siguientes *recomendaciones*: Se sugiere a los Directivos de la división de Estudios para Graduados como de Secretaría docente de la FEC-LUZ, a promover planes institucionales, con el fin de analizar, modificar y mejorar los Factores de la calidad de servicio, los cuales se encuentran ausentes, asumiendo para ello cursos de Computación referido a Estrategias de servicio, y de ésta manera fortalecer las técnicas de negocios electrónicos y los servicio ofrecidos a los usuarios (estudiantes y docentes).

Igualmente se indica que, la promoción de dichos planes institucionales, estarían destinados a promover curso de atención al cliente, relaciones públicas, entre otros, los cuales estarían dirigidos a la calidad y el tiempo del servicio, de ésta manera se estaría optando a responder de manera rápida y fiable. En lo que refiere al Precio, es un indicador que afecta a la excelencia del servicio ofrecido por la Secretaría docente, pero es el único factor de la calidad de servicio, que es manejado actualmente, a través del Consejo Central de Postgrado, unificando costos de matrículas y servicios prestados por todas las Secretarías docentes de Postgrado de LUZ, ello considerando la demanada de los diferentes Programas de acuerdo a las Facultades de la Universidad del Zulia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cobra, M. (2012). Marketing de Servicios. Colombia: Segunda Edición McGraw Hill
- Covey, S. (2006). 8^o Hábitos. De la Efectividad a la Grandeza. México. Editorial Paidós.
- Chávez, N. (2010). Introducción a la Investigación Educativa. Maracaibo. Venezuela. Editorial Ars Graphic.
- Crosby, P. (2008). Competencia-Plenitud-Calidad para el Siglo XXI. Bogotá. McGraw Hill.

- Cuatrecasas, LI. (2005). Gestión integral de la calidad: implantación, control y certificación. Barcelona
- Díaz Narváez, V. (2009). Metodología de la investigación científica y bioestadística. 2da Chile. Edición. Universidad Finis Tarrae. Masters RIL Editores.
- García, R (2006). Calidad Total y Productividad. México Editorial McGraw Hill.
- Grande, I. (2005). Marketing de los servicios. 4ta Edición. España. ESIC Editorial.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México. Mc Graw Hill Interamericana Editores.
- Hurtado, J. (2012). El Proyecto de investigación. Colombia. Ediciones Quiroz.
- Jurán, J. (1999). Manual de Control de Calidad. 4ta. Madrid. Edición. Volumen 1.
- Parra O. J. (2006). Guía de Muestreo. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales Universidad del Zulia. Tercera edición.
- Perrotín R. (2003). Optimizando las Compras. Gestión 200 Edición 2003
- Robbins, S. (2005). Comportamiento Organizacional. Editorial Printice Hall
- Rodríguez, I. (2006). Principios y Estrategias de Marketing. Hispanoamericana. Maracaibo, Venezuela. Editorial VOC.
- Rosander, A. C. (2012). La búsqueda de calidad en los servicios. Madrid. Ediciones Díaz de Santos.
- Sabino, C. (2006). El Proceso de Investigación. 1ª edición 1996: Editorial Panamericana. 2ª Edición: Caracas. República Bolivariana de Venezuela. Editorial PANAFO.
- Wellington, P (2004). Como Brindar un Servicio Integral al Cliente, lo Mejor de la Estrategias, Kaizen. Dívnni Editorial LTDA, Colombia.
- Zeithaml, V. y Bitner M. (2010). Marketing de servicios. México. Editorial McGraw Hill Interamericana.

FORMACIÓN DOCENTE E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA: UNA PERSPECTIVA DESDE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.

TEACHER EDUCATION AND TECHNOLOGICAL INNOVATION: A PERSPECTIVE FROM UNIVERSITY EDUCATION.

Carlos Luis Castro Olivera

Carlosluisco@hotmail.com

Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo, Venezuela.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar la formación docente e innovación tecnológica en los institutos universitarios desde una perspectiva universitaria, para lo cual se consideró los tipos de formación docente desarrolladas y las innovaciones tecnológicas asumidas dentro de la práctica educativa. La investigación se apoyó teóricamente bajo los fundamentos de O'Connor (2006), Alanís (2008), Díaz y Hernández (2007), entre otros. La presente investigación contempló una revisión de tipo documental analítico con un diseño bibliográfico. En los resultados se pudo detectar que tanto la formación docente como la innovación tecnológica son muy escasas reflejándose una tendencia negativa en ellas por lo que se requiere que el docente se adapte a la tecnología e incorpore a su labor las herramientas necesarias para para lograr superar la complejidad pedagógica de ser competitivo, se concluyó que existe poca aplicación de las herramientas tecnológicas en el contexto universitario se recomienda mayor actualización y capacitación de los docentes.

Palabras clave: innovación, tecnología, formación, docente.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze teacher training and technological innovation in university institutes from a university perspective, for what refers to the types of teacher training developed and the technological innovations assumed within the educational practice. The research was supported theoretically under the foundations of O'Connor (2006), Alanís (2008), Díaz and Hernández (2007), among others. The present investigation contemplated a documentary type revision oriented to an analytical documentary type approach with a bibliographic

design. In the results it was possible to detect that both the formation of the problem and technological innovation are very scarce, reflecting a negative tendency in people, which is why the teacher needs to adapt to the technology and incorporate into his work the necessary tools to Overcoming the pedagogical complexity of being competitive, it was concluded that there is the application of technological tools in the university context. It requires more updating and training of teachers.

Keywords: innovation, technology, training, teacher

INTRODUCCIÓN

La universidad como una organización de orden social que promueve la formación de ciudadanos aptos para compartir ideales y convivir en una sociedad. Tiene como vital importancia, que las personas encargadas de transmitir ese caudal de conocimientos, posean ciertas actitudes, aptitudes y condiciones que les permitan señalar y exaltar en el educando los valores fundamentales para su completa educación. En Venezuela, existen instituciones de educación universitaria con énfasis tecnológico, donde la innovación tecnológica como recurso didáctico es poco utilizada, a pesar de ser una de las exigencias de los diseños curriculares y cambios en la sociedad de la información, deben procurar el mejoramiento de la formación docente para valorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Para el logro de esta meta se hace necesario producir transformaciones en los modelos educativos para reducir los bajos niveles de desempeño, el rechazo y el fracaso estudiantil. Esto a su vez obliga a formar un mayor número de docentes capaces de construir, utilizar el conjunto de modalidades didácticas y pedagógicas emergentes; adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes y a la sociedad del conocimiento. La presente investigación tuvo como objeto fundamental presentar una visión de la formación docente e innovación tecnológica en los institutos universitarios, ya que contribuye a definir el marco teórico para identificar los factores de apoyo a la innovación de las tecnologías como estímulo para desarrollar una formación docente efectiva, lo cual constituye

un aporte emanado tanto de la observación como de los análisis surgidos desde la perspectiva académica para resolver problemas que beneficien la evolución de la estructura organizacional y calidad educativa de la institución.

De este modo, los docentes como actores interviniente en la transformación de la educación, así como la consolidación de la investigación científica pedagógica en la producción de contenidos y materiales educativos, todo esto enmarcado en un contexto de calidad como función esencial de la educación actual, es necesario configurar un escenario que permita articular de formar creativa, sustentable política que refuercen el desarrollo de una educación en términos de calidad y pertinencia.

Por tal motivo, se justifica el estudio en virtud de dar respuesta a la necesidad de formar a los docentes de la región zuliana acorde con los requerimientos que exige la aplicación y uso de la tecnología además los resultados de esta investigación contribuirán metodológicamente a incrementar el acervo del conocimiento en el campo de la educación sobre la necesidad y pertinencia de formar docente con las competencia requeridas ante los escenarios donde se hace uso de la tecnología.

Desde el punto de vista práctico, los resultados de este estudio permitirán hacer recomendaciones a las instituciones de educación del país con el fin que fortalezcan las políticas, planes y estrategias de formación de los docentes universitarios para elevar la calidad y excelencia académica de sus productos vale decir la formación de recurso humanos altamente competitivos para la tecnología de hoy aplicada al aula.

Por otra parte, las teorías sobre las que se sustentan dicha investigación serán de gran relevancia, tanto en el ámbito educativo como en cualquier otro campo industrial, comercial, empresarial, entre otras, ya que las mismas definen claramente, prescriben los conceptos y surgieren otros aportes para la formación del docente a la innovación tecnológica de esta manera construir y retribuir los

beneficios obtenidos a la sociedad en la que hace vida específicamente permitirán al estar consciente de las actitudes, valores, conocimientos que deben reunir para cumplir con los principios que caracterizan una acción socialmente responsable.

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial el desarrollo tecnológico está creciendo con rapidez, aumentando con ello el avance de la ciencia, de allí que las instituciones estén en un constante mejoramiento para adaptarse a las nuevas condiciones del contexto en el cual se desenvuelven, en base a ello la formación docente y la innovación educativa son dos conceptos que se implican, porque la tecnología conlleva a la innovación la cual conduce a la necesidad de adquisición de conocimientos que mejoren el desarrollo de las actividades y herramientas que facilitan los procesos de comunicación entre la población.

Cabe considerar por otra parte, la importancia de los cambios significativos en el proceso educativo, debido al uso de nuevas herramientas innovadoras que influyen directamente en la evolución de la enseñanza lo cual supone la construcción de nuevos aprendizaje, que a su vez representan el desarrollo de procesos formativos. Los procesos generados por la innovación se traducen en proyectos de mejoramiento para las acciones en las instituciones educativas lo cual conducen progresivamente a la interrelación de la teoría y la práctica, esto se conoce como la praxis educativa, que a su vez, constituye el objeto de cambio de la innovación.

De tal situación se ha generado un mayor acceso a la información, al conocimiento, pues tanto sus efectos como sus alcances han provocado cambios en la estructura educacional, todo este fenómeno genera transformaciones en las universidades y en los docentes generando modificaciones en las prácticas de perfeccionamiento profesional, con el objetivo de insertarse de forma efectiva a los cambios del siglo ya que todos los procesos de la vida giran en torno a la gestión del conocimiento.

Ante esta realidad, en América Latina los sistemas educativos han replanteado sus políticas educacionales esto, con el propósito de responder de forma eficiente y efectiva a los cambios que se viven hoy en día en este sector de los deberes no estableciendo puntos de llegada, sino de procesos de desarrollo para la gestión formativa de las competencias profesionales del trabajo educador.

La formación del docente universitario en ejercicio representa un gran desafío ante un contexto social dominado por el discurso de la globalización, por tal razón, es necesario que el mismo asuma una actitud crítica desde y en su propia formación, la cual lejos de centrarse solamente en la actualización en los últimos avances del conocimiento de su materia específica, debe ser asumida desde la perspectiva de la formación integral, ética, pedagógica científica, humanista y tecnológica, esto conlleva a que la innovación como proceso de cambio actúe directamente en la cultura del hombre en búsqueda de respuestas a apremiantes necesidades del medio donde se desenvuelve.

En este sentido, el acceso a redes de información en el ámbito escolar es prometedor, sin embargo no se debe dejar de lado la preocupación acerca del tipo de información que circula en ellas al momento de reflexionar sobre la tecnología. Con internet, ha surgido una biblioteca mundial virtual interconectada y diseminada geográficamente, cuyos documentos puede consultar cualquier persona que posea una computadora, un mecanismo de comunicación (modem) o un teléfono.

Además, de distintos usuarios pueden colaborar a distancia en la creación de documentos así como también los usuarios pueden comunicarse con otras personas que se encuentren en distintas partes del mundo, así lo afirma Cabero (2007: 102) al decir que “es una enorme red que conecta redes y computadoras distribuidas por todo el mundo”, permitiendo la comunicación, búsqueda y transferencia de información sin grandes requerimientos tecnológicos ni económicos relativo para el individuo, no obstante, si no se dispone de

instrumentos de navegación eficaces, tanto docentes como estudiantes se podrían pasar la vida navegando por internet en busca de esa información.

De este modo, la innovación tecnológica en el trabajo educativo cotidiano debe ser tomada como parte integral de la práctica educativa, la cual se efectúa de acuerdo a las directrices del diseño curricular, en el que la innovación tiene una presencia intensa, pues en relación a ello se está dando una transformación institucional la cual se ejecuta tras el acompañamiento de la modernización tecnológica para incrementar las capacidades de respuestas, que persiga cambios creadores en el aspecto pedagógico y administrativo del sistema educativo.

Si bien es importante saber buscar como localizar bancos de información que enriquezcan los procesos de aprendizajes, es necesario replantear las maneras en que los estudiantes pueden adquirir conocimiento e informaciones sin perder de vista que en toda situación didáctica el centro deberá ser el estudiante. De este modo, la función del docente será la de un facilitador que presta asistencia cuando el estudiante busca conocimiento, se trata entonces de nuevos esquemas donde las tecnologías de información y comunicación con apoyo de las telecomunicaciones constituyen un instrumento básico del trabajo intelectual cotidiano.

Al respecto, es importante dejar en claro que dentro de estos procesos de innovación y formación las herramientas tecnológicas por sí solas proveen información más no transforman, la transformación la crea el ser humano mediante la búsqueda, la construcción del conocimiento en el uso de los datos, la información en interrelación con el potencial de habilidades, competencias, intuiciones, y motivaciones de las personas. Es esencial para la acción, el rendimiento, la adaptación proveyendo la capacidad para responder a situaciones nuevas.

En este orden de ideas, mediante de la tecnología, se tiene acceso a información pero no al conocimiento para analizar los efectos cognitivos, para

promover efectos deseables, se debe considerar además tanto las potencialidades como la limitación de cada medio, la propuesta educativa dentro de la cual está inmerso, el docente y su información.

Tomando en cuenta lo anterior, en Venezuela específicamente en el contexto universitario, las clases ya no son iguales debido al auge tecnológico del proceso educativo, de allí que el diseño para implantarla en la educación es una tarea primordialmente pedagógico – comunicacional; pues las computadoras hoy en día, son un instrumento que facilita el aprendizaje, en razón de que resulta más fácil su empleo, además posee capacidades de comunicación. El problema o foco de atención son los métodos y enfoques para su mejor aprovechamiento.

En Venezuela las innovaciones tecnológicas educativas, como lo es la masificación del uso del computador en las aulas de clase como recurso de aprendizaje conforme a la Educación liberadora establecida en el nuevo diseño curricular bolivariano, se ha llevado a cabo generando nuevos saberes didácticos profesionales, mediados por procesos que representan en gran medida la condición sinequanon de los procesos formativos.

En este sentido, Gil (2010: 67), refiere que esta “reforma curricular responde a la necesidad de generar espacios que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje” exigidos por el vertiginoso avance de las tecnologías en compañía con la dinámica social. En este sentido, como la universidad forma parte de una estructura en la comunidad es importante que integren los avances tecnológicos que la sociedad genera, para que el maestro, interpretando a Prieto Figueroa, cumpla con su misión de forjar al hombre y a la mujer como seres que asumen a las ciencias y las tecnologías como procesos solidarios de la vida.

Teniendo presente esta realidad, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria incorpora y desarrolla planes de formación permanente para docentes en el uso de las TIC como recurso de apoyo en los procesos aprendizaje del sistema educativo. Igualmente, se desarrollan trabajos conjuntos

con instituciones de educación superior para el logro de esta meta. De todo lo anterior se desprende la razón de aplicar una formación intensiva en alfabetización tecnológica, primer paso de un nuevo modelo educativo que empieza a surgir en Venezuela. Con la incorporación de portátiles dentro de las aulas de clases, los estudiantes tienen la oportunidad de convertirse en exploradores del conocimiento, descubrimiento fascinante contenidos mediante aplicaciones que abordan temáticas de forma universal, bajo un enfoque interdisciplinario.

En este orden de ideas, el modelo educativo que se pretende es uno en donde el joven, tanto en el aula como en su hogar, comparte tanto con sus compañeros como con su familiares la experiencia, el conocimiento, y no solamente eso, comparte con el docente la adquisición de ese conocimiento, porque el mismo docente es parte del proceso de formación y estará aprendiendo en ese proceso. Los jóvenes, estarán conectados en lo que sería una especie de red extra escolar, mientras que el profesor, además de supervisar lo que cada uno de sus alumnos está viendo en la computadora, también podrá explicar pedagógicamente los contenidos educativos.

Cabe señalar, que las iniciativas de otorgar tablets a los estudiantes nivel universitario , mejora la motivación estudiantil de los jóvenes enriqueciendo el proceso de formación académica, además refuerza el papel educativo de los profesores en las aulas de clases, gracias a su amplio contenido pedagógico el proyecto no es un elemento externo al aula de clases, sino que actúa y forma parte del mismo salón escolar, lo que hace a las actividades académicas sean dinámicas y ofrece a los estudiantes herramientas más avanzadas y didácticas como el Internet.

En consecuencia estas iniciativas buscan transformar la educación, convirtiendo a los educandos en ciudadanos curiosos, creativos, investigadores y además reflexivos. Pero además de ser una poderosa herramienta educativa, aumenta la capacidad de socialización de los jóvenes, debido a que tanto la

computadora como todos sus contenidos interactivos son elementos que se encuentran dentro de la escuela y pueden ser compartidos entre los compañeros de clases, situación difícil de realizar si el niño se encuentra solo en su hogar frente a una computadora. No es individualismo, sino que permite a cada joven, de acuerdo con sus capacidades, evolucionar con ese elemento de interacción que tiene en su escritorio, interactuar con otros niños, reforzando ese sentido social.

Cabe destacar, que en el estado Zulia, específicamente en los institutos universitarios de tecnología de este estado, se evidencia en los docentes en su formación académica inconsistencias referente al manejo de la tecnología, ya que algunos de ellos desconocen el uso y manejo de equipos portátiles, plataformas interactivas, manejos de softwares entre otros, por lo cual no han sido formado para ello, tienen apatía o desidia por conocer y apropiarse estas herramienta, mientras que otro grupo se mantienen indiferente ante estos recursos.

Al respecto, esta situación planteada restringe el potencial de un recurso que tiene la capacidad de dinamizar y maximizar el proceso de aprendizaje, se incurre en práctica educativas deficientes, se practican estrategias educativas obsoletas de acuerdo al nuevo paradigma, los aprendizajes resultan ser incompletos y superficiales, desarrollo de estrategias de mínimo esfuerzo, desfases respecto a otras actividades, representando esta una fuerte debilidad en el proceso educativo de las instituciones. En atención a ello Castro (2017), considera que los directivos asumir los valores con un enfoque estratégico, aprovechándolos como herramientas gerenciales que al ser canalizados dentro de la gestión institucional permitirán mejorar condiciones para consolidar la misión, visión y las metas establecidas en la institución.

Tomando en consideración las situaciones planteadas, en la práctica que conducen a la reconstrucción de saberes, creencias y formas de actuación en el aula, los profesores requieren recibir el suficiente adiestramiento, guía y realimentación en el proceso formativo para una enseñanza estratégica con base

en las innovaciones tecnológicas. La formación no puede ser demasiado corta en tiempo ni restringirse a una simple habilitación técnica: la formación requiere ser continuada enfocándose a la adquisición de competencias que respondan a distintos niveles de apropiación. Cada vez es preciso diseñar nuevos escenarios implementándose acciones educativas, es decir, proponer una política educativa específica para el entorno cibernético, con la finalidad de integrar a los actores educativos con la tecnología favoreciendo el aprendizaje interactivo.

Aunque el derecho a la educación universal solo se ha logrado plenamente en algunos países, motivo por el cual hay que seguir desarrollando acciones de alfabetización y educación en el entorno real. Este exige diseñar nuevas acciones educativas, como la de capacitar a los docentes para que puedan actuar competentemente en los diversos escenarios de este entorno, por ello, además de aplicar la tecnología a la educación, hay que diseñar ante todo nuevos escenarios educativos donde los estudiantes puedan aprender a moverse e intervenir en el nuevo espacio telemático.

Fundamentación teórica

Formación docente

La formación docente es una pieza clave en el proceso de renovación e innovación pedagógica orientada a la mejora de la calidad de la enseñanza, por lo tanto, la acción debe hacerse con los docentes y también haciendo investigaciones educativas con ellos. Para O'Connor y Seymour (2010: 3), la formación es el proceso que significa el aprendizaje y proporciona un contexto para el mismo en tres terrenos principales.

El primero es el conocimiento y cómo aplicarlo, el segundo es el aprendizaje de habilidades y el tercero es el aprendizaje de valores, conocimiento y su aplicación implica la resolución de problemas. El aprendizaje de habilidades involucra la experiencia práctica que es esencial, para el desarrollo de habilidades

que van desde lo físico hasta las relaciones interpersonales como la formación. Por último, está la formación en valores y actitudes, que se siente y se transmite en el convivir diario.

En consecuencia, la formación debe concluir al docente a la adquisición de basamento teórico que apoye su compromiso de eventos al proceso complejo y dinámico de enseñanza aprendizaje que continuamente exige reflexión y toma de decisiones, se concibe como una actitud ante la vida y el mejoramiento de la profesionalidad. Al respecto, Nordenflycht (2008: 1) plantea que:

Durante largo tiempo, la estrategia más utilizada ha sido el curso de perfeccionamiento, el que bajo esta determinación genérica, ha ofrecido respuesta prefabricada a demandas o problemas de supuesta ocurrencia general, sin considerar la realidad ni el medio en que los docentes ejercen su labor, sin tomar tampoco debida cuenta de su heterogeneidad, de sus expectativas o intereses.

Evidentemente muchas veces la incidencia que este tipo de cursos tiene en la ráctica docente ha sido cuestionada en la práctica docente, cuando estos cursos son dictados de manera puntual, esporádica y descontextualizada no logran modificar las prácticas docentes pues tanto que sus destinatarios difícilmente llegan a incorporar en su repertorio nuestras estrategias o comportamiento, aún cuando el curso haya sido diseñado de manera adecuada.

En este orden de ideas Díaz y Hernández (2007: 13), señalan que la formación profesional involucra el estudio de los fenómenos educativos y el ejercicio de la docente que plantea múltiples aproximaciones disciplinarias, dada la complejidad que representa no solo la explicación de los procesos de aprendizaje desarrollando al personal involucrado, como por la necesidad de disponer tanto de un marco de fereneicas específicas, que le faciliten orientar la reflexión y la práctica de allí que existan diferentes niveles de formación.

En consecuencia, una propuesta de perfeccionamiento ha de posibilitar a los docentes la reflexión sobre su propia práctica, el trabajo colaborativo en el que la investigación y la innovación estén estrechamente ligados en su rol de guías y de promotores de aprendizaje. Implica, además desarrollar competencias y estrategias para analizar e interpretar situaciones y para proponer soluciones y alternativas viables, eficaces y efectivas de mejoramiento cualitativo. El perfeccionamiento, no puede seguir siendo entendido como una acción compensadora del déficit de formación inicial. Este obedece a su propia lógica y no necesita justificarse con referencia a procesos que lo anteceden.

Sobre las bases de las ideas expuestas, los autores enfatizan al señalar que cualquiera que sea la estrategia o acción de perfeccionamiento que se diseñe para la formación docente, esta debe articularse mediante la reflexión, la acción y práctica, lo que implica que los profesores deben revisar y evaluar su quehacer, estructurando respuestas para mejorar su acción, así como aplicarlas vinculando de este modo la capacitación con la innovación tecnológica permanente. La formación docente que el nuevo currículo educativo impone no debe ser ajena al proceso de profesionalización docente, es necesario educar para ir a la par de los adelantos tecnológicos que se imponen en la sociedad.

En este particular se señalan los tres tipos de formación docente:

Formación inicial

El término inicial lo utiliza Alanís (2008: 3), para designar el “proceso de educación escolarizada, de un individuo desde la primaria hasta la salida terminar”. Como se observa, esta formación no abarca al docente ya que los conocimientos, habilidades y actitudes que desarrolla la persona durante este proceso, no tienen que ver con él. No obstante, es importante, porque de aquí pueden originarse las actitudes hacia el campo educativo, logrando fortalecer las competencias básicas referidas a la lectura, escritura, operaciones lógico

matemáticas, así como el desarrollo del análisis, interpretación y aplicación importantes para poder decidir.

El autor precitado (2008: 32), el momento de la formación inicial “se concibe como el campo de la proyección social producto de la realidad social en la cual se encuentra la realidad educativa”, es aquí donde se observan los efectos de la acción educativa por las instancias que conforman el sistema socio económico de los países. En esta área, se sitúan las actividades de investigación en ciencias sociales, a los cuales pertenecen las investigaciones de educación por parte de grupos consolidados de autoformación que actúan de manera directa con dicho campo, interviniendo en los procesos de cambio.

Por ello, se confrontan los proyectos de la formación o de investigación educativa, convirtiéndose en fuente de la producción intelectual, llamada fuente del conocimiento teórico propiamente dicho o trabajos especiales para optar a títulos universitarios, donde la teoría, se convierte en una especie de sustento para la práctica. Cabe destacar, que este tipo de formación es necesaria para mantener el equilibrio entre la teoría y la práctica, teniendo siempre presente la necesidad de un suministro constante de conocimientos teóricos, transmitidos por medio de un lenguaje sencillo y accesible a diversos públicos válidos y comprensibles para todos los participantes en las acciones de formación.

Formación continua

Esta formación de acuerdo a Alanís (2008: 30), “es el momento en el que el adulto desarrolla un oficio o una profesión en cualquier campo de la producción que requiere de cierto grado de calificación”, definiéndose en este caso como una triple relación: empleado, empleador y producción. En el campo educativo, es frecuentemente utilizado como actualización docente. Por lo tanto, de esta formación se considera entonces el currículo de actividades, capacitaciones y

actualizaciones centradas en los recursos humanos para facilitar y proveer en él habilidades y destrezas en la actividad docente.

El mismo autor analiza en este estadio, el individuo solo es objeto de formación, corresponde generalmente el ámbito laboral del individuo. En términos pragmáticos dicho ámbito es donde el individuo satisface económicamente sus necesidades básicas y su inserción en las actividades de formación continua, es prácticamente obligatoria. Con base a esto, se busca la capacitación docente viéndose como una función reformadora, orientada a atenuar las carencias de formación inicial o de los desempeños profesionales, pero verlo de esta manera representa una estrategia por parte de las instituciones que vincula la práctica docente con las constantes variantes e innovaciones contextuales.

La formación continua, incluye todas las acciones de capacitación y actualización promovidas por las instituciones, representando uno de los momentos de la formación, donde se abarcan todos los aspectos que puedan ser una preocupación o un interés de las autoridades por capacitar y formar continuamente a los docentes, tampoco se puede eludir los numerosos problemas que dificultan la exitosa actualización y capacitación docente ante diferentes motivaciones sociopolíticas y económicas.

Formación permanente

Esta formación según Alanís (2008: 32), llamada permanente es cuando “el individuo participa de manera voluntaria, y tanto los objetivos como los contenidos de su formación son decisivos o negociables con la institución”, es decir, el individuo participa en la planeación, el desarrollo y la evaluación de su propia formación. De esta manera se genera un proceso de formación autogestionaria. Por lo tanto, es necesario comprender que si el individuo se forma para ser docente, en el transcurso de su desempeño laboral, en una institución educativa, surgen necesidades de formación pedagógica, para satisfacer los cambios

generados por las innovaciones del momento, de allí que debe tomar en cuenta como estrategia la opción de autogestionar la formación con carácter permanente respondiendo a los objetivos de la institución educativa donde trabaja y de la productividad del educando, así como para beneficiar su desarrollo personal.

Innovación tecnológica educativa

La tecnología de la información y comunicación como innovación tecnológica educativa es una parte de las tecnologías emergentes que habitualmente suele identificarse con las siglas TIC y que hacen referencia a la utilización de medios ofimáticos para almacenar, procesar y difundir todo tipo de información o procesos de formación educativa. Al respecto, Escudero (2006: 17), “la TIC sería el estudio, el diseño, el desarrollo, el fomento, el mantenimiento y la administración de la información por medio de sistemas informáticas, particularmente software y hardware”. En pocas palabras las TIC tratan sobre el empleo de computadora y aplicaciones de informáticas para transformar, almacenar, gestionar, difundir y localizar los datos necesarios para cualquier actividad humana.

Por otra parte, la comunicación es el proceso por medio del cual se transmiten mensajes de una persona a otra. Para los seres humanos esta interacción es fundamental, no sólo en el aspecto de sobrevivencia, y evolución, sino en el plano afectivo. La comunicación es la maravillosa capacidad que nos caracteriza y distingue como especie. Del mismo modo, las sociedades desde sus inicios, se han desarrollado en gran medida debido a esa habilidad que el hombre tiene de transmitir sus intenciones, deseos, sentimientos y conocimientos.

En otro sentido, de acuerdo a Gispert (2007: 31), la tecnología de la información y comunicación se define como “el conjunto de herramientas, soporte y canales para el tratamiento y acceso a la información”. De igual forma, se señala que las nuevas tecnologías aplican la función del proceso. Los ordenadores, satélites, telefonía móvil, multimedia, teleconferencia, hipertextos y otros avances. Estos, afirman la presencia de aspectos innovadores para acceder a la

información, romper las barreras de la comunicación, por ende como herramienta en el aula y la formación docente, son útiles para promover, actualizar el aprendizaje y el trabajo gerencial.

La importancia de la tecnología de la información y comunicación dentro del quehacer educativo universitario, radica en el hecho de que contribuye en el desarrollo de actividades educativas, actualizando y manteniendo el trabajo en armonía, con el fin de lograr el éxito de la organización a través de competencias en función de logros y metas. Actualmente, la demanda educativa requiere un sistema tecnológico que le permita mantener información y una mejor comunicación en los miembros de la misma, el cual pueda estar dirigida por el docente.

METODOLOGÍA

La presente investigación contempló una revisión de tipo documental se orientó hacia un enfoque de tipo documental analítico con un diseño bibliográfico. A fin de consolidar un conocimiento sobre las variables de estudio y dar respuesta al objetivo planteado inicialmente.

REFLEXIONES FINALES

Las funciones educativas deben estar relacionadas directamente al manejo de información y el desarrollo de la comunicación, que permitan actuar sobre la información y generar mayor conocimiento e inteligencia en la comunidad universitaria. Razón por el cual, en la sociedad actual y en la denominada sociedad del conocimiento, se requieren de profesionales con alto sentido crítico y ético, que tengan una formación integral técnica, científica, social y humanística, y que sean capaces de dar respuestas a las crecientes exigencias a las que se enfrentarán en su vida profesional como ciudadanos y seres humanos. Sin embargo, para que esto sea posible, es necesario en primer lugar, que el docente asuma una actitud crítica desde y en su propia formación, la cual, lejos de

centrarse solamente en la actualización en los últimos avances del conocimiento de su materia específica, sea asumida desde la perspectiva de la formación integral fundamentada en cinco componentes: ético, pedagógico, científico, humanístico y tecnológico.

Es necesario para ello, romper con los viejos esquemas y cambiar la forma de actuar y de pensar, no sólo ser agentes multiplicadores sino también de cambio, de transformación hacia la evolución educativa que conlleve al ciudadano estar de la mano de las innovaciones tecnológicas que permiten mejorar la calidad no sólo de vida social, sino la calidad educativa, agilizando los procesos de enseñanza aprendizaje. Pues se requiere que el docente se adapte a la tecnología y maneje con éxito los procesos de construcción para lograr superar la complejidad pedagógica y de ser competitivos.

Finalmente en las instituciones universitarias se deben unificar criterios entre directivos y docentes sobre los procedimientos requeridos para incorporar la tecnología de la información con énfasis en la mediación de estrategias que ofrezca a los estudiantes nuevas herramientas de aprendizaje para así conformar redes de información con otras instituciones educativas, apoyadas en la gestión tecnológica, que permita superar el analfabetismo funcional, que se evidencia en esta área a nivel docente y por ende Asignar al recurso humano de la institución mayores compromisos, una visión compartida, implementación de planes a través de un clima de mayor comunicación y de motivación, de manera que se pueda promocionar la utilización de nuevas tecnologías en el trabajo docente que se realiza en la institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alanís, A. (2008). Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia. Impreso en México. Editorial Trillas.
- Cabero, j. (2007) Tecnología educativa, Diseño y utilización de medios de enseñanza. Barcelona España. Editorial Paidós.
- Castro, C. (2017) valores Organizacionales en Institutos Universitarios .Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín (Urbe) Revista Redhecs, Edición23, Año12: Abril-

Septiembre2017.<http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/5331/6012>.

- O'CONNOR, D. J. (2010) Introduction to the Philosophy of Education. London, Routledge and Kegal Paul.
- Díaz, F. y Hernández G. (2007). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación Constructivista. Venezuela. Editorial MC Graw Hill. pp. 141,175.
- Escudero, T. (2006). Evaluación institucional de la calidad universitaria en España: Breve pero interesante historia. Anuario de Pedagogía.
- Gil, A (2010). La interactividad en el aula. Un reto de la escuela 2.0. Edmetic. Educación Mediática y TIC, .México.
- Gispert, H. (2010). Nuevas Tecnologías y Educación. Madrid España. Editorial Revirt.
- Nordenflycht, J. (2008). Los Multimedios. Revista Electrónica. Berkeley. Edu. Informática Educativa.

**FORMACIÓN DOCENTE: HERRAMIENTA CLAVE PARA LA DINAMIZACIÓN
DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS
TEACHER EDUCATION: KEY TOOL FOR THE DYNAMIZATION OF
EDUCATIONAL PROCESSES**

Jaime Jaimes

jajaimesjerez@gmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

María Esis

mariesis@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

Sandro Pérez

sandro.prez@yahoo.com.ve

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

El propósito de la investigación fue comprender la formación docente como herramienta clave para la dinamización de los procesos educativos en el liceo Los Robles, del municipio Maracaibo – estado Zulia. Se fundamentó en el paradigma interpretativo, con enfoque metodológico cualitativo y el método de investigación fenomenológico. Los informantes clave se constituyeron en una muestra que quedó representada por cinco (05) profesionales, entre ellos: un (01) director, dos (02) coordinadores académicos y dos (02) docentes de aula. Como técnica para obtener la información se utilizó la observación participante y la entrevista semi-estructurada respectivamente, así como el diario de campo y la guía de entrevista. Entre los hallazgos categoriales se abordaron sobre la macrocategoría; la formación docente y como categorías se agrupan en ocho: Docente de nuevo ingreso, perfil para el ejercicio profesional, estrategias de aprendizaje, práctica docente, acompañamiento pedagógico, experiencia profesional y criterios de selección de carrera.

Palabras clave: formación docente, perfil del docente, práctica docente.

ABSTRACT

The purpose of the research was to understand teacher training as a key tool for the dynamization of educational processes in the high school Los Robles, Maracaibo municipality - Zulia State. It was based on the interpretative paradigm, with a qualitative methodological approach and the phenomenological research method. The key informants were constituted in a sample that was represented by five (05) professionals, among them: one (01) director, two (02) academic coordinators and two (02) classroom teachers. The technique used to obtain the information was the participant observation and the semi-structured interview, respectively, as well as the field diary and the interview guide. Among the categorical findings, the macrocategory was discussed; teacher training and as categories are grouped into eight: New entry teacher, profile for professional practice, learning strategies, teaching practice, pedagogical accompaniment, professional experience and career selection criteria.

Key words: teacher training, teacher profile, teaching practice.

INTRODUCCIÓN

La formación docente reposa bajo la responsabilidad del estado respondiendo, a los fines y principios establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), siendo esta facilitada en los institutos universitarios y universidades públicas y privadas. Ahora bien, con la finalidad de responder a las exigencias filosóficas y epistemológicas de la sociedad planetaria, se han realizado reformas en las diferentes carreras de formación docente, donde el profesional de la docencia alcance el perfil que le permita responder a los fines y objetivos de la educación en nuestro país.

En este orden de ideas, llama la atención, cómo durante los últimos años los docentes de nuevo ingreso del Liceo Los Robles, a nivel de educación primaria, muestran un manejo deficiente de competencias básicas en el desempeño de los procesos pedagógicos y dinámicas propias de una institución educativa. Así mismo, los docentes de aula presentan debilidades vinculadas con praxis

académica, referida al desarrollo de una clase y todo lo que implica la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación.

Del mismo modo, los docentes de nuevo ingreso, muestran falta de dominio teórico, estrategias docentes al facilitar y guiar el proceso de aprendizaje, por ende, el desarrollo conceptual y práctico de las áreas de aprendizaje en atención a los objetivos y las necesidades imperantes, no se cumplen. Igualmente, los recursos educacionales utilizados por los docentes de educación primaria, no logran satisfacer las inquietudes de los estudiantes, ni proporcionan respuesta a las realidades actuales de la sociedad.

Tomando en consideración lo expuesto anteriormente, cabe decir, que el Liceo objeto de estudio, implementa un plan de formación continuo no estructurado, que permite brindar algunas competencias necesarias para el desempeño docente; evidentemente, es más un proceso de autoformación y acompañamiento que parece estéril o lento, porque los docentes muestran inseguridad y temor frente a la realidad, declarando incluso no sentirse preparados para afrontar tal responsabilidad.

Cabe agregar, que aun cuando se cuenta con los recursos tecnológicos, materiales, humanos y espacios con dotación para el desarrollo eficaz de los procesos pedagógicos, en el Liceo Los Robles, los docentes de nuevo ingreso poco toman en cuenta al momento de su práctica profesional, la aplicación de la formación docente obtenida en los centros universitarios, por tanto, se percibe la escasa capacidad integradora de elementos, procesos y capital intelectual en el desempeño en la organización educativa, esto podría ser síntoma, de las marcadas debilidades relacionadas a la vinculación entre las unidades curriculares de la instituciones universitarias específicamente en las áreas pedagógicas y el currículo de la educación primaria.

Con referencia a lo anteriormente descrito, se evidencia que los docentes no egresan con las competencias pedagógicas necesarias para desempeñarse en el

subsistema de educación básica, nivel de educación primaria, según el art. 25 de la Ley Orgánica de Educación (2009), en adelante L.O.E., ni forman a su vez niños hacia la inclusividad, transversalidad e interdisciplinariedad del pensamiento complejo, por ende, no se están logrando los procesos educativos, los cuales están animados “hacia la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista”; según Morín (2003, p.23), por ende el formador y los formadores no desarrollaran un pensamiento complejo.

Partiendo de observaciones y entrevistas semiestructuradas realizadas, a coordinadores pedagógicos de mayor trayectoria y experiencia en la profesión docente, de la institución objeto de estudio, manifiestan que cada día se presentan mayores desafíos para la capacitación de los docentes recién ingresados a las instituciones de educación primaria, debido a las debilidades que presentan los docentes de nuevo ingreso en relación a estrategias docentes y al componente pedagógico, propio de su formación.

Cabe acotar que, en las dinámicas diarias del liceo y la complejidad de la misma, no se brindan oportunidades para fortalecer o potenciar los procesos de formación docente como lo amerita el nivel de educación primaria, quedando ésta en un segundo plano, pues aunque, se realizan algunos encuentros extra curriculares obligatorios evidentemente no satisfacen las debilidades mostradas, sin duda el tiempo requerido para esto no es suficiente, pues se debe dar respuesta al resto de la dinámica educativa en curso.

Cabe señalar que en el Liceo Los Robles, a pesar de que se hace lo posible por brindar excelentes condiciones laborales al personal, no podemos escapar de dicha realidad evidenciándose un alto nivel de desmotivación, haciéndose difícil dar respuesta a todos los desafíos presentados en los diversos escenarios de la triada: familia, escuela y comunidad, por este motivo, se desarrollan programas orientados a la sensibilización social, la integración familiar y los valores éticos y morales para el engranaje de la dinámica educativa.

Ahora bien, para conocer a profundidad el fenómeno desde las propias percepciones de sus actores (docentes), en la realidad estudiada y en el mismo escenario de la práctica pedagógica, se formuló el propósito central que enmarca esta esta investigación, el cual es; comprender la formación docente como herramienta clave para la dinamización de los procesos educativos en el liceo Los Robles, del municipio Maracaibo – estado Zulia. Toda vez, que dicha comprensión se focalice en elevar la calidad de la educación asumiendo como gestión indeclinable del acto formativo; la investigación permanente y la reflexión de la propia acción, componentes que en definitiva conllevan a transformación personal, profesional y social, tanto de los pares docentes como de los estudiantes.

REFERENTES DE ENTRADA.

La formación Inicial: el aprendizaje previo a la función docente

(Formación del docente)

La formación inicial del profesorado ha sido objeto de numerosos estudios e investigaciones, Fernández Larragueta (2011), en este sentido, apunta que el estudio de la influencia de la formación universitaria es un tema recurrente para múltiples investigadores en el campo de la formación docente. Dicha formación en la idea que los futuros maestros tienen de lo que es (y/o debería ser) su profesión.

Al respecto, Marcelo (2009), nos advierte que, en general, se observa una gran insatisfacción respecto a la formación, por parte de los profesores en ejercicio (también de las instancias políticas o de los propios formadores), para dar respuesta a las necesidades de la profesión docente. Entre las principales críticas a estas, nos dice, se encuentran su burocratizada organización, el divorcio entre teoría y práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña o la escasa vinculación a las escuelas (es decir, a situaciones reales).

En tal sentido, surge la apremiante preocupación de la falta de contextualización en la formación inicial del docente, así como también, la

desvinculación de los programas de estudio unos de otros, generando incertidumbre y vacíos elementales para la práctica docente, como lo plantea Moral (1997), los programas de formación se basan en un currículo estético, nada flexible, ni sensible a los intereses de los estudiantes, se trata de un procedimiento que no abarca la realidad práctica del docente en ejercicio. Por tanto, la formación inicial del docente está sobrecargada de temas y orientaciones conceptuales con poca disposición para la reflexión y visión global y dinámica del mundo.

El proceso de formación inicial del estudiante debería proporcionar las herramientas para el diseño propio de un perfil y modelo de aprendizaje, considerando las experiencias previas, competencias y habilidades personales, así, a medida que desarrolle su propio potencial, tendrá la capacidad de generar espacios significativos para la formación.

Ejercicio de la función docente.

El ejercicio de la función docente revela un conjunto de aspectos necesarios para la dinamización de la práctica pedagógica y en consecuencia la promoción de una enseñanza de calidad. A partir de estos se soporta tanto su gestión administrativa como académica, como vía para la organización de los aprendizajes y la obtención de los objetivos planificados curricularmente y por la gerencia. A continuación, se presentan los elementos constituyentes del ejercicio docente:

1.- Diagnóstico de necesidades. Conocer al alumnado y establecer el diagnóstico de sus necesidades.

2.- Preparar las clases. Organizar y gestionar situaciones mediadas de aprendizaje con estrategias didácticas que consideren la realización de actividades de aprendizaje (individuales y cooperativas) de gran potencial didáctico y que consideren las características de los estudiantes.

3.- Buscar y preparar materiales para los alumnos, aprovechar todos los lenguajes. Elegir los materiales que se emplearán, el momento de hacerlo y la

forma de utilización, cuidando de los aspectos organizativos de las clases (evitar un uso descontextualizado de los materiales didácticos). Estructurar los materiales de acuerdo con los conocimientos previos de los alumnos (si es necesario establecer niveles).

4.- Motivar al alumnado. Despertar el interés de los estudiantes hacia los objetivos y contenidos de la asignatura.

5.- Docencia centrada en el estudiante, considerando la diversidad.

6.- Ofrecer tutoría y ejemplo. Llevar a cabo un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes individualmente y actuar como ejemplo para los estudiantes: en la manera de hacer las cosas, en las actitudes y valores.

7.- Investigar en el aula con los estudiantes, desarrollo profesional continuado. Experimentar en el aula, buscando nuevas estrategias didácticas y nuevas posibilidades de utilización de los materiales didácticos.

8.- Colaboración en la gestión del centro.

Perfil para el ejercicio de la profesión docente

El perfil o las cualidades docentes hacen referencia según Carrillo (1994), a la integración de las tareas que el educador cumple en su ejercicio, las aprende desde el inicio de su carrera y las refuerza con la práctica diaria. Se corresponde con los roles siguientes: Facilitador del aprendizaje por manejar los diferentes momentos del proceso de aprendizaje, creando situaciones que estimulen en los estudiantes la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, acorde con los avances científicos, tecnológicos y humanísticos, dotando al educando de los instrumentos que lo capaciten para educarse y autoeducarse continuamente.

Otras de las características del perfil docente es el enfoque planificador y administrador en la aplicación de los conocimientos y habilidades básicos en la administración educativa para participar eficientemente en la organización y funcionamiento de las instituciones, planificando actividades para detectar necesidades de la Institución, de la comunidad o de los estudiantes, utilizando para ellos los recursos que ofrece la comunidad.

De igual modo, otro de los roles vitales es el investigador por detectar causas que puedan favorecer u obstaculizar la mejora en el aprendizaje, además de aquellos que no requieren tratamiento especializado pero causantes de dificultades en el aprendizaje, utilizando los resultados de las investigaciones para reformular objetivos y procedimientos, enriquecer metodologías y técnicas.

Al mismo tiempo, se considera dentro del perfil el rol de evaluador, por lo que considera en este individuo que la evaluación y la auto-evaluación son procesos básicos para la toma de decisiones en relación con el nuevo diseño, instrumentación y ejecución del currículo y elaborando instrumentos prácticos para evaluar objetivos, del dominio cognoscitivo, afectivo y psicomotor. Seguido, del rol de promotor del cambio social, que se contextualiza en conocer, dirigir proyectos orientados a la satisfacer las necesidades de la comunidad, los movimientos socio–culturales, científicos, deportivos, facilitando la participación y el logro de los objetivos de la educación, estimulando su comprensión y valoración de las manifestaciones sociales tan necesarias para una visión universal de la vida.

Prácticas profesionales.

Las prácticas a nivel de estudios iniciales de las carreras docentes se desarrollan sobre la base de un conjunto de experiencias de aprendizaje integradoras de carácter sistemático, progresivo y acumulativo que en conjunto le permite al sujeto en formación la intervención pedagógica de la realidad educativa, a fin de validar teorías y construir una praxis que consolide el perfil profesional. La Práctica Profesional constituye un eje de aplicación en torno al cual el estudiante

integra un conjunto de competencias adquiridas en diferentes cursos de los otros componentes curriculares.

En tal sentido, la práctica profesional conforma un proceso continuo, sistemático y armónico, integrado por fases, que representan, para el estudiante, un amplio y variado conjunto de situaciones que le permiten la demostración de habilidades, destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes desarrolladas en los cursos de los otros tres componentes curriculares que conforman el plan de estudios de cada especialidad de pregrado. Existiendo así una estrecha relación y coordinación interna de las fases entre sí, de ellas con los cursos de los demás Componentes que constituyen la prelación o que las continúan, con el perfil del egresado que se aspira a formar, con las necesidades locales, regionales y nacionales y con las exigencias del Sistema Educativo.

En términos prácticos, algunas de las habilidades más valoradas en el desarrollo de las prácticas profesionales son: la capacidad para formar y trabajar en equipo, la posibilidad de establecer una comunicación adecuada y el liderazgo. Las características universales para que los aspirantes a un empleo resulten atractivos pueden condensarse en: la investigación aplicada a la resolución de problemas, la capacidad para resolver conflictos y las capacidades para adaptarse a la organización.

Según Kaddouri y Vandroz (2008), la coherencia, o la falta de coherencia, entre el proyecto ideario de una universidad y la escuela tienen para el estudiante que se forma en alternancia entre estos dos medios, determinará que este último viva su práctica profesional como un motor de desarrollo o como un sufrimiento. En efecto, si el estudiante se encuentra en medio de representaciones y expectativas divergentes debiendo responder a ambas, él puede desarrollar estrategias de supervivencia, aprender a responder a las expectativas y necesidades que puedan surgir de ambos medios sin realmente implicarse en el

desarrollo de sus competencias profesionales, logrando esto el desarrollo de competencias altamente valoradas en el medio educacional y social.

METODOLOGÍA

Comprender el fenómeno implicó aludir al paradigma interpretativo, permitiendo a los investigadores emplear los sentidos para explicar e interpretar los resultados de las indagaciones, analizando y comprendiendo los sucesos o acontecimientos del contexto o la realidad social. En relación a lo anteriormente descrito, la postura epistemológica, asumida es la hermenéutica interpretativa, Vargas Beal (2010), resalta que al adoptar una metodología cualitativa, el interés está en la comprensión y el con-vivir, es decir, vivir con, para ello se construye el sentido o “los significados de las acciones humanas y de la vida social” (p.13). Para ello, el conocimiento es construido subjetiva y continuamente al dar sentido a lo que se investiga como un todo donde las partes se significan entre sí y en relación con el todo.

En cuanto al método empleado es el fenomenológico, que según Forner y Latorre (1996), se considera una corriente del pensamiento y forma parte de la postura epistemológica hermenéutica interpretativa, que tiene por finalidad describir el conocimiento como el producto de la experiencia subjetiva de los fenómenos, tal y como son percibidos por el investigador y los informantes clave o sujetos de investigación.

La unidad de análisis en esta investigación la constituye el Liceo Los Robles, ubicado en el municipio escolar Nro. 1, en Maracaibo donde laboran, para el interés de este estudio. En este sentido, la muestra quedó representada por cinco (05) profesionales, entre ellos: un (01) director, dos (02) coordinadores académicos y dos (02) docentes de aula.

En cuanto a las técnicas para la recolección de la información se utilizó la observación participante y la entrevista semi-estructurada respectivamente, así

como el diario de campo y la guía de entrevista, quienes nos sostienen que dicha selección va a depender del tipo de estudio y de los propósitos que rigen la investigación.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El trabajo de campo se orientó a la aplicación de las entrevistas a los informantes clave, sobre las cuales se obtuvieron las categorías emergentes como parte de los resultados de la investigación. Una vez, analizadas las entrevistas se procedió a categorizar según el discurso emitido, siendo la macro categoría, la formación docente y entre los hallazgos se agrupan en ocho categorías, las cuales se nombran a continuación: Docente de nuevo ingreso, perfil para el ejercicio profesional, estrategias de aprendizaje, práctica docente, acompañamiento pedagógico, experiencia profesional y criterios de selección de carrera. Estos componentes propios de la macrocategoría privilegian las finalidades y alcance del estudio, es decir a la comprensión del fenómeno partiendo de estos elementos constitutivos.

En cuanto al docente de nuevo ingreso, es aquella persona que habiendo cubierto los requerimientos exigidos por las leyes venezolanas y el pensum de estudios de una institución de educación superior, obtiene el grado de docente o licenciado en educación, en sus diferentes especialidades. Es considerado este docente, como el principiante, el novel, que se inicia en una institución de educación para ejercer la carrera para la cual se formó, por tanto, da sus primeros pasos en el hermoso recorrido de formar a otros y a sí mismo, puesto que el aprendizaje es ahora, que recién inicia guiando a niños y niñas en la educación primaria.

El perfil profesional, es aquel que debe presentar el docente novel cuando cumple con las actividades como docente o maestro, estas son adquiridas en su formación universitaria y las ejecuta en diaria práctica profesional, todo ello en correspondencia con los avances científicos, tecnológicos y humanísticos.

Se consideran las estrategias pedagógicas, a aquellas aplicadas por el docente en el aula de clases de forma intencional, las cuales son adecuadas al contexto físico, cultural y a las necesidades de los estudiantes, mediando el aprender a aprender de forma significativa solucionando problemas personales y de su entorno y cumplir con sus requerimientos académicos.

La práctica docente, es la actuación del docente en una institución educativa, aplicando la teoría y práctica en su ejercicio profesional y para ello desarrolla un estilo o forma propia de realizarla, es su manera o forma de mediar o enseñar, la cual se va a corresponder con sus cualidades personales.

El acompañamiento pedagógico, es el que realiza en una institución educativa, un docente con formación docente en teoría y en la práctica, para “acompañar” o guiar la formación de los docentes que forman la planta del personal, para ello realiza círculos de estudios, talleres, conversatorios, conversaciones y observaciones de clase, de tal forma que contribuye a la formación académica de sus compañeros de trabajo. Mientras que la experiencia profesional, es la ganada o adquirida a través del tiempo cuando el profesional, en este caso, el docente, se desempeña en una institución educativa a partir de las experiencias alcanzadas durante su formación como docentes, así como a través de las prácticas profesionales efectuadas como requisito de preparación.

CONCLUSIONES

Con el propósito de comprender la formación docente como herramienta clave para la dinamización de los procesos educativos en el liceo Los Robles, del municipio Maracaibo – estado Zulia, empleando con teoría integradora y que permite servir de eslabón hacia la actuación del docente de nuevo ingreso en la dinámica educativa, se obtienen las siguientes conclusiones.

En primer lugar, el docente de nuevo ingreso en instituciones educativas, es el personal que recién sale de la universidad o que no ha trabajado antes en alguna institución y a la luz del paradigma complejizante se presenta como aquel que requiere de un periodo previo para adecuar sus conocimientos a la práctica real, siendo considerado esta como una debilidad ante su práctica pedagógica.

En segundo lugar, las características del perfil profesional del docente no se corresponde o articula con la realidad, considerándose como una limitante, ante los cuales, las cualidades personales no deben ser estimadas de forma segmentada de la persona que ejerce la profesión por vez primera en la institución educativa, aun cuando, en algunos de ellos, la consideración de ingenuidad estimada como debilidad, se convierte en fortaleza para el proceso educativo, cuando permite o “da voz” a las familias en la implementación de estrategias pedagógicas.

Con respecto a las estrategias pedagógicas que implementan en la práctica docente, debido a su condición de noveles en el proceso educativo, implementan estrategias desvinculadas de la realidad, sin el sentido del holismo, derivando sus prácticas en diferentes estilos como resultado de sus conocimientos universitarios y sus cualidades personales, pues no podemos desarticular o segmentar ni lo que se presenta en la realidad de su ejercicio profesional, ni los bucles del pensamiento complejo.

Aun cuando en el Liceo se presenta el acompañamiento docente a los principiantes en la docencia, este hecho no se presenta de forma secuenciada o continua, ha sido un esfuerzo de la institución en implementar esta ayuda, sin embargo se evidencia entre los tres de los informantes, que ejercen cargos de dirección, la disparidad de consideraciones, pues uno de ellos sí reconoce los aportes que desde la ingenuidad de los noveles intentar realizar estrategias para cambiar la realidad existente, algo así como “cambiar el mundo”.

Resultó evidente y de forma unánime entre los hallazgos la inexistencia, de los institutos de educación superior, de una selección de estudiantes, esta obviamente tomando en consideración la elección personal que cada aspirante a educación debe realizar, no existe una correspondencia ante las necesidades complejizantes planetarias de una formación docente que responda a las exigencias y necesidades actuales, relacionando a través de los siete saberes de Morín (1999) los bucles de la complejidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea Nacional (1999) Constitución de la República Bolivariana de Venezuela
- Carrillo, E. (1994). Diseño del Perfil Profesional en Atención Integral del Niño de 0 a 6 años.
- Fernández Larragueta, S. (2011). La formación inicial en la historia profesional de los psicopedagogos noveles de Institutos de Educación Secundaria (IES). *Revista de Educación*, 354, 529-547. [<http://www.educacion.gob.es>] (Consulta el 04/08/12).
- Forner, A. y Latorre, A. (1996). *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: EUB
- Kaddouri, M. y Vandroz, D. (2008). Formación profesional alterna: algunas tensiones de pedagogía e identidad. En: Correa Molina, E y Gervais, C.; rittershaussen, S. (Dir.). *Hacia una conceptualización de la situación de la pasantía: Exploraciones internacionales*. Sherbrooke: CRP Publishing. p. 23-42.
- Ley Orgánica de Educación. LOE. (2009). Ministerio del Poder Popular para la Educación, Caracas – Venezuela.
- Marcelo, C. (2009). “Políticas de inserción a la docencia”: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En Marcelo, C. (coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp.7-58). Barcelona: Octaedro.
- Moral, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada: Grupo FORCE.

Morín, E. (2003). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, España.

Vargas Beal, X. (2010). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? Academia para el estudio de la interpretación y significación del hábitat. Departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano, ITESO. México.

FORMACIÓN DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN ATENCIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

EDUCATIONAL TRAINING FOR THE DEVELOPMENT OF COMPETENCES IN ATTENTION OF SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (SEN)

María Claudia Fernández Pernet
mariaclaudia_fernandez@yahoo.es
Secretaria de Educación de Córdoba, Colombia
Martha Luz Medelín Mendoza
ticamedellin2007@hotmail.com
Secretaria de Educación de Córdoba, Colombia

RESUMEN

El presente artículo tuvo como propósito analizar la formación docente para el desarrollo de competencias en atención de necesidades educativas especiales (NEE). El mismo fue sustentado en las ideas de Alles (2008), Constitución de la República de Colombia (1991), entre otros. Se desarrolló bajo la metodología del análisis documental enmarcada en el paradigma cualitativo. En ese sentido, se realizó un análisis revisando documentos científicos para identificar y analizar aspectos asociados a la formación docente para el desarrollo de competencias en atención de necesidades educativas especiales (NEE). Se concluyó que la formación docente para el desarrollo de competencias en atención de NEE, constituye un aporte científico relevante que necesariamente requiere considerar el desarrollo y fortalecimiento de competencias como el compromiso social; la atención a la diversidad y el trabajo en equipo. Tales competencias contribuyen a la identificación de NEE en todas sus variantes y facilita su abordaje mediante un proceso de intervención que necesariamente debe incluir fases como el diagnóstico; adaptaciones curriculares; atención integral y valoración de avances.

Palabras clave: formación docente, competencias, necesidades educativas especiales.

ABSTRACT

The purpose of this article was to analyze teacher training for the development of competencies in response to special educational needs (SEN). It was supported by the ideas of Alles (2008), Constitution of the Republic of Colombia (1991), among others. It was developed under the methodology of documentary analysis framed in the qualitative paradigm. In this sense, an analysis was made by reviewing scientific documents to identify and analyze aspects associated with teacher training for the development of competencies in attention to special

educational needs (SEN). It was concluded that teacher training for the development of competencies in SEN care, constitutes a relevant scientific contribution that necessarily requires considering the development and strengthening of competencies such as social commitment; Attention to diversity and teamwork. Such competences contribute to the identification of SEN in all its variants and facilitate its approach through an intervention process that must necessarily include phases such as diagnosis; curricular adaptations; comprehensive attention and assessment of progress.

Key words: teacher training, competencies, special educational needs.

INTRODUCCIÓN

Con el transcurrir del tiempo los seres humanos se han preocupado por mejorar continuamente su calidad de vida, evolucionando a niveles de bienestar cada vez más y mejor consolidados en el entorno sociocultural de las llamadas sociedades desarrolladas. Sin embargo, la democratización de estos privilegios no ha sido fácil; la conquista y reconocimiento de derechos humanos a nivel mundial es el producto de muchos años de formación humanista y de luchas sociales que poco a poco han logrado; y continúan logrando la transformación de una sociedad de élites, en una más justa e inclusiva.

En ese sentido, los procesos de formación han sido y seguirán siendo un factor fundamental en la conquista de derechos de las minorías, puesto que permiten reconocer y entender la diversidad social como un fenómeno natural que ayuda a comprender cómo una sociedad diversa posee necesidades fundamentales diversas que requieren ser atendidas. Por ello, en el contexto educativo, tales planteamientos cobran mucha más vigencia, debido a que la educación se concibe como uno de los derechos fundamentales que requiere ser atendido en todo ser humano, a fin de garantizar a futuro su calidad de vida.

Muchos eventos, han estimulado en todo el mundo el replanteamiento de los métodos tradicionales empleados para la formación docente, en atención a la necesidad de incorporar procedimientos más novedosos e inclusivos que permitan a los profesionales de la enseñanza atender con calidad aspectos relacionados

con la diversidad estudiantil. En este sentido, Alles (2009, p. 221), destaca la importancia de variar las competencias en el área de formación, ya que algunas capacidades relacionadas con "...la adaptabilidad al cambio o la capacidad para comprender a los demás serán más importantes que conocer ciertas rutinas educativas...". Tal afirmación pone de relieve la necesidad de innovar en los métodos de formación para el desarrollo de competencias, empleando estrategias orientadas a garantizar la comprensión y la atención a la diversidad social.

En este sentido, el enfoque de Formación para el desarrollo de competencias, definido por el autor antes mencionado como el proceso de capacitar a una persona para poder desempeñarse con éxito en su puesto, pudiera constituir una herramienta novedosa y efectiva en cuanto a la elección y aplicación de métodos de formación para garantizar el desarrollo de competencias claves en el desempeño docente. Lógicamente, éstas estarían relacionadas con la atención a las diferencias en el ámbito educativo.

No obstante, en los sistemas educativos del mundo y específicamente en los de Latinoamérica, existe una gran población de estudiantes con necesidades educativas especiales, (NEE), definidas por Warnock y Breennan (2004), citado por Castellano (2013, p. 9), como el conjunto de características físicas o psíquicas de un estudiante, que generan en éste dificultades para el aprendizaje común, las cuales requieren ser atendidas de manera diferente a lo planteado en la propuesta curricular ordinaria. Es decir; tales necesidades requieren de una atención no convencional.

Asimismo, dicha atención estaría orientada a entender y atender una necesidad educativa individual, relacionada con discapacidad físico- sensorial, (auditiva, visual y/o motriz) cognitiva; o simplemente la demanda de un nivel de atención superior para el desarrollo de un talento excepcional en el campo del conocimiento y/o de las artes, como es el caso de los llamados estudiantes prodigios.

Sin embargo, Duk y Loren (2010), señalan que en Latinoamérica, a pesar de la evidente heterogeneidad de los estudiantes en los sistemas escolares, persisten

acciones tendientes a la homogenización que invisibilizan las diferencias sociales, culturales e individuales de los mismos. En este sentido, tales diferencias, advierten la presencia de NEE, que entre otras razones, pudieran no estar siendo atendidas por no ser diagnosticadas, ello estaría relacionado con la aplicación de un modelo de formación docente poco coherente con la demanda educativa de una sociedad diversa que no ha sido reconocida como tal.

En ese orden de ideas, la atención educativa de personas con NEE, es una obligación del estado en la mayoría de los países latinoamericanos. Por ejemplo, en la Constitución Política de Colombia de 1991, está garantizada en el marco legal educativo vigente, específicamente en el artículo 5 de dicha constitución. Sin embargo, cifras oficiales del Ministerio de Educación Nacional (2004), revelan que el 10% de los 44 millones de personas que conforman la población colombiana, es decir; 4,4 millones, presentan algún tipo de discapacidad, y por lo tanto poseen NEE.

Sumado a lo antes planteado, surge la siguiente interrogante: ¿Qué aspectos deben ser considerados en la Formación docente para el desarrollo de competencias en atención de necesidades educativas especiales (NEE)? Igualmente, la misma es sistematizada en las siguientes subinterrogantes; ¿Qué Métodos de formación pueden ser utilizados para el desarrollo de competencias en atención de las NEE?, ¿Qué competencias son necesarias para la atención de NEE?, ¿Cuáles son los tipos de NEE que requieren de atención?, ¿Cuáles son las fases de intervención para el abordaje de NEE?

De allí, que el presente artículo tuvo como propósito principal analizar la formación docente para el desarrollo de competencias en atención de necesidades educativas especiales (NEE). Para ello, en primer lugar se estudiarán los métodos de formación para el desarrollo de competencias en atención de las NEE. Luego se dan a conocer las competencias para la atención de NEE y sus tipos. Finalmente, se estudian las fases de intervención para el abordaje de las NEE y se ofrecen las consideraciones finales con relación a la temática.

MÉTODOS

La metodología utilizada para cumplir con el propósito de la investigación fue el análisis documental enmarcado en el paradigma cualitativo. Por ende, se describieron los aspectos a considerar en la temática, tomando en cuenta las ideas de Alles (2008) y Alles (2009), entre otros. Asimismo, se revisó la información identificando los aspectos científicos aportados por los autores; estos aspectos fueron contextualizados en el ámbito educativo. Se realizó el análisis según el objetivo planteado y finalmente se expresan las consideraciones finales con respecto al tema.

Formación docente

En la actualidad existen diversos enfoques sobre la formación, no obstante en este artículo se abordará el enfoque de formación por competencias. Para Tobón (2011), la formación en competencias está enmarcada en el enfoque socioformativo complejo, considerado como un conjunto de lineamientos que pretenden generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar el desarrollo de competencias a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales en los cuales está inmersa la persona.

Además según el autor, tuvo como función esencial facilitar el establecimiento de recursos y espacios para promover la formación humana basada en competencias en los diversos contextos. En el caso específico de la formación para el desarrollo de competencias en NEE, el enfoque permite definir la variable como un proceso socioformativo que desde el punto de vista operacional, define las competencias docentes en NEE y los métodos para su desarrollo, a fin de conocer y atender estas necesidades en los estudiantes.

En efecto, el enfoque de formación asociada al desarrollo de competencias, supone la selección y el desarrollo de métodos específicos y efectivos orientados a garantizar el éxito según los fines propuestos. En este sentido, Alles (2008); propone la implementación de tres métodos que a su juicio, además de innovadores son efectivos para desarrollar competencias, estos son:

autodesarrollo, codesarrollo y el de entrenamiento experto; asimismo, la aplicación de tales métodos está condicionada por una correcta definición de las competencias que se desean desarrollar según la demanda formativa.

En apoyo a estos planteamientos realizados por el autor precitado señala que para implantar un modelo de formación en competencias es necesario definir las competencias requeridas. De acuerdo a estas consideraciones, al hablar de desarrollo de competencias en NEE, se asume que de lo que se trata es de capacitar al docente, desarrollando en él habilidades y destrezas que le permitan entenderlas y atenderlas, es así como el compromiso social; la atención a la diversidad y el trabajo en equipo, se plantean como competencias esenciales para el logro de tales fines.

Con relación a las ideas antes planteadas, Dess y Lumpkin, (2003), afirman que el éxito de las organizaciones depende del talento de personas dotadas de un conjunto de habilidades y capacidades, así como de los valores y actitudes apropiadas para su desempeño, las cuales requieren desarrollarse, fortalecerse y reforzarse continuamente. Esta postura resalta la importancia de elegir el método adecuado para el efectivo desarrollo de las competencias antes mencionadas, considerando que de ello, no solo depende el desarrollo de las mismas, sino su continuo fortalecimiento.

Igualmente, para Board, citado por Chiavenato (2007), la capacitación es ayudar a los empleados de todos los niveles a alcanzar los objetivos de la empresa, al proporcionarles la posibilidad de adquirir el conocimiento, la práctica y la conducta requeridos por la organización. En el contexto educativo, el diseño e implementación de un modelo de formación docente para el desarrollo de competencias en atención de NEE, constituye un aporte fundamental para el desarrollo y fortalecimiento de competencias como el compromiso social; la atención a la diversidad y el trabajo en equipo.

Además, tales competencias inciden determinantemente en la identificación de NEE en todas sus variantes y facilita su abordaje mediante un proceso de

intervención que necesariamente debe incluir fases como el diagnóstico; adaptaciones curriculares; atención integral y valoración de avances.

Métodos de formación

Según planteamientos hechos en párrafos anteriores, el enfoque de formación asociada al desarrollo de competencias supone la selección y el desarrollo de métodos específicos y efectivos orientados a garantizar el éxito según los objetivos deseados. Por lo tanto, al hablar de métodos de formación para el desarrollo de competencias en atención a las NEE, se asume que éstos deben garantizar la capacitación en competencias fundamentales para atender dichas necesidades, como lo son el compromiso social; atención a la diversidad y el trabajo en equipo, por lo que se considera que la selección de tales métodos no es tarea fácil, sobre todo si se toma en cuenta que hablar de competencias en compromiso social; atención a la diversidad y trabajo en equipo, requiere de una capacitación compleja que va desde lo actitudinal hasta lo aptitudinal, lo cual necesariamente supone la selección de métodos complejos orientados que ofrezcan una formación integral dentro y fuera del ámbito laboral.

Competencias para la atención de NEE

En señalamientos anteriores, se hace referencia al término competencia como producto de un conjunto de lineamientos que generan las condiciones pedagógicas esenciales a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales en los cuales está inmersa la persona. En este sentido, para Alles (2008: p.33), estas pueden ser definidas como "...características de personalidad devenidas, comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo..." Por ello, las competencias para la atención en NEE, pueden concebirse como el conjunto de habilidades sociales y técnicas que permiten a un docente desarrollar un desempeño exitoso en cuanto a la atención de niños y niñas con estas necesidades.

Igualmente, Tobón, (2011, p. 49), considera que son “...procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral profesional)...”, resaltando así su efectividad en cuanto a la resolución de dificultades presentadas en el entorno laboral.

Con relación a estos señalamientos, de Bohórquez (2010, p.73), describe las competencias como “...conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo...” Este planteamiento permite entender cómo en el contexto educativo, el compromiso social; la atención a la diversidad y el trabajo en equipo son competencias fundamentales en la atención de NEE, considerando que cada una de ellas aborda un conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades que puestos en prácticas permiten brindar un servicio educativo de calidad a estudiantes con tales necesidades

TIPOS DE NEE

Las necesidades educativas especiales (NEE), en todas sus variantes y tipos constituyen uno de los aspectos fundamentales a considerar en el presente artículo. Pérez (2003, p. 18), las define como la demanda de una educación más específica para atender un problema de aprendizaje que requiere mayores recursos educativos de los necesarios. Asimismo, la conceptualización antes señalada, deja claro que las dificultades para el aprendizaje pueden surgir tanto de características personales del estudiante, como de las características propias del entorno socioeducativo donde este se desenvuelve.

Además, considerando que todos los seres humanos tienen necesidades educativas, se pueden tomar en cuenta incluso aquellos casos de talento excepcional donde se requieren recursos didácticos de un nivel superior para cubrir las expectativas del estudiante. En definitiva, los tipos de necesidades educativas especiales (NEE), se determinan según su demanda educativa,

considerando los problemas que dificultan su aprendizaje, derivados tanto de características personales o de su entorno.

Bruzzo, Halperin y Lanci (2011), advierten la importancia de conocer con exactitud su tipificación, a los fines de poder reconocer las capacidades y necesidades de estos estudiantes, en función de registrar las áreas potenciales de logro para diseñar y aplicar estrategias de intervención. En este sentido, reconocer y comprender el tipo de NEE, requeridas por un estudiante, implica un trabajo de investigación enmarcado en una fase diagnóstica como parte de un proceso de intervención.

En efecto, el reconocimiento de NEE, según el autor antes citado, inicia por entender que los términos déficit y discapacidad no pueden confundirse, ya que el primero hace referencia a una limitación con respecto a una función de carácter relativamente estable; mientras que la discapacidad alude a los impedimentos que el déficit en determinado contexto podría ocasionar al estudiante. Por lo tanto, la discapacidad adquiere un carácter dinámico y cambiante susceptible de ser mejorado según las adaptaciones del entorno.

En este sentido, al hablar de adaptaciones, se hace referencia propiamente a la segunda fase de intervención propuesta para esta investigación denominada adaptaciones curriculares, orientadas a responder a las NEE, derivadas de la discapacidad permanente o temporal por motivo de déficit auditivo, visual, cognitivo, motriz o sencillamente de atención al talento excepcional. Finalmente, de lo que se trata es de ayudar a estos estudiantes a desarrollar sus capacidades, de forma tal que mejoren su calidad de vida y logren su autonomía desplegando todas sus potencialidades para vivir plenamente siendo felices.

Fases de intervención para el abordaje de NEE

Las fases de intervención para abordar las NEE, según Pérez (2003, p. 26), constituyen un proceso que centra su prioridad en la atención individual de cada persona y por lo tanto su intervención se desarrolla según su originalidad. Estas

ideas, permiten entender que como todo proceso orientado a satisfacer necesidades individuales, debe partir de un diagnóstico sobre NEE, posteriormente continúa con el diseño e implementación de las adaptaciones curriculares requeridas; la atención integral de estas necesidades y finaliza con la valoración de los avances.

A su vez, estas ideas son apoyadas por Bruzzo, Halperin y Lanci (2011), quienes consideran que todas las diferencias humanas son normales; y que por lo tanto, el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de cada niño, en lugar de buscar que cada niño se adapte a procesos educativos predeterminados. Lógicamente, el término NEE en sí mismo, destaca la importancia de dejar de lado las dificultades individuales para centrarse en el plano de las propuestas educativas, considerando que el paradigma educativo actual toma más en cuenta las semejanzas que las diferencias.

En síntesis las fases de intervención para el abordaje de NEE, es un proceso que centra su prioridad en la atención individual de cada estudiante y por lo tanto, su intervención se desarrolla según su originalidad. Como todo proceso orientado a satisfacer necesidades individuales, debe partir de un diagnóstico sobre NEE, posteriormente continúa con el diseño e implementación de las adaptaciones curriculares requeridas; la atención integral de estas necesidades y finaliza con la valoración de los avances.

CONSIDERACIONES FINALES

Al analizar, la formación docente para el desarrollo de competencias en atención de necesidades educativas especiales (NEE), se concluye que el diseño e implementación de un modelo de formación docente para el desarrollo de competencias en atención de NEE, constituye un aporte científico relevante que necesariamente requiere considerar el desarrollo y fortalecimiento de competencias como el compromiso social; la atención a la diversidad y el trabajo en equipo.

Además, tales competencias contribuyen a la identificación de NEE en todas sus variantes y facilitan su abordaje mediante un proceso de intervención que necesariamente debe incluir fases como el diagnóstico; adaptaciones curriculares; atención integral y valoración de avances.

Ello, requiere de la aplicación de métodos de formación para el desarrollo de competencias en atención de las NEE orientados a garantizar la capacitación en las mencionadas competencias. En ese sentido, la selección de los métodos no es tarea fácil, sobre todo si se toma en cuenta que hablar de competencias en compromiso social; atención a la diversidad y trabajo en equipo, requiere de una labor ardua y compleja que va desde lo actitudinal hasta lo aptitudinal, lo cual necesariamente supone una formación integral dentro y fuera del ámbito laboral.

Asimismo, los tipos de necesidades educativas especiales (NEE), se determinan según su demanda educativa, considerando los problemas que dificultan su aprendizaje, derivados tanto de características personales o de su entorno. No obstante, conviene conocer con exactitud su tipificación, a los fines de poder reconocer las capacidades y necesidades de estos estudiantes, en función de registrar las áreas potenciales de logro para diseñar y aplicar estrategias de intervención en aras de mejorar su calidad de vida.

En orden a lo antes expresado, la fase de intervención se desarrolla según su originalidad. Como todo proceso orientado a satisfacer necesidades individuales, debe partir de un diagnóstico sobre NEE, posteriormente continúa con el diseño e implementación de las adaptaciones curriculares requeridas; la atención integral de estas necesidades y finaliza con la valoración de los avances.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Alles, M. (2009). Dirección Estratégica de Recursos Humanos. Editorial Granica. 2da. Argentina. Edición. Buenos Aires
- Alles, M. (2008). Desarrollo del Talento Humano Basado en Competencias. Buenos Aires. Argentina. Editorial Granica.

- Bohórquez C. (2010). Dirección Estratégica y Gestión del Talento Humano. Maestría en Gerencia Educativa. Universidad Rafael Bellosó Chacín. Maracaibo. Zulia
- Bruzzo E. Halperin E. y Lanci C. (2011). Educación especial; Integración en la Escuela. Grupo CLASA. Buenos Aires. Argentina
- Castellano J. (2013). Formación del Docente para la Gestión de la Diversidad en la Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, Zulia, Venezuela.
- Chiavenato, I. (2007) Administración de Recursos Humanos. Octava Edición. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Congreso de la República de Colombia. Constitución Política de Colombia (1991).
- Dess G. y Lumpkin G. (2003). Dirección Estratégica. España. Editorial Mc. Graw – Hill Interamericana.
- Duk C. y Loren C (2010). Revista Latinoamericana de Inclusión educativa (2010), vol 4, nro 1. Disponible en: www.rinace.net. Consulta en línea 01/08/2016.
- Pérez I. (2003). Educación especial. Técnicas de Intervención. México: Ediciones Mc Graw Hil.
- Tobón S., (2011). Formación Integral y Competencias. Ecoediciones, 3ra. Edición. Bogotá, Colombia

FORMACIÓN DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN ATENCIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

EDUCATIONAL TRAINING FOR THE DEVELOPMENT OF COMPETENCES IN ATTENTION OF SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (SEN)

María Claudia Fernández Pernet
mariaclaudia_fernandez@yahoo.es
Secretaria de Educación de Córdoba, Colombia
Martha Luz Medelín Mendoza
ticamedellin2007@hotmail.com
Secretaria de Educación de Córdoba, Colombia

RESUMEN

El presente artículo tuvo como propósito analizar la formación docente para el desarrollo de competencias en atención de necesidades educativas especiales (NEE). El mismo fue sustentado en las ideas de Alles (2008), Constitución de la República de Colombia (1991), entre otros. Se desarrolló bajo la metodología del análisis documental enmarcada en el paradigma cualitativo. En ese sentido, se realizó un análisis revisando documentos científicos para identificar y analizar aspectos asociados a la formación docente para el desarrollo de competencias en atención de necesidades educativas especiales (NEE). Se concluyó que la formación docente para el desarrollo de competencias en atención de NEE, constituye un aporte científico relevante que necesariamente requiere considerar el desarrollo y fortalecimiento de competencias como el compromiso social; la atención a la diversidad y el trabajo en equipo. Tales competencias contribuyen a la identificación de NEE en todas sus variantes y facilita su abordaje mediante un proceso de intervención que necesariamente debe incluir fases como el diagnóstico; adaptaciones curriculares; atención integral y valoración de avances.

Palabras clave: formación docente, competencias, necesidades educativas especiales.

ABSTRACT

The purpose of this article was to analyze teacher training for the development of competencies in response to special educational needs (SEN). It was supported by the ideas of Alles (2008), Constitution of the Republic of Colombia (1991), among others. It was developed under the methodology of documentary analysis framed in the qualitative paradigm. In this sense, an analysis was made by reviewing scientific documents to identify and analyze aspects associated with teacher training for the development of competencies in attention to special

educational needs (SEN). It was concluded that teacher training for the development of competencies in SEN care, constitutes a relevant scientific contribution that necessarily requires considering the development and strengthening of competencies such as social commitment; Attention to diversity and teamwork. Such competences contribute to the identification of SEN in all its variants and facilitate its approach through an intervention process that must necessarily include phases such as diagnosis; curricular adaptations; comprehensive attention and assessment of progress.

Key words: teacher training, competencies, special educational needs.

INTRODUCCIÓN

Con el transcurrir del tiempo los seres humanos se han preocupado por mejorar continuamente su calidad de vida, evolucionando a niveles de bienestar cada vez más y mejor consolidados en el entorno sociocultural de las llamadas sociedades desarrolladas. Sin embargo, la democratización de estos privilegios no ha sido fácil; la conquista y reconocimiento de derechos humanos a nivel mundial es el producto de muchos años de formación humanista y de luchas sociales que poco a poco han logrado; y continúan logrando la transformación de una sociedad de élites, en una más justa e inclusiva.

En ese sentido, los procesos de formación han sido y seguirán siendo un factor fundamental en la conquista de derechos de las minorías, puesto que permiten reconocer y entender la diversidad social como un fenómeno natural que ayuda a comprender cómo una sociedad diversa posee necesidades fundamentales diversas que requieren ser atendidas. Por ello, en el contexto educativo, tales planteamientos cobran mucha más vigencia, debido a que la educación se concibe como uno de los derechos fundamentales que requiere ser atendido en todo ser humano, a fin de garantizar a futuro su calidad de vida.

Muchos eventos, han estimulado en todo el mundo el replanteamiento de los métodos tradicionales empleados para la formación docente, en atención a la necesidad de incorporar procedimientos más novedosos e inclusivos que permitan a los profesionales de la enseñanza atender con calidad aspectos relacionados con la diversidad estudiantil. En este sentido, Alles (2009, p. 221), destaca la

importancia de variar las competencias en el área de formación, ya que algunas capacidades relacionadas con "...la adaptabilidad al cambio o la capacidad para comprender a los demás serán más importantes que conocer ciertas rutinas educativas...". Tal afirmación pone de relieve la necesidad de innovar en los métodos de formación para el desarrollo de competencias, empleando estrategias orientadas a garantizar la comprensión y la atención a la diversidad social.

En este sentido, el enfoque de Formación para el desarrollo de competencias, definido por el autor antes mencionado como el proceso de capacitar a una persona para poder desempeñarse con éxito en su puesto, pudiera constituir una herramienta novedosa y efectiva en cuanto a la elección y aplicación de métodos de formación para garantizar el desarrollo de competencias claves en el desempeño docente. Lógicamente, éstas estarían relacionadas con la atención a las diferencias en el ámbito educativo.

No obstante, en los sistemas educativos del mundo y específicamente en los de Latinoamérica, existe una gran población de estudiantes con necesidades educativas especiales, (NEE), definidas por Warnock y Breennan (2004), citado por Castellano (2013, p. 9), como el conjunto de características físicas o psíquicas de un estudiante, que generan en éste dificultades para el aprendizaje común, las cuales requieren ser atendidas de manera diferente a lo planteado en la propuesta curricular ordinaria. Es decir; tales necesidades requieren de una atención no convencional.

Asimismo, dicha atención estaría orientada a entender y atender una necesidad educativa individual, relacionada con discapacidad físico- sensorial, (auditiva, visual y/o motriz) cognitiva; o simplemente la demanda de un nivel de atención superior para el desarrollo de un talento excepcional en el campo del conocimiento y/o de las artes, como es el caso de los llamados estudiantes prodigios.

Sin embargo, Duk y Loren (2010), señalan que en Latinoamérica, a pesar de la evidente heterogeneidad de los estudiantes en los sistemas escolares, persisten acciones tendientes a la homogenización que invisibilizan las diferencias sociales,

culturales e individuales de los mismos. En este sentido, tales diferencias, advierten la presencia de NEE, que entre otras razones, pudieran no estar siendo atendidas por no ser diagnosticadas, ello estaría relacionado con la aplicación de un modelo de formación docente poco coherente con la demanda educativa de una sociedad diversa que no ha sido reconocida como tal.

En ese orden de ideas, la atención educativa de personas con NEE, es una obligación del estado en la mayoría de los países latinoamericanos. Por ejemplo, en la Constitución Política de Colombia de 1991, está garantizada en el marco legal educativo vigente, específicamente en el artículo 5 de dicha constitución. Sin embargo, cifras oficiales del Ministerio de Educación Nacional (2004), revelan que el 10% de los 44 millones de personas que conforman la población colombiana, es decir; 4,4 millones, presentan algún tipo de discapacidad, y por lo tanto poseen NEE.

Sumado a lo antes planteado, surge la siguiente interrogante: ¿Qué aspectos deben ser considerados en la Formación docente para el desarrollo de competencias en atención de necesidades educativas especiales (NEE)? Igualmente, la misma es sistematizada en las siguientes subinterrogantes; ¿Qué Métodos de formación pueden ser utilizados para el desarrollo de competencias en atención de las NEE?, ¿Qué competencias son necesarias para la atención de NEE?, ¿Cuáles son los tipos de NEE que requieren de atención?, ¿Cuáles son las fases de intervención para el abordaje de NEE?

De allí, que el presente artículo tuvo como propósito principal analizar la formación docente para el desarrollo de competencias en atención de necesidades educativas especiales (NEE). Para ello, en primer lugar se estudiarán los métodos de formación para el desarrollo de competencias en atención de las NEE. Luego se dan a conocer las competencias para la atención de NEE y sus tipos. Finalmente, se estudian las fases de intervención para el abordaje de las NEE y se ofrecen las consideraciones finales con relación a la temática.

MÉTODOS

La metodología utilizada para cumplir con el propósito de la investigación fue el análisis documental enmarcado en el paradigma cualitativo. Por ende, se describieron los aspectos a considerar en la temática, tomando en cuenta las ideas de Alles (2008) y Alles (2009), entre otros. Asimismo, se revisó la información identificando los aspectos científicos aportados por los autores; estos aspectos fueron contextualizados en el ámbito educativo. Se realizó el análisis según el objetivo planteado y finalmente se expresan las consideraciones finales con respecto al tema.

Formación docente

En la actualidad existen diversos enfoques sobre la formación, no obstante en este artículo se abordará el enfoque de formación por competencias. Para Tobón (2011), la formación en competencias está enmarcada en el enfoque socioformativo complejo, considerado como un conjunto de lineamientos que pretenden generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar el desarrollo de competencias a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales en los cuales está inmersa la persona.

Además según el autor, tuvo como función esencial facilitar el establecimiento de recursos y espacios para promover la formación humana basada en competencias en los diversos contextos. En el caso específico de la formación para el desarrollo de competencias en NEE, el enfoque permite definir la variable como un proceso socioformativo que desde el punto de vista operacional, define las competencias docentes en NEE y los métodos para su desarrollo, a fin de conocer y atender estas necesidades en los estudiantes.

En efecto, el enfoque de formación asociada al desarrollo de competencias, supone la selección y el desarrollo de métodos específicos y efectivos orientados a garantizar el éxito según los fines propuestos. En este sentido, Alles (2008); propone la implementación de tres métodos que a su juicio, además de innovadores son efectivos para desarrollar competencias, estos son:

autodesarrollo, codesarrollo y el de entrenamiento experto; asimismo, la aplicación de tales métodos está condicionada por una correcta definición de las competencias que se desean desarrollar según la demanda formativa.

En apoyo a estos planteamientos realizados por el autor precitado señala que para implantar un modelo de formación en competencias es necesario definir las competencias requeridas. De acuerdo a estas consideraciones, al hablar de desarrollo de competencias en NEE, se asume que de lo que se trata es de capacitar al docente, desarrollando en él habilidades y destrezas que le permitan entenderlas y atenderlas, es así como el compromiso social; la atención a la diversidad y el trabajo en equipo, se plantean como competencias esenciales para el logro de tales fines.

Con relación a las ideas antes planteadas, Dess y Lumpkin, (2003), afirman que el éxito de las organizaciones depende del talento de personas dotadas de un conjunto de habilidades y capacidades, así como de los valores y actitudes apropiadas para su desempeño, las cuales requieren desarrollarse, fortalecerse y reforzarse continuamente. Esta postura resalta la importancia de elegir el método adecuado para el efectivo desarrollo de las competencias antes mencionadas, considerando que de ello, no solo depende el desarrollo de las mismas, sino su continuo fortalecimiento.

Igualmente, para Board, citado por Chiavenato (2007), la capacitación es ayudar a los empleados de todos los niveles a alcanzar los objetivos de la empresa, al proporcionarles la posibilidad de adquirir el conocimiento, la práctica y la conducta requeridos por la organización. En el contexto educativo, el diseño e implementación de un modelo de formación docente para el desarrollo de competencias en atención de NEE, constituye un aporte fundamental para el desarrollo y fortalecimiento de competencias como el compromiso social; la atención a la diversidad y el trabajo en equipo.

Además, tales competencias inciden determinadamente en la identificación de NEE en todas sus variantes y facilita su abordaje mediante un proceso de

intervención que necesariamente debe incluir fases como el diagnóstico; adaptaciones curriculares; atención integral y valoración de avances.

Métodos de formación

Según planteamientos hechos en párrafos anteriores, el enfoque de formación asociada al desarrollo de competencias supone la selección y el desarrollo de métodos específicos y efectivos orientados a garantizar el éxito según los objetivos deseados. Por lo tanto, al hablar de métodos de formación para el desarrollo de competencias en atención a las NEE, se asume que éstos deben garantizar la capacitación en competencias fundamentales para atender dichas necesidades, como lo son el compromiso social; atención a la diversidad y el trabajo en equipo, por lo que se considera que la selección de tales métodos no es tarea fácil, sobre todo si se toma en cuenta que hablar de competencias en compromiso social; atención a la diversidad y trabajo en equipo, requiere de una capacitación compleja que va desde lo actitudinal hasta lo aptitudinal, lo cual necesariamente supone la selección de métodos complejos orientados que ofrezcan una formación integral dentro y fuera del ámbito laboral.

Competencias para la atención de NEE

En señalamientos anteriores, se hace referencia al término competencia como producto de un conjunto de lineamientos que generan las condiciones pedagógicas esenciales a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales en los cuales está inmersa la persona. En este sentido, para Alles (2008: p.33), estas pueden ser definidas como "...características de personalidad devenidas, comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo..." Por ello, las competencias para la atención en NEE, pueden concebirse como el conjunto de habilidades sociales y técnicas que permiten a un docente desarrollar un desempeño exitoso en cuanto a la atención de niños y niñas con estas necesidades.

Igualmente, Tobón, (2011, p. 49), considera que son "...procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral profesional)...", resaltando así su efectividad en cuanto a la resolución de dificultades presentadas en el entorno laboral.

Con relación a estos señalamientos, de Bohórquez (2010, p.73), describe las competencias como "...conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo..." Este planteamiento permite entender cómo en el contexto educativo, el compromiso social; la atención a la diversidad y el trabajo en equipo son competencias fundamentales en la atención de NEE, considerando que cada una de ellas aborda un conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades que puestos en prácticas permiten brindar un servicio educativo de calidad a estudiantes con tales necesidades

TIPOS DE NEE

Las necesidades educativas especiales (NEE), en todas sus variantes y tipos constituyen uno de los aspectos fundamentales a considerar en el presente artículo. Pérez (2003, p. 18), las define como la demanda de una educación más específica para atender un problema de aprendizaje que requiere mayores recursos educativos de los necesarios. Asimismo, la conceptualización antes señalada, deja claro que las dificultades para el aprendizaje pueden surgir tanto de características personales del estudiante, como de las características propias del entorno socioeducativo donde este se desenvuelve.

Además, considerando que todos los seres humanos tienen necesidades educativas, se pueden tomar en cuenta incluso aquellos casos de talento excepcional donde se requieren recursos didácticos de un nivel superior para cubrir las expectativas del estudiante. En definitiva, los tipos de necesidades educativas especiales (NEE), se determinan según su demanda educativa,

considerando los problemas que dificultan su aprendizaje, derivados tanto de características personales o de su entorno.

Bruzzo, Halperin y Lanci (2011), advierten la importancia de conocer con exactitud su tipificación, a los fines de poder reconocer las capacidades y necesidades de estos estudiantes, en función de registrar las áreas potenciales de logro para diseñar y aplicar estrategias de intervención. En este sentido, reconocer y comprender el tipo de NEE, requeridas por un estudiante, implica un trabajo de investigación enmarcado en una fase diagnóstica como parte de un proceso de intervención.

En efecto, el reconocimiento de NEE, según el autor antes citado, inicia por entender que los términos déficit y discapacidad no pueden confundirse, ya que el primero hace referencia a una limitación con respecto a una función de carácter relativamente estable; mientras que la discapacidad alude a los impedimentos que el déficit en determinado contexto podría ocasionar al estudiante. Por lo tanto, la discapacidad adquiere un carácter dinámico y cambiante susceptible de ser mejorado según las adaptaciones del entorno.

En este sentido, al hablar de adaptaciones, se hace referencia propiamente a la segunda fase de intervención propuesta para esta investigación denominada adaptaciones curriculares, orientadas a responder a las NEE, derivadas de la discapacidad permanente o temporal por motivo de déficit auditivo, visual, cognitivo, motriz o sencillamente de atención al talento excepcional. Finalmente, de lo que se trata es de ayudar a estos estudiantes a desarrollar sus capacidades, de forma tal que mejoren su calidad de vida y logren su autonomía desplegando todas sus potencialidades para vivir plenamente siendo felices.

Fases de intervención para el abordaje de NEE

Las fases de intervención para abordar las NEE, según Pérez (2003, p. 26), constituyen un proceso que centra su prioridad en la atención individual de cada persona y por lo tanto su intervención se desarrolla según su originalidad. Estas ideas, permiten entender que como todo proceso orientado a satisfacer

necesidades individuales, debe partir de un diagnóstico sobre NEE, posteriormente continúa con el diseño e implementación de las adaptaciones curriculares requeridas; la atención integral de estas necesidades y finaliza con la valoración de los avances.

A su vez, estas ideas son apoyadas por Bruzzo, Halperin y Lanci (2011), quienes consideran que todas las diferencias humanas son normales; y que por lo tanto, el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de cada niño, en lugar de buscar que cada niño se adapte a procesos educativos predeterminados. Lógicamente, el término NEE en sí mismo, destaca la importancia de dejar de lado las dificultades individuales para centrarse en el plano de las propuestas educativas, considerando que el paradigma educativo actual toma más en cuenta las semejanzas que las diferencias.

En síntesis las fases de intervención para el abordaje de NEE, es un proceso que centra su prioridad en la atención individual de cada estudiante y por lo tanto, su intervención se desarrolla según su originalidad. Como todo proceso orientado a satisfacer necesidades individuales, debe partir de un diagnóstico sobre NEE, posteriormente continúa con el diseño e implementación de las adaptaciones curriculares requeridas; la atención integral de estas necesidades y finaliza con la valoración de los avances.

CONSIDERACIONES FINALES

Al analizar, la formación docente para el desarrollo de competencias en atención de necesidades educativas especiales (NEE), se concluye que el diseño e implementación de un modelo de formación docente para el desarrollo de competencias en atención de NEE, constituye un aporte científico relevante que necesariamente requiere considerar el desarrollo y fortalecimiento de competencias como el compromiso social; la atención a la diversidad y el trabajo en equipo.

Además, tales competencias contribuyen a la identificación de NEE en todas sus variantes y facilitan su abordaje mediante un proceso de intervención

que necesariamente debe incluir fases como el diagnóstico; adaptaciones curriculares; atención integral y valoración de avances.

Ello, requiere de la aplicación de métodos de formación para el desarrollo de competencias en atención de las NEE orientados a garantizar la capacitación en las mencionadas competencias. En ese sentido, la selección de los métodos no es tarea fácil, sobre todo si se toma en cuenta que hablar de competencias en compromiso social; atención a la diversidad y trabajo en equipo, requiere de una labor ardua y compleja que va desde lo actitudinal hasta lo aptitudinal, lo cual necesariamente supone una formación integral dentro y fuera del ámbito laboral.

Asimismo, los tipos de necesidades educativas especiales (NEE), se determinan según su demanda educativa, considerando los problemas que dificultan su aprendizaje, derivados tanto de características personales o de su entorno. No obstante, conviene conocer con exactitud su tipificación, a los fines de poder reconocer las capacidades y necesidades de estos estudiantes, en función de registrar las áreas potenciales de logro para diseñar y aplicar estrategias de intervención en aras de mejorar su calidad de vida.

En orden a lo antes expresado, la fase de intervención se desarrolla según su originalidad. Como todo proceso orientado a satisfacer necesidades individuales, debe partir de un diagnóstico sobre NEE, posteriormente continúa con el diseño e implementación de las adaptaciones curriculares requeridas; la atención integral de estas necesidades y finaliza con la valoración de los avances.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Alles, M. (2009). Dirección Estratégica de Recursos Humanos. Editorial Granica. 2da. Argentina. Edición. Buenos Aires
- Alles, M. (2008). Desarrollo del Talento Humano Basado en Competencias. Buenos Aires. Argentina. Editorial Granica.
- Bohórquez C. (2010). Dirección Estratégica y Gestión del Talento Humano. Maestría en Gerencia Educativa. Universidad Rafael Bellosó Chacín. Maracaibo. Zulia
- Bruzzo E. Halperin E. y Lanci C. (2011). Educación especial; Integración en la Escuela. Grupo CLASA. Buenos Aires. Argentina

- Castellano J. (2013). Formación del Docente para la Gestión de la Diversidad en la Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, Zulia, Venezuela.
- Chiavenato, I. (2007) Administración de Recursos Humanos. Octava Edición. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Congreso de la República de Colombia. Constitución Política de Colombia (1991).
- Dess G. y Lumpkin G. (2003). Dirección Estratégica. España. Editorial Mc. Graw – Hil Interamericana.
- Duk C. y Loren C (2010). Revista Latinoamericana de Inclusión educativa (2010), vol 4, nro 1. Disponible en: www.rinace.net. Consulta en línea 01/08/2016.
- Pérez I. (2003). Educación especial. Técnicas de Intervención. México: Ediciones Mc Graw Hil.
- Tobón S., (2011). Formación Integral y Competencias. Ecoediciones, 3ra. Edición. Bogotá, Colombia

**FORMACIÓN INTEGRAL: VÍA PARA EL APRENDIZAJE Y LA
TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA DEL SIGLO XXI**
COMPREHENSIVE TRAINING: A WAY FOR LEARNING AND EDUCATIONAL
TRANSFORMATION OF THE 21ST CENTURY

Ramón Antonio Casanova Ferrer.

ramoncaf@yahoo.es

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Maracaibo

Ennys Sofía García Sanabria.

ennysofia8@hotmail.com

Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

Alba Patricia Pupo García.

albpuppo@hotmail.com

Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

La formación integral fue analizada como una vía para el aprendizaje y la transformación educativa del siglo XXI, tomando como punto central las perspectivas que le atribuyen el interés por el estudiante, por el aprendizaje y por el conocimiento, abordadas desde la esencia de la integralidad como principio filosófico inherente a la visión de la hologogía y la holística, ambas orientadas al abordaje total de la educación y, en consecuencia, del estudiante y del proceso de aprendizaje. Los criterios teóricos de Carrión, Pacheco y Martínez (2010), Morín (2007), Delors (1997), fueron analizados mediante técnicas de resumen y análisis de contenido, propias de la investigación documental y el diseño bibliográfico. Se concluyó que formación integral focaliza el desarrollo armónico de lo biológico, psíquico, social, espiritual del estudiante; aborda el aprendizaje considerando el conocer, hacer, convivir y ser; trabaja el conocimiento desde la perspectiva de la complejidad que evita el fraccionamiento del mismo

Palabras clave: **Formación Integral, Dimensiones Del Aprendizaje, Complejidad.**

ABSTRACT

The integral formation was analyzed as a way for the learning and the educational transformation of the XXI century, taking as a central point the perspectives that attribute the interest for the student, for learning and knowledge, addressed from the essence of integrality as a principle philosophical inherent in the vision of hologogy and holistic, both oriented to the total approach to education

and, consequently, the student and the learning process. The theoretical criteria of Carrión, Pacheco and Martínez (2010), Morín (2007), Delors (1997), were analyzed by techniques of analysis and content analysis, typical of documentary research and bibliographic design. It was concluded that integral formation focuses on the harmonious development of the biological, psychic, social, and spiritual aspects of the student; approaching the study considering knowing, doing, living together and being; works the knowledge from the perspective of the complexity that avoids the fractionation of the same

Key words: integral formation, dimensions of learning, complexity

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de procesos educativos constituye una constante a lo largo de la historia de la humanidad, siempre ha existido la preocupación por educar al hombre y para ello, en cada época han surgido propuestas educativas que aunque toman distancias entre sí dado el carácter sociocultural y político que las impregnan, todas buscan conseguir la meta de ofrecer una educación que sirva para la perfección de la humanidad.

Cabe destacar, que la educación exigida para el siglo XXI busca generar procesos de mejoramiento de cada aspecto inherente a la formación y al aprendizaje, por ello, se han ideado alternativas impulsadas desde el interés por alcanzar cambios y transformaciones en la manera cómo el docente impulsa los procesos de aprendizaje, lo que también implica desarrollar nuevas visiones para el desempeño de los estudiantes e incluso de las familias u otros actores que puedan vincularse al plan formativo.

En este sentido, una de las propuestas de la educación en el siglo XXI es la formación integral de los estudiantes, la cual vincula los propósitos e intencionalidades educativas con el logro de seres humanos con autonomía para evaluar sus propios comportamientos, así como para mantener interacciones fructíferas con los demás seres humanos.

Dentro de este marco educativo, planteado desde la concepción de formación integral se resalta la necesidad de que los docentes en los distintos niveles educativos, asuman un trabajo educativo integral, pues tal como lo afirma Romero (2011, p. 53), el docente continúa apegado a la educación tecnocrática desde la cual actúa como técnico especializado alimentando “la fragmentación de actividades, disciplinas y conocimientos”.

Asimismo, Carrión, Pacheco y Martínez (2010, p. 11), consideran que la educación tradicional amerita cambios mediante los cuales sea posible asumir bajo miradas renovadas, los procesos formativos, especialmente la visión integral que haga frente a una educación caracterizada por “ser intelectual y memorística en su mayor parte, con visión uniforme pues se imparte lo mismo, no busca la plenitud y bienestar del estudiante, repite un modelo predeterminado”, por ende, desde la educación tecnocrática o tradicional, no importa la utilidad de los contenidos, tampoco crea conciencia ambiental y es individualista.

Frente a esta realidad antes descrita, conviene asumir la propuesta de la formación integral cuando enfatiza el desarrollo de habilidades en los estudiantes como una exigencia de actualidad y que según Cisco (2009, p. 10), se relacionan con: “solución de problemas y toma de decisiones. Pensamiento creativo y crítico. Habilidades de colaboración, comunicación y negociación. Curiosidad intelectual”.

Tomando en cuenta, que existen divergencias entre lo expuesto desde una educación integral y lo que expresa la realidad de instituciones de educación básica primaria, fue posible puntualizar tres inquietudes presentadas a continuación: ¿Qué significa la formación integral en el marco de la educación actual y qué beneficios genera para docentes y estudiantes?; ¿Qué aspectos pedagógicos involucra la formación integral?; ¿Qué perspectivas teóricas aportan a la comprensión de la formación integral?.

Cabe destacar, que estas interrogantes derivan del espíritu cuestionador de los investigadores y encierran la naturaleza de la presente investigación, asumiendo asuntos particulares en torno a la temática seleccionada, por lo que se perfila el objetivo de analizar la formación integral como vía para el aprendizaje y la transformación educativa del siglo XXI.

Es así, como se aborda la formación integral desde un referente teórico actualizado que permite asociarla con la hologoría y la educación holística tomando como punto de encuentro el interés por llevar adelante el proyecto de una educación que valore los procesos formativos desde la totalidad del ser humano; además, se concretan tres perspectivas o visiones teóricas acerca de la formación integral, lo cual favorece su comprensión así como los beneficios y la importancia de la misma.

METODOLOGÍA APLICADA

La metodología asumida para el desarrollo del proceso investigativo abarca una investigación documental, denominada también por Bavaresco (2013, p. 19), estudios exploratorios o bibliográficos, orientado a “formular un problema preciso; para establecer prioridades que conduzcan a una investigación futura, sin llegar a formular hipótesis”.

En consonancia con los criterios expuestos, se tomó un diseño bibliográfico siguiendo lo planteado por Tamayo y Tamayo (2007, p. 109), cuando lo define como aquellos “donde se utilizan datos secundarios, es decir, aquellos que han sido obtenidos por otros y se recopilan ya elaborados y procesados”.

De tal manera, la búsqueda bibliográfica-documental enfatizó la selección de información acerca de la formación integral, de forma que se obtuvo una visión amplia de esta temática, con lo que los investigadores elaboraron los análisis de contenido correspondientes, aplicando la técnica del resumen, así como la jerarquización de conceptos con la posterior estructuración coherente de los mismos.

Descripción de los referentes teóricos involucrados

Definición de formación integral: tres perspectivas centrales

El trabajo de puntualizar una definición de formación integral encierra el compromiso de profundizar sus componentes definitorios y las distintas visiones que pueden existir sobre la misma, sobre todo, en la actualidad donde la expresión se convierte en una frase de moda y como tal puede vincularse con diferentes posturas que distorsionan el campo específico de la formación integral; de allí, la importancia de precisar unos aspectos centrales a partir de los cuales sea posible contar con una aproximación lógica y coherente del tema objeto de estudio.

Se comienza, destacando el criterio de Díaz y Pizón (2002, p. 22), para quienes la formación integral es una estrategia pedagógica orientada a apoyar el desarrollo del proceso de aprendizaje; además, “promueve el desarrollo de habilidades, por lo tanto, está dirigida a potenciar las capacidades de los estudiantes y a fortalecer las debilidades surgidas en los procesos de aprendizaje”.

En esta línea de pensamiento, Carrión y otros (2010, p. 8), definen la formación integral como un tipo de educación que promueve el crecimiento personal por lo que “implica, entiende y atiende de manera armónica e integrada diferentes ámbitos de la persona: el desarrollo físico, emocional, cognitivo, ecológico, estético-creador, intuitivo, espiritual, social, multicultural y ético-solidario”.

Para alcanzar una mejor comprensión de la formación integral es fundamental según Barrera (2010, p. 37), penetrar el campo de la hologogía que “orienta sobre la necesidad de originar procesos educativos a partir de comprensiones que contemplen a toda la persona, esto es, en su integralidad, en su potencialidad, en su devenir, en sus dimensiones”; además, abarca al ser en la acepción universal desde la cultura y sociedad.

En este sentido, la hologogía se constituye en la educación desarrollada a partir de la comprensión holística del ser humano, que de acuerdo con Barrera (2004, p. 34), asume a la persona como el principio, centro y fin de la educación, "...una enteridad, una realidad íntegra, integral y a su vez trascendente"; considera al ser humano en toda su mayor plenitud, en toda su potencialidad, por lo cual reivindica la condición esencialmente humanista y trascendente de la educación.

De allí, que la educación holística plantea la necesidad de apreciar al ser humano en su totalidad, desde la integralidad, como complejidad, pues desde este abordaje total es más propicio apreciar los detalles propios de la condición humana; así, es posible avasallar las nociones reduccionistas del conocimiento y de la ciencia.

Desde esta perspectiva, la educación holística tiene la integralidad como uno de sus principios, el cual destaca que la realidad es multidimensional. Por lo tanto, está compuesta por diversas dimensiones pero en su conjunto constituyen la totalidad, al respecto expresa Barrera (2010, p. 38): "esa naturaleza multidimensional se percibe como integralidad a partir de las dimensiones que completan la naturaleza, como un recurso para la percepción y para el reconocimiento".

Sobre la base de las ideas antes expuestas, se destaca la formación integral como un proceso formativo fundamentado en la integralidad de elementos, componentes y dimensiones implícitas en el ser humano (estudiante), el aprendizaje y la educación, todos éstos, asumidos con sentido de transcendencia.

Es así, como la revisión de la literatura permitió identificar tres perspectivas teóricas que amplían la definición de formación integral considerando al estudiante y su desarrollo integral abordando las distintas dimensiones que lo conforman; al aprendizaje visto como preparación para la vida tomando las dimensiones del aprender; al conocimiento entendido desde la complejidad, conjugando distintas disciplinas a partir de hechos puntuales. En la siguiente imagen se muestra estas perspectivas y luego se describe cada una en atención al objetivo de investigación.

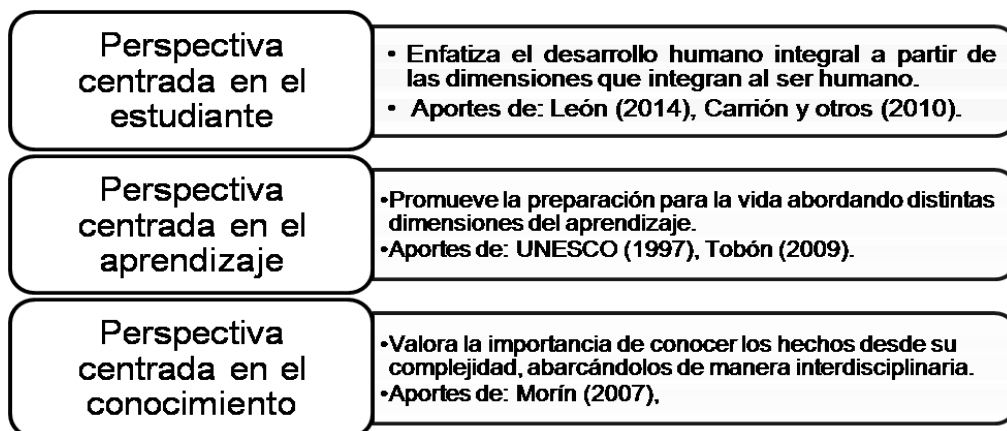


Imagen 1: Perspectivas teóricas para comprender la definición de formación integral. **Fuente:** elaboración propia (2018).

Perspectiva centrada en el estudiante: desarrollo humano integral

Profundizando la definición de formación integral se toma como punto de partida al estudiante por constituir el centro del proceso formativo, y se perfila desde su constitución como persona, es decir, sus dimensiones constituyentes. Al respecto, León (2014, p. 399), afirma que “la formación integral alude al desarrollo perfecto del ser humano completo, en todas y cada una de sus dimensiones (física, intelectual, social, moral, trascendente)”; se trata entonces, de una integración e interrelación de las distintas dimensiones desde la unidad de la persona, lo cual propicia el desarrollo armónico de la totalidad del ser humano.

De la misma manera, Carrión y otros (2010, p. 8), definen la formación integral considerando el desarrollo humano del estudiante, por lo que implica “una educación personalizada, con mucho respeto a las diferencias, a la manera de ser, sentir, pensar y vivir de cada uno.../que involucre por lo menos a las cuatro áreas principales del ser humano: físico, emocional, mental y espiritual”; en este sentido el desarrollo humano integral implica vivir conscientemente, de manera equilibrada y alineada, todos los aspectos de la vida humana, desde lo más físico hasta lo más espiritual.

En cuanto, a los aspectos pedagógicos implícitos en el desarrollo humano integral, León (2014, p. 400), manifiesta el interés que persigue la formación integral desde un currículo que se orienta: “al desarrollo corporal (la educación física), el enseñar al hombre a comunicarse y convivir con los demás, los principios básicos de moralidad y solidaridad, el desarrollo de la capacidad intelectual y la formación científica, la formación estética, económica y trascendente”.

Igualmente, la formación integral se orienta mediante procesos pedagógicos que permiten al docente apoyar al estudiante a mantener comunicación consigo mismo, tal como lo sostienen Carrión y otros (2010, p. 9-10), “que la educación actual y futura sea capaz también de conectar al estudiante con su verdad interior y que tenga acceso a los mundos y los conocimientos que tienen dentro de ellos”; apoyándolos a conocerse a sí mismo, acceder a la vida interna en sus múltiples facetas y dimensiones.

También, se promueve el conocimiento del entorno ecológico para poder vivir en armonía con nuestro planeta Tierra, con respeto, sin destruirla así como el conocimiento social y multicultural, para poder co-construir una sociedad de paz, hermandad y armonía. Finalmente, se destaca el conocimiento del propio propósito desarrollando plenamente la creatividad, para lo cual entran dos áreas fundamentales a desarrollar desde el ámbito escolar y hogareño desde la más temprana edad: el área estética-creadora y el área ética-solidaria.

Perspectiva centrada en el aprendizaje: preparación para la vida

Desde esta perspectiva, la formación integral aborda el aprendizaje desde la totalidad de las dimensiones que conforman el proceso de aprender desarrollado por los estudiantes desde sus facultades y potencialidades para aprehender de manera habilidosa conceptos, procedimientos y actitudes, de tal manera que se privilegia la adquisición de aprendizajes desde la totalidad de sus dimensiones que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, mediante el Informe Delors (1997), se desarrollan a lo largo de la vida

mediante cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

De forma coincidente, Tobón (2011, p. 225), describe la formación integral como un proceso complejo que busca desarrollar el saber ser, el saber hacer y el saber conocer, especificando cómo opera cada uno de estos saberes “el saber ser se manifiesta mediante valores, actitudes y normas; el saber hacer; se expresa mediante el empleo de técnicas y finalmente, el saber conocer se basa en la manifestación de nociones, proposiciones conceptos y categorías”.

En lo relacionado con aprender a conocer, Delors (1997, p. 36), expone que implica “aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida”. Asimismo, Tobón (2011, p. 222), explicita que desde esta dimensión del aprendizaje se enfatiza la formación de habilidades y estrategias que ayuden a los estudiantes a “aprender a procesar y a manejar dicho el conocimiento sin necesidad de memorizarlo, mediante procesos de indagación sistemática, análisis crítico, clasificación, elaboración, reconstrucción y aplicación de la información”.

Respecto, a la dimensión aprender a hacer la comisión Delors (1997), refiere que contribuye a que los estudiantes adquieran más que una calificación profesional, competencias que les permitan hacer frente a distintas experiencias sociales, gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Para Tobón (2011, p. 224), “saber hacer consiste en desempeñarse en la realización de una actividad o en la resolución de un problema comprendiendo el contexto y teniendo como base la planeación”.

Asimismo, se describe la dimensión aprender a vivir juntos, tomando el criterio expuesto por Delors (1997, 0. 36), cuando plantea el desarrollo de la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia “implica prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz”. Tobón (2011, p. 222), destaca esta dimensión como aquella que “consiste en la articulación de diversos contenidos afectivo-motivacionales enmarcados en

las competencias emocional-actitudinal...promueve la convivencia ciudadana para que las personas asuman sus derechos y deberes con responsabilidad”.

La conjugación de las tres dimensiones descritas, derivan contribuciones importantes para el aprender a ser, la cual según Delors (1997, p. 36), se plantea un trabajo educativo orientado a “la propia personalidad, obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal”; es decir, se valora las posibilidades de cada individuo como memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.

Perspectiva centrada en el conocimiento: complejidad

La inclusión de las ideas relacionadas con la complejidad en educación se debe a Morín (1990), quien propone la perspectiva del pensamiento complejo desde la cual la educación, y por ende, todo proceso formativo, debe conducir al estudiante a alcanzar una inteligencia general o total, que se opone a la fragmentación del saber y por el contrario, abarca de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global.

En este sentido, la formación integral tiene como un principio y una necesidad permanente la integración del estudiante en su conocimiento, tomando en cuenta para ello, las múltiples condiciones señaladas por Morín (2007), las cuales ameritan ser abordadas en forma integradas pues de ese modo es factible llegar a comprender mejor el conocimiento derivado de la actividad educativa; estas condiciones son las siguiente:

...condiciones bio-antropológicas (las aptitudes del cerebro mente humano), condiciones socio-culturales (la cultura abierta que permite los diálogos e intercambios de ideas) y condiciones noológicas (las teorías abiertas) que permiten interrogantes fundamentales sobre el mundo, sobre el hombre y sobre el conocimiento mismo (p.34)

En este orden de ideas, el paradigma de la complejidad prioriza la mirada de la complejidad como característica propia de la realidad social y no social que nos rodea, desde esta perspectiva educativa se comprende el mundo en términos de

sistemas dinámicos donde las interacciones entre los constituyentes de los sistemas y su entorno resultan tan importantes como el análisis de los componentes mismos; así se aprecia el carácter global del mismo.

Atendiendo lo antes expresado, se destaca el rol fundamental de la escuela al ser considerada el ente encargado de alcanzar la transmisión del conocimiento complejo o sea de los modos de la ciencia que no se adquieren por la interacción con otros grupos socializadores, así lo destaca Aguerrondo (2009, p. 2), quien además destaca que la complejidad “es la base para comprender los nuevos discursos de la educación centrados no ya solo en la necesidad de formación del pensamiento sino en un compromiso por la formación de competencias en el alumno”; advirtiendo, que el conocimiento implicado en las competencias constituye un saber que integra el saber con el hacer, desde una misma perspectiva de trabajo.

De tal manera, el abordaje de la formación integral desde lo planteado por la complejidad implica focalizar el proceso de construcción del conocimiento por parte del estudiante quien es considerado un ente activo y constructor de sus propios aprendizajes, siendo tarea del docente procurar ofrecer experiencias de aprendizaje que les provean oportunidades para alcanzar un conocimiento válido para la vida, en correspondencia con las características sociales, culturales, y abarcando intereses, necesidades y expectativas tanto del participante como de la sociedad de la cual forma parte.

Desde este contexto, Morín (2007), afirma que la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad, de allí, que una educación basada en la complejidad tienen en cuenta cada uno de los componentes del proceso educativo, y dentro de estos, atiende la conducción del aprendizaje como una actividad generadora de conocimiento desde una concepción global, donde se privilegia el todo pero analizando cada una de las partes que lo integran y las distintas relaciones que sostienen dentro de la dinámica propia de la actividad educativa-formativa.

Complejidad significa lo que esta tejido junto, en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el

sicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo, e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas (p. 40)

En resumen, la formación integral implica una actividad compleja impulsada considerando las múltiples dimensiones del estudiante, del aprendizaje y las situaciones de donde deriva el conocimiento.

RESULTADOS

La obtención de resultados en un estudio documental implica extraer de los documentos consultados, puntos coincidentes mediante procesos de reflexión e interpretación, que en esta investigación permitieron precisar respuestas a las interrogantes formuladas pudiendo de ese modo estructurar las respuestas que a continuación se describen.

La formación integral constituye una educación que aboga por el desarrollo humano al considerar el abordaje de todas las dimensiones con sentido de integralidad con sentido de trascendencia, por ello se afianza en el logro de un aprendizaje que globalice saberes desde el conocer, hacer, convivir y el ser con capacidad para participar en la construcción de un conocimiento complejo con autonomía y libertad dependiendo de sus capacidades, habilidades y destrezas.

Entre los aspectos pedagógicos más resaltantes que involucra la formación integral tomando en cuenta los aportes de Carrión y otros (2010), se destaca la atención total de las diferentes áreas de estudio abordando en cada una de éstas los contenidos pertinentes al contexto y a la realidad sociocultural de los estudiantes, por lo que se resalta la utilidad para la vida,; asimismo, la formación integral implica ofrecer a los estudiantes una atención personalizada desde la cual se respete el proceso propio, además se procura atender el bienestar de los estudiantes y docentes e incluso de los padres.

También, se ubican resultados en cuanto a los beneficios generados por la aplicación de la formación integral, en el caso de los estudiantes les provee

herramientas para sentirse sanos y equilibrados física y emocionalmente, poseedores de buena autoestima, se desarrolla una alta capacidad creativa que a la vez desencadena motivación hacia la actividad de aprendizaje, además, adquieren conciencia ambiental defensores de la paz. A los docentes y padres les permite sentirse realizados bajo la conciencia y responsabilidad que le imponen sus propósitos de vida.

Visión conjunta de las perspectivas teóricas analizadas: integral-holístico-complejo

Desde una visión conjunta las tres perspectivas analizadas sobre la formación integral, permiten puntualizar cuatro aspectos centrales para que desde esta posición educativa se dispongan vías hacia el aprendizaje del siglo XXI, así se toma el aporte de Cisco (2009), al señalar habilidades, la pedagogía, la tecnología y el liderazgo educativo, que a continuación se detallan brevemente.

Partiendo de la noción de formación integral, las habilidades del siglo XXI deben estar enfocadas en el dominio necesario para aprender en las áreas de lengua, matemáticas, ciencias y artes, además, de incorporar contenidos de actualidad como conciencia ambiental y el impacto de la globalización, habilidades de medios de información y tecnología y habilidades necesarias para la vida, además de las habilidades avanzadas de pensamiento crítico, lectura y escritura.

La pedagogía necesaria para una formación integral concibe al estudiante como el centro del proceso formativo, respetando diversos estilos de aprendizaje y adapta la educación a las necesidades de aprendizaje de cada persona. El docente es considerado un estratega poseedor de habilidades creativas y de colaboración que le permiten escuchar e impartir clases así como facilitar, orientar y apoyar, según sea necesario. La metodología más apropiada es el trabajo por proyectos que incentiva la interdisciplinariedad y ayuda a los estudiantes a aprender a basarse en múltiples disciplinas y reconocer la interdependencia de varios sistemas.

En cuanto a la tecnología, se muestra eficaz en las aplicaciones que hace en el campo de la educación por cuanto ha facilitado prácticas mejoradas al brindar mejores docentes a más alumnos, crear comunidades virtuales de docentes, estudiantes además de proporcionar evaluaciones en tiempo real que facilitan el proceso de avance en el aprendizaje.

Finalmente, es fundamental que una formación integral sea impulsada por excelentes docentes, excelencia en los planes de estudio, responsabilidad por los resultados y un sobresaliente liderazgo del sistema capaz de desarrollar una visión convincente del aprendizaje del siglo XXI, que la comuniquen con pasión y garanticen que se ponga en marcha en todos los niveles del sistema.

CONCLUSIONES

Formación integral en el marco de la educación actual es educación focalizada en el desarrollo armónico de las dimensiones que integran al ser humano, tomando los principios de la hologogía y la holística, por lo que aborda el proceso educativo en su totalidad considerando al estudiante, al aprendizaje y al conocimiento.

Esta formación integral beneficia el desempeño del docente y de los estudiantes por cuanto focaliza el desarrollo de habilidades cónsonas con la sociedad de la información y el conocimiento, propiciando el desarrollo de destrezas personales, emocionales, cognitivas, tecnológicas, de interacción social, estéticas, creativas, entre otras.

Los aspectos pedagógicos involucrados en la formación integral se ubican la atención personalizada del estudiante, el respeto a sus capacidades, así como la concepción del estudiante como un ser activo con capacidad de construir su propio aprendizaje, propiciando la colaboración, el abordaje interdisciplinario del conocimiento mediante la metodología de proyectos.

Entre las perspectivas teóricas que aportan a la comprensión de la formación integral resaltan el desarrollo humano integral que focaliza el pleno y equilibrado avance de lo biológico, psíquico, social, espiritual del estudiante. La visión del aprendizaje considerando las dimensiones del conocer, hacer, convivir y ser. El abordaje del conocimiento desde la perspectiva de la complejidad que evita el fraccionamiento del mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. Series IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 8. UNESCO. Suiza.
- Barrera, M. (2004). Educación holística. Inducción a la hologogía. Venezuela: Editorial Nuevas Letras. SYPAL.
- Barrera, M. (2010). Holística. 2ª edición. Servicios y proyectos para América Latina SYPAL. Venezuela. Quiron ediciones.
- Bavaresco, A. (2013). Proceso metodológico en la investigación (Cómo hacer un Diseño de Investigación). Sexta edición. Imprenta Internacional, C.A. Maracaibo. Venezuela.
- Carrión, I., Pacheco, D., Y Martínez, D. (2010). ¿Integral? En: Paymal, N. (2010). Pedagoogía 3000 (Compilación). ¿Qué es el Desarrollo Integral del Ser en la Educación? Construyendo el Tercer Milenio con los niños, niñas y jóvenes de hoy. La Paz – Bolivia.
- Cisco (2009). Preparar a cada alumno para el siglo XXI: un informe. Copyright © 1992-2009 de Cisco Systems, Inc. Latín American Spanish Version.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Compendio. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO.
- Díaz, T. y Pizón, Beatriz (2002). Excelencia académica y formación integral. Colombia. Centro Editorial Universidad del Rosario.
- León, F. (2014). Antropología filosófica. Biblioteca Ciencias de la Educación. 2ª reimpresión de la 2ª edición. Dirección de medios y publicaciones de la Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Morín, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Madrid. España. Editorial Gedisa.
- Morín, E. (2007). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Colección Mesa Redonda. UNESCO. Cooperativa. Colombia Editorial Magisterio.
- Romero, Miguel. (2011). Ética, valores y educación. En: Filosofía y Educación.

Perspectivas y Propuestas.

- Romano, Carmen y Fernández, Jorge. (2011). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Dirección de Fomento Editorial. Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en: [http://www.filosofia.buap.mx/Libro%20Dra_Carmen.pdf] Consulta realizada en enero de 2018.
- Sotolongo Codina, P. y Delgado Díaz, C. 2006. La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. CLACSO. Buenos Aires.
- Tamayo y Tamayo, M. (2007). El proceso de la investigación científica. México. Editorial Noriega.
- Tobón, S. (2011). Formación basada en Competencias. Colombia.ECOE Ediciones.

FUNCIONES SUSTANTIVAS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA COSTA ORIENTAL DEL LAGO

SUBSTANTIVE FUNCTIONS IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION OF THE EASTERN COAST OF LAKE

Ana Teresa González.

Anateresa1964@gmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín, URBE

Alfredo José Díaz Pérez.

alfredojodp@hotmail.com

Universidad del Zulia

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito analizar las funciones sustantivas de las instituciones de Educación Superior de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo. Se fundamentó teóricamente en los postulados de Erazo (2013), Falcón (2016), Narváez y Burgos (2011), Vera (2012) y Vera et al (2014), entre otros. La investigación fue de tipo analítica con un diseño no experimental-transeccional. La población estuvo conformada por 21 docentes de la Universidad Alonso de Ojeda, UNERMB y el IUP Santiago Mariño, el muestreo fue intencional, se seleccionaron docentes de seminario, metodología y epistemología con amplia experiencia. Para recolectar los datos se utilizó un instrumento validado por juicio de expertos y la confiabilidad fue calculada con el coeficiente Alfa de Cronbach obteniendo un valor de 0,903 muy alta confiabilidad. El análisis de los datos se realizó con la estadística descriptiva. Finalmente según los docentes encuestados se realizan actividades de docencia, investigación y extensión de forma moderada, pero deben existir incentivos para crear un vínculo indisoluble entre academia y comunidad lo cual permitirá satisfacer las necesidades del contexto.

Palabras clave: funciones sustantivas, universidad, Costa Oriental del Lago

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the substantive functions on high education institutes from Oriental Coast of Maracaibo Lake. The theories of Erazo (2013), Falcón (2016), Narváez y Burgos (2011), Vera (2012) y Vera et al (2014), were taken. It is classified as an analytic research with non-experimental among others transeccional design. The population consisted in 21 teachers from Alonso de Ojeda University, Rafael María Baralt University and Santiago Mariño Politecnical Institute. The sample was intentional. It was conformed by methodology, epistemology and research seminary teachers with a huge experience on teaching and investigation. The data collection technique was a survey using closed questionnaire with Likert-type scale and 5 response alternatives. It was submitted to content validity by 5 experts and discriminant with

a Student's T for independent samples. Reliability was calculated with Cronbach's alpha coefficient, obtaining a value of 0.903, being considered highly reliable. For the data-analysis were used descriptive statistics with frequency tables and means. The results reported moderate presence on teaching, research and extension activities, so, teachers needs to motivate themselves in order to link students and academy to provide solutions to the communities.

Key words: substantive functions, University, Eastern Coast of the Lake

INTRODUCCIÓN

La gestión universitaria ha permitido dar respuesta a las necesidades del entorno donde se desenvuelven las casas de estudio en el marco de las transformaciones propias del mundo contemporáneo. Hoy, la misión de la universidad no ha perdido vigencia en cuanto a su objetivo principal, a pesar de que la realidad es otra, debido a los cambios de la sociedad. Esto ha obligado a las instituciones de educación superior (IES) a realizar acciones de calidad a través de todos los actores que intervienen en ellas, asumiendo las funciones de docencia, investigación y extensión, lo cual, les otorga la pertinencia necesaria para brindar un servicio de calidad a la sociedad.

Sobre la base de las ideas anteriores, Theurillat y Gareca (2015), exponen que en el contexto global se ha hecho evidente el aumento de las exigencias sociales hacia las universidades. Por un lado, se espera que realicen docencia de calidad a una población de estudiantes cada vez mayor y al mismo tiempo, se sitúen como instituciones encargadas de realizar investigación de vanguardia para potenciar el desarrollo económico, político y social del país. Por otro lado, en el marco legal venezolano, es difícil concebir una universidad sin el desarrollo de funciones de investigación, pues es la clave para que sus integrantes logren la generación de conocimiento, es decir, sin ella no existiría la docencia lo cual conllevaría al profesor a ser un repetidor de contenido y al mismo tiempo no habría lugar para la extensión ya que desconocería los problemas sociales para lo cual fue diseñada.

En relación al planteamiento anterior, se percibe que en Venezuela la cultura docente, investigativa y de extensión en las universidades se ha dejado de fomentar por parte de los profesores. El Estado ha mostrado interés para que el docente le dé cumplimiento a sus roles y al mismo tiempo genere producción intelectual. Es por ello, que creó algunos programas como el programa de estímulo a la investigación e innovación (PEII), el servicio comunitario, los diplomados y cursos de extensión o los ejes curriculares orientados al emprendimiento. Entonces es pertinente preguntarse si verdaderamente los docentes están comprometidos con estas funciones y si articulan su ejercicio con actividades dirigidas a las comunidades o la producción intelectual.

En virtud de lo anteriormente expuesto, se presenta el presente artículo como resultado de un estudio cuyo propósito fue analizar las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior de la Costa Oriental del Lago del estado Zulia; tomando como base, tres (03) casas de estudio del referido municipio. La investigación fue realizada en el periodo comprendido entre octubre 2017 y febrero 2018.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Funciones sustantivas de la universidad

En esta sección, se considerará el sustento teórico de la presente investigación, tomando como referente lo planteado por la Comisión Nacional para el beneficio académico a los profesores universitarios de Venezuela (CONABA), organismo propuesto por el Estado con miras a incentivar las funciones sustantivas en los profesores y la comunidad científica a fin de que realicen actividades relacionadas con la investigación educativa.

Docencia universitaria

La docencia etimológicamente se expresa en el latín “docere” la cual significa enseñar, y en el contexto de las IES, forma parte de las funciones sustantivas de la universidad, la cual puede considerarse como el desarrollo de

actividades sistemáticas en el proceso de aprendizaje y abarca una serie de elementos que contribuyen a la construcción y generación de conocimiento a saber: diagnóstico, planificación, desarrollo, evaluación y retroalimentación en la clase.

En el mismo orden de ideas Vera (2012), expresa que la función de docencia universitaria es propia de cada universidad, la cual vincula teoría y la práctica en el proceso de creación de conocimiento. Es por ello, que el rol del profesor en el desarrollo de esta función es la clave al brindarle a los estudiantes todas aquellas herramientas para que de esta manera adquieran las competencias necesarias para su desarrollo cognitivo, y al mismo tiempo como ciudadano, lo cual le favorecerá positivamente cuando ingrese al mundo laboral.

Con relación a lo expresado, la docencia universitaria, según el criterio de Vera (2012) en correspondencia con lo indicado por en CONABA (2002), se conceptualiza como una actividad rigurosa, coherente y predictiva en cuanto esté fundamentada conscientemente en el hecho educativo, donde las ciencias de la educación tienen su objeto y la didáctica, dado a que es una ciencia práctica y productiva, coadyuvan al trabajo del profesor, el cual debe estar orientado a vincular la enseñanza con el contexto para establecer relaciones teóricas y prácticas orientadas a la comprensión de la realidad.

Con referencia a lo anterior, la docencia en el sistema educativo universitario según el criterio de Vera et al (2014), le compete formar estudiantes con sensibilidad social, para ser capaces de atender las necesidades de la población más vulnerable, facilitando el acceso a las diversas ramas del saber de manera general, a la capacitación y los mercados en segundo lugar: creando oportunidades de participación de la población en los procesos políticos que determinen su vida.

Investigación universitaria

Siguiendo en el mismo orden de ideas Narváez y Burgos (2011), el vocablo investigación etimológicamente proviene del latín “in, vestigiun, ire” la cual

significa ir tras la pista de algo, en el contexto de las IES, forma parte de las funciones sustantivas de la universidad, la cual puede considerarse como el desarrollo de una actividad, su finalidad radica en conocer un nuevo conocimiento, modificar el conocimiento existente, generar conocimiento y al mismo tiempo generar teorías.

La función de investigación universitaria es definida por el programa de beneficio académico de los profesores universitarios de Venezuela (CONABA 2002), como la búsqueda de la excelencia mediante la generación de innovaciones, análisis críticos y expresiones artísticas, los cuales abarcan procesos, actividades y productos que constituyen la expresión del talento en sus múltiples manifestaciones. Así mismo, Vera et al (2014), apuntan que el profesor universitario hace uso de la función de investigación apoyado en proyectos donde se integren contenidos partiendo de las necesidades de los estudiantes y el entorno para mejorar la calidad de los aprendizajes; así como la extensión para divulgar los conocimientos y contribuir a mejorar sus condiciones de vida.

En relación a lo comentado, los profesores universitarios deben vincularse con la investigación a través de la institución mediante las líneas, programas, proyectos destinados a este fin, con pertinencia e intereses de contenidos curriculares del entorno de la universidad, con la finalidad de divulgar los nuevos saberes para responder a las demandas de la sociedad, elevar la calidad de su formación integral, mejora de la calidad educativa y de vida.

Extensión universitaria

En cuanto a este aspecto, Narvaez y Burgos (2011), expresan que la palabra extensión, se deriva del latín “ex tendere” es la acción o efecto de extenderse, y en el contexto de la IES, forma parte de las funciones sustantivas de la universidad, la cual puede considerarse como un dialogo del quehacer universitario con su entorno, es decir se trata del desarrollo del binomio entre academia-sociedad.

La extensión es una función sustantiva de la universidad, desarrollada por el profesor para la comunidad. La misma es definida por el CONABA (2002), como la proyección integrada, de las funciones de docencia e investigación, mediante la participación permanente de la academia con la comunidad con el propósito de contribuir a integrar y difundir conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, así como promover actividades culturales, deportivas y contribuir a la solución de los problemas comunitarios, a través de programas que respondan a las necesidades de los grupos interesados.

Sobre la base de las ideas expuestas, la función de extensión universitaria forma parte de la misión de la universidad, entendida como el desarrollo comunicativo de toda la comunidad universitaria, con la sociedad, a fin de articular los nuevos conocimientos, institución, procesos, resultados con las funciones de docencia e investigación. El profesor al desarrollar esta función debe asumirla de una forma integral, para crear estrategias de acercamiento, interacción e integración con su comunidad.

METODOLOGÍA

En cuanto al aspecto metodológico, la investigación se clasifica como analítica, de acuerdo a Hurtado (2010), ya que consiste en la descomposición de un fenómeno en sus partes al punto de contrastarlo con otros. En este sentido, se comparan los postulados de los distintos autores citados con respecto a las funciones de la Universidad con lo que ocurre en la realidad. Así mismo, el diseño se cataloga como no experimental, transeccional; siendo observado tal como se manifiesta en la realidad. Sobre lo anterior, Hernández y otros (2014), indican que este tipo de diseños se aplican sin manipular deliberadamente las variables y se basan en la observación de fenómenos en su ambiente real.

El estudio corresponde a un diseño transeccional ya que se aplicó el instrumento de recolección de datos en un momento específico; sobre este aspecto, Hernández y otros (2014), aseguran que se recolectan datos en un único momento; en un tiempo único. La población y muestra, estuvo conformada por 21

docentes de Seminario de Investigación, metodología y epistemología, adscritos a la Universidad Rafael María Baralt, Alonso de Ojeda e Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño. La muestra fue de tipo intencional, ya que se seleccionaron especialistas de acuerdo a su experiencia en la docencia e investigación. En tal sentido, Arias (2012) expone que los elementos son escogidos con base en criterios preestablecidos por el investigador.

Para la recolección de datos, se aplicó un instrumento con el fin de verificar la ejecución de las funciones sustantivas de la Universidad. Estuvo estructurado por 18 ítems, en forma de proposiciones afirmativas, con escala tipo Likert, se sometió a validez por juicio de cinco (05) expertos y se utilizó la validez discriminante para lo cual, se aplicó una prueba piloto a 5 docentes. Se utilizó el software SPSS aplicando la prueba t de Student para muestras independientes. Para la confiabilidad se utilizó el coeficiente Alfa-Cronbach y se obtuvo un valor de 0.903, considerado de muy alta confiabilidad. La interpretación de resultados, se realizó mediante un baremo y tablas de frecuencia con énfasis en las medias.

RESULTADOS

En esta sección, se presenta la tabulación de los resultados obtenidos, considerando cinco (5) categorías vinculantes con las funciones sustantivas de las Universidades, tales como formación de recurso humano (docencia), generación de productos de investigación y divulgación de los mismos (investigación) y por último, vinculación del estudiante con las comunidades, además de la proyección social de las investigaciones realizadas (extensión). Para cada caso, se muestran los porcentajes de respuesta obtenidos y las media correspondientes de acuerdo al baremo de interpretación (Ver Cuadros 1 y 2).

Cuadro 1

Interpretación de la media.

Medi	Interpretacion
1.00 –	Muy baja presencia
1.81 –	Baja presencia
2.61 –	Moderada
3.41 –	Alta presencia
4.21 –	Muy Alta presencia

Fuente: los investigadores (2018)

Cuadro 2

Resultados estadísticos obtenidos a partir del instrumento

Universidad	Escala	Formación de Recurso Humano	Generación de productos de Investigación	Divulgación de investigaciones	Vinculación del estudiante con las comunidades	Proyección social de las investigaciones realizadas
Universidad Alonso de Ojeda	Siempre	45%	15%	35%	31%	25%
	Casi siempre	35%	25%	45%	42%	23%
	A veces	20%	38%	20%	27%	10%
	Casi nunca	0%	22%	0%	0%	42%
	Nunca	0%	0%	0%	0%	0%
Universidad Dr. Rafael Ma. Baralt	Siempre	0%	0%	0%	33%	22%
	Casi siempre	35%	32%	33%	34%	24%
	A veces	40%	48%	45%	27%	10%
	Casi nunca	10%	20%	22%	6%	44%
	Nunca	0%	0%	0%	0%	0%
IUP "Santiago Marín"	Siempre	0%	0%	0%	37%	25%
	Casi siempre	32%	35%	35%	33%	41%
	A veces	28%	40%	40%	30%	34%
	Casi nunca	40%	10%	10%	0%	0%
	Nunca	0%	0%	0%	0%	0%
	Media	3,24	3,38	3,45	3,5	2,93
	Interpretación	Moderada presencia	Moderada presencia	Alta presencia	Alta presencia	Moderada presencia

Fuente: los investigadores (2018)

En el cuadro anterior, se puede que en cuanto a labor docente en términos de formación de recurso humano, se ubica dentro de una moderada presencia de acuerdo al baremo de interpretación con un valor de 3.24 lo cual indica que una de las funciones prioritarias de estas instituciones se cumple de forma relativa, ratificándose con la mayor concentración de respuestas en las categorías intermedias a veces, casi siempre y siempre. Lo anterior coincide con el criterio de Narvaez y Burgos (2011), quienes afirman que el escenario actual universitario posee un rol protagónico para la formación de recursos humanos y su contribución

permanente en la generación de nuevos conocimientos, dando respuestas a las demandas de la sociedad.

Por su parte, en cuanto a la generación de productos de investigación se evidencia una media de 3.38, lo cual representa una moderada presencia dentro de la población estudiada. En tal sentido, este resultado presenta similitudes con los hallazgos de Narvaez y Burgos (2011), quienes indicaron que algunos docentes universitarios se involucran parcialmente con las actividades investigativas al producir trabajos de ascenso, tesis y artículos científicos, así como la participación en diversos eventos científicos. Así mismo, Lopez et al (2017) presentó evidencias similares al estudiar la producción científica de docentes, los cuales, se limitaban a producir investigaciones cuando debían cumplir requisitos u obligaciones exigidas por la institución en la cual laboran.

Como complemento a lo anterior, puede observarse que la mayor puntuación se extendió hacia las categorías intermedias (a veces). Esto quiere decir que las instituciones generan productos de investigación con algunas fluctuaciones, lo cual, se contrapone a la teorías de Falcón (2016) y Erazo (2013), quienes exponen que una de las funciones medulares de la universidad es la investigación y para garantizar una mayor calidad en la formación de sus investigadores se requiere de una gerencia correspondiente con los requerimientos sociales del entorno, por lo cual se percibe que debe reforzarse la labor investigativa de los de los profesores.

En lo concerniente de a la divulgación de investigaciones a través de jornadas, congresos, talleres entre otros, se ubican en una alta presencia lo cual beneficia directamente a los profesores en el desarrollo de su actividad laboral, esto de acuerdo al baremo de interpretación con un valor de 3.45, lo cual se ratifica en cada una de las instituciones al obtenerse en las categorías intermedias los mayores puntajes de la distribución. Los resultados coinciden Narvaez y Burgos (2011), quienes afirman que la participación del profesor en actos científicos, le permite dar a conocer el dominio del saber fuera del aula. Así mismo, ofrece la oportunidad de asumir su papel social, por lo que exige un alto

nivel de formación científica de acuerdo a las líneas de investigación que establece la Universidad.

En relación con la vinculación del estudiante en las comunidades, se ubica en una alta presencia con un valor de 3.50 lo cual se corrobora al observarse los porcentajes en las categorías medias-superiores de la distribución. Los resultados coinciden con el criterio de Gallardo (2013), quien afirma que los servicios comunitarios permiten un acercamiento a la sociedad, generando empatía y aceptación mutua a partir de los cuales se pueden emprender con mayor facilidad, los procesos de interacción. Se puede señalar que los profesores encuestados están de acuerdo con el compromiso del binomio universidad-entorno para lograr mantener una actitud investigadora dentro y fuera del recinto de clase y al mismo tiempo, la vinculación social que se genera en la universidad para la sociedad.

Continuando con la descripción de los resultados, en lo referente a la proyección social de las investigaciones realizadas en las universidades se ubica en una moderada presencia esto de acuerdo al baremo de interpretación con un valor de 2.93 lo cual se confirma en cada una de las instituciones al obtenerse en las categorías intermedias a veces, casi siempre y siempre la mayor concentración de respuestas por parte de los sujetos estudiados.

Es evidente, según los resultados obtenidos, que la proyección social de las investigaciones realizadas en las universidades investigadas articulan parcialmente su quehacer educativo social a través de las funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión), posiblemente sea por falta de incentivos, es decir, el entorno social, repercute en la baja formación y al mismo tiempo en la calidad de la educación. En este aspecto , es relevante que los profesores universitarios se avoquen a ser garantes de resultados optimos en beneficio del proceso educativo pertinente y coherente con la sociedad actual.

CONSIDERACIONES FINALES

En cuanto a la generación de productos de investigación, se obtuvo una participación moderada por parte de los docentes universitarios, los cuales, realizan este tipo de actividades cuando deben cumplir requisitos impuestos por la institución donde laboran. En ese propósito, deben generarse cambios en la concepción de la investigación en estos profesionales, ya que es un factor clave dentro de las funciones sustantivas de las casas de estudio.

Con relación a la participación de los profesores en las actividades de la función de divulgación de investigaciones (jornadas, congresos, entre otros), en las Universidades Alonso de Ojeda, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt y el IUP Santiago Mariño se obtuvo alta presencia de participación. Esta situación evidencia una productividad positiva en el ámbito académico intra y extra muros, la cual favorece directamente en la formación del egresado.

En ese mismo orden y dirección, al observar la vinculación del estudiante en las comunidades pertenecientes a las instituciones investigadas se obtuvo alta presencia ya que estos desarrollan actividades apoyándose en la filosofía de la universidad hacia la sociedad y al mismo tiempo garantizar oportunamente las respuestas sólidas a las necesidades presentes, futuras de forma recíproca, considerando al estudiante como persona y ciudadano que debe formarse siendo copartícipe de las demandas de su realidad con pertinencia y coherencia.

En el mismo orden de ideas, en lo referente a las actividades relacionadas con la proyección social de las investigaciones realizadas, los profesores encuestados demostraron a través de sus respuestas una moderada presencia del desarrollo de tales funciones. Este aspecto es fundamental reforzarlo para que permita las especificaciones correspondiente a los proyectos que realizan a favor mejorar la orientación académica tanto en el aspecto personal, individual, cooperativo del profesor universitario y al mismo tiempo, aplicar el conocimiento desde diferentes ópticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, F. (2012). El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. (6ª ed.). Caracas, Venezuela: Episteme. p.p. 143.

CONABA (2002). Comisión Nacional para el beneficio académico a los profesores universitarios.

Erazo, G. (2013). Docencia, investigación y proyección social. Funciones fundamentales de la universidad. Madrid: Editorial académica Española.

Falcón, C. (2016). Un nuevo modelo de gerencia y gestión académico administrativo. Para la universidad Venezolana.

Gallardo, R. (2013). El compromiso social de la cotidianidad del estudiante universitario como prestador del servicio comunitario.

Hernández, R; Fernández, C; y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. Mexico Editorial Mc. Graw Hill.

Hurtado J. (2010). El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación. (6ª ed.). Caracas. Venezuela: Quirón.

Lopez de Parra, L, Polanco, V & Correa,L. (2017). Mirada de las investigaciones sobre formación investigativa en la universidad latinoamericana: estado del arte (2010-2017). Rev. Investig.desarro.innov,8 (1), 77-95.doi:10.19053/202783606.n1.2017.7371.

Narváez, J, Burgos, J. (2011). La productividad investigativa del docente universitario. Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas.

Theurillat, D y Gareca, B. (2015). Organización de docencia e investigación en universidades: Una exploración al caso chileno.

Vera, L (2012).La docencia en el marco de la responsabilidad social universitaria. Opción, Año 28, No. 68: 257 - 272 ISSN 1012-1587.

Vera, L. Acosta, B. Contreras, G. (2014). La docencia como ciencia productiva en el marco de la responsabilidad social del profesor universitario. Escenario. 12 (1), 50-19.

GERENCIA CULTURAL Y CREATIVIDAD ORGANIZACIONAL EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

CULTURAL MANAGEMENT AND ORGANIZATIONAL CREATIVITY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Johan Urdaneta.

jmurdaneta1@urbe.edu.ve

Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, URBE

RESUMEN

El presente artículo muestra una investigación destinada a comprender la gerencia cultural y la creatividad organizacional desde la experiencia de los gerentes educativos para alcanzar la construcción teórica necesaria orientada a la aplicabilidad de dichos procesos en las escuelas, hallándose que los mismos presentan transversal dependencia dentro de la praxis gerencial educativa. Según las teorías de Arias (2006), Díaz (2005), Martínez (2010), entre otros. Enmarcada metodológicamente en el paradigma cualitativo bajo la tradición etnográfica con sus técnicas e instrumentos para recolectar y categorizar la información. Se concluye evidenciando debilidades en los directivos, manifestadas en la ausencia de una auténtica gerencia cultural y utilidad de la creatividad en las instituciones educativas. Se brinda como aporte un constructo teórico referencial que permitan la praxis gerencial educativa con competencias culturales y creativas.

Palabras clave: gerencia educativa, gestión cultural, creatividad organizacional.

ABSTRACT

The present article shows an investigation destined to understand the cultural management and the organizational creativity from the experience of the students in the construction oriented to the application of said processes in the schools, object of study; Being that they present a transversal dependence within the educational managerial praxis. According to the theories of Arias (2006), Díaz (2005), Martínez (2010), among others. Methodologically framed in the qualitative paradigm under the ethnographic tradition with its techniques and instruments to collect and categorize information. It concludes evidencing weaknesses in managers, demonstrations in the absence of an authentic cultural management and utility of creativity in educational institutions. It is offered as a portal for a referential theorist that allows educational management praxis with cultural and creative competences.

Key words: educational management, cultural management, organizational creativity.

INTRODUCCIÓN

La educación, en el pasado, se dirigía a la formación de un individuo binario, orientado a ver el mundo en dos partes: el bien y el mal, la teoría y la práctica, quienes toman las decisiones y quienes las ejecutan, los trabajadores y el jefe. Hoy la educación necesita dirigirse a la formación de un individuo multivalente, poroso, orientado a percibir la realidad de un modo integral, no contradictorio, que no limite su visión, conocimiento a un solo campo. De allí, que la creatividad es obligatoria en épocas de cambio rápido; representa la única alternativa viable al estancamiento, al fracaso.

Esta realidad emergente, de cambios, del sector educativo ha dispuesto que los gerentes educativos deban pasar de la administración de la empresa a la gestión de instituciones que exigen un perfil activo, sin esquemas preconcebidos, innovación, creatividad y la búsqueda de oportunidades a cada momento. Los

nuevos requerimientos gerenciales de las instituciones dedicadas a la educación y por ende al desarrollo cultural, están referidos a las capacidades, habilidades que deben desarrollar los gerentes en los siempre nuevos, cambiantes escenarios definidos en el mundo actual y el que se avecina transformándolas en organizaciones totalmente creativas.

La gerencia cultural no escapa de este contexto, ya que como rama de la administración activa, informa, capacita a los trabajadores culturales para resolver problemas en el medio donde se desenvuelven, por ello, la gerencia cultural se transforma en el eje operativo de los lineamientos en esta materia generados; en la mayoría de los casos, por los gerentes específicamente del sector educativo, permitiendo promover y desarrollar el gusto por las manifestaciones culturales y el desarrollo de la creatividad, tomando como fundamento la necesidad existente de profesionalizar esta función.

La creatividad organizacional propone sus principios básicos de experiencia, motivación, pensamiento flexible y planificación; todos, sumidos en la práctica gerencial, administrativa de las organizaciones o instituciones pero que no han logrado relacionarse conjuntamente con la gerencia cultural, promoviendo las competencias necesarias que requiere el gerente de cualquier institución educativa y cultural como gerente cultural.

En este orden de ideas, se enfatiza la importancia de introducir, en el estudio de la gerencia educativa, a la gerencia cultural y la creatividad organizacional como oportunidades, fortalezas del proceso de aprendizaje gerencial; en el cual se pretende empoderar al personal directivo de las instituciones educativas a participar en su formación, aspectos administrativos, detección de necesidades, diseño de propuestas, selección y ejecución de estrategias, e incluso la evaluación de actividades formativas, con el objeto de promover la apropiación y el desarrollo de competencias que permitan reflexionar sobre su accionar y mejorar su desempeño profesional.

Lo antes señalado hace necesario, partiendo de la comprensión de la gerencia cultural , la creatividad organizacional, como procesos inherentes a la acción gerencial, proponer un constructo teórico que permita el desarrollo de esa praxis, abordada bajo una nueva óptica que tome en cuenta no sólo el aspecto educativo administrativo sino también el buen desempeño como gerente cultural de cualquier director desde su institución educativa o en una institución de desarrollo cultural artístico como un excelente gerente educativo con competencias creativas para el desarrollo de las instituciones.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Gerencia cultural

Las instituciones dedicadas al desarrollo del sector cultural necesitan de su administración o gerencia. Desde esta premisa se concibe a la gerencia cultural según Castro (2010), como toda acción que concierne a los procesos de la administración cultural y a las dimensiones del quehacer cultural, que aseguran un adecuado, eficiente desenvolvimiento de las políticas, tanto en los sistemas macro-sociales como en aquellos relacionados con el comportamiento de entidades, programas o proyectos específicos del sector cultural y educativo.

Por otra parte, la UNESCO (2004), desde el Directorio de Formación en Gestión Cultural y Políticas Culturales señala que la gestión cultural establece una comunicación productiva entre los discursos sociológicos, económicos y antropológicos, y las instancias sociopolíticas, con miras a lograr un mutuo enriquecimiento entre niveles teóricos, socio culturales y técnico administrativos.

Schargorodsky (2008), la define como un campo de acción práctica, con debates teóricos y controversias ideológicas en torno a los conceptos de cultura,

identidad, región, territorio, globalización, modernidad y posmodernidad, lo privado, lo público, diversidad, cultura, y un quehacer que recoge todos los conflictos del entorno donde interactúa.

Pero más allá de los debates teóricos, la finalidad de la gestión cultural está centrada en promover todo tipo de prácticas culturales de la vida cotidiana de una sociedad orientada a la concertación, al reconocimiento de la diferencia, invención y recreación permanente de las identidades, así como al descubrimiento de razones para la convivencia social. Desde esa óptica, gana terreno la acción cultural de los gestores o directores como factor contributivo al mejoramiento económico y desarrollo social, en tanto promueve prácticas hacia la visión de un definido horizonte y sentido a los fines de un desarrollo educativo cultural integral del ser humano.

Lo expresado anteriormente, lleva a reflexionar sobre la situación actual de los gerentes en las instituciones educativas, debido a que el 100% de sus directores son en general artistas consagrados o con amplia experiencia en el ámbito educativo cultural, pero, sin ninguna o escasa formación gerencial con formación teórica, adolecen de una beneficiosa selección de estrategias y somero dominio de los procesos de investigación socio educativos y culturales, así como de una adecuada evaluación desde la perspectiva cultural y educativa.

La realidad demuestra que estos directores presentan fallas de tipo gerenciales en el ejercicio diario de sus funciones, tales como desconocimiento de los niveles jerárquicos, ausencia de proyectos educativos tendentes al mejoramiento de la enseñanza de las artes, así como, manejo deficiente de los canales comunicacionales, débiles decisiones gerenciales, poca planeación y de los mecanismos de control, ausencia de una efectiva supervisión y evaluación del trabajo del personal docente, todas estas deficiencias gerenciales repercuten directamente en el buen desenvolvimiento de estas instituciones.

Creatividad organizacional

Las organizaciones o instituciones, por su misma naturaleza, tienden a ser estables, poco innovadoras; la organización común puede ser un buen ejemplo de poca creatividad. En la actualidad las cosas han cambiado, se establece según lo afirma Gimeno (2004), la creatividad organizacional como fruto de la administración creativa; es un proceso de reapertura a la colectividad, de la resolución de problemas y la toma de decisiones, atento a probar técnicas y métodos nuevos.

El buen gerente para Rodríguez (2008), se encarga de tener a la creatividad organizacional como la gran potencialidad humana para capitalizar sus ventajas en la conformación de una empresa o escuela mejor, más competitiva, más eficaz acorde al servicio que sus clientes o estudiantes esperan.

El precitado autor sostiene que es la solución para evitar organizaciones conformistas brindando a los problemas organizacionales soluciones creativas. Por ello, el desarrollo de una organización está directamente relacionado con la capacidad de sus miembros en identificar necesidades, definir problemas, detectar oportunidades y hallar soluciones viables desde todos los puntos de vista convencionales para llevar a cabo con eficiencia las soluciones a los proyectos mas eficaces; relación tal que puede encontrarse desde la interrelación con la gerencia en el ámbito educativo. Desde luego, deben tener como norte los principios creativos de la experiencia, la motivación del pensamiento flexible generando nuevas expectativas de impacto y progreso para las organizaciones.

Son las instituciones educativas las que de alguna manera llevan a cabo la praxis creativa desde las aulas de clases; capaces de elevarlas al nivel administrativo gerencial con un favorable clima amistoso, la presencia de un liderazgo democrático participativo, un equilibrado dominio de los aspectos administrativos y abundante información; ofreciendo merecidas soluciones a los problemas o conflictos que en ellas se vivencien. En tal sentido, la creatividad

organizacional pasa a ser la herramienta precisa para lograr el desarrollo de las instituciones educativas desde que se quedan estancadas en las rutinas de sus directores.

METODOLOGÍA

Paradigma de investigación

Un “motivo de estudio”, hablando coloquialmente, es capaz de generar respuestas a su propia interrogante para proponer nuevos paradigmas al ser sometido a la ciencia, entendiendo esta como el ente capaz de encontrar esa respuesta o verdad aplicando los distintos métodos científicos. Así lo asevera Martínez (2010, p. 36), cuando define el paradigma cualitativo o metodología cualitativa como “un método de investigación usado principalmente en las ciencias sociales que se basa en cortes metodológicos basados en principios teóricos tales como la fenomenología, hermenéutica, la interacción social empleando métodos de recolección de datos que son no cuantitativos, con el propósito de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan los correspondientes”.

En esta investigación el fenómeno en estudio es una interacción humana compleja, como lo es la presencia y relación de la gestión cultural y la creatividad organizacional en la praxis gerencial educativa y el propósito fue comprender esa experiencia desde la perspectiva de los propios hacedores de la gestión creativo cultural, respetando su interpretación y el significado que le concedan haciendo de los aportes generados una novedosa teoría estratégica que permita en exitoso desarrollo de las instituciones educativas.

Método etnográfico

Para autores, como Martínez (2010, p. 10), la etnografía la consideran sólo como método o conjunto de prácticas y herramientas desarrolladas como

complemento en el uso de métodos cuantitativos, pero con una concepción más amplia, citemos algunos criterios: "es una forma particular de articular la experiencia de campo y el trabajo analítico, los que son parte inseparable de un mismo proceso"/"...técnicas para recolectar, analizar y presentar datos (observación participante, entrevistas abiertas, análisis cualitativo, descripción narrativa)".

Como buen investigador cualitativo etnográfico, el investigador de este estudio, dispuso un análisis continuo de los datos expuestos por sus informantes en un grupo focal, lo que determinó como acertada técnica la consolidación del constructo teórico dirigido a propiciar definiciones referenciales de lo que se intuye en el ambiente gerencial educativo y social cultural desde la gerencia cultural y la creatividad organizacional...de lo que trata el fenómeno de interés. Lo esencial de este estudio etnográfico fue el penetrar en el sitio de estudio, por lo que el inicio de la investigación comienza con el planteamiento de las inquietudes del propio investigador o de los miembros del grupo que se estudia y se olvidan las opiniones al respecto para poder adquirir los criterios, actitudes y comportamientos de los participantes.

Técnicas e instrumentos cualitativos

Conforme al criterio de Arias (2006, p. 70) "...la técnica incluye el procedimiento o forma particular de obtener datos o información"; por lo que es seleccionada sobre la base del tipo y diseño de la investigación y que implica la correspondencia entre técnica e instrumento. En este sentido, como técnicas seleccionadas para este trabajo etnográfico se destacaron: la observación participativa o participante, la entrevista y los grupos focales, entre otros.

Según Martínez (2010, p. 63), el objetivo fundamental de la observación participativa es la descripción de grupos sociales y escenas culturales a través de la vivencia de las experiencias de las personas implicadas. Para Yuni y Urbano (2005), la observación participante es una metodología de investigación en donde el observador elabora descripciones de las acciones, los discursos y la vida

cotidiana de un grupo social. Por ello, el investigador mira, pregunta, escucha y examina. Otro de los instrumentos de recolección de datos cualitativos empleados es la entrevista. Para Martínez (2010, p. 63), posee gran sintonía epistemológica con la tradición etnográfica; ella toma la forma de diálogo coloquial con los informantes permitiendo al investigador obtener la mejor información, la perspectiva interna de los participantes.

Este tipo de entrevista, en colectivo, es llamada también la técnica de grupo focal, según Díaz y Hernández (2005, p. 135), de “levantamiento” de información en estudios sociales. Su justificación y validación teórica se funda sobre un postulado básico, en el sentido de ser una representación colectiva a nivel micro de lo que sucede a nivel macrosocial, toda vez que en el discurso de los participantes, se generan imágenes, conceptos, lugares comunes, etc., de una comunidad o colectivo social.

La selección de estos elementos etnográficos corresponde con la naturaleza grupal y cultural de la información que se obtuvo. En efecto los procesos de la praxis gerencial educativa, de la gestión cultural y la creatividad organizacional, son una experiencia común de interacción humana, individual, pero a la par sumamente colectiva.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Tomando en cuenta la metodología cualitativa etnográfica establecida para el proceso investigativo, se entrevistó a un grupo de informantes; todos docentes del nivel primaria del sistema educativo venezolano. Diez (10) de ellos con funciones de promotor cultural y de destacada participación en el quehacer cultural creativo educativo de las parroquias Inmaculada Concepción y El Carmelo del municipio La Cañada de Urdaneta del estado Zulia y una entrevista a un (1) experto gerente educativo o director con competencias en gerencia cultural y creatividad organizacional; cada uno de ellos ha experimentado los aspectos o

nociones de la gestión cultural y la creatividad organizacional al ser los bastiones del arte y la creación en sus escuelas respectivas reforzando la praxis del gerente educativo.

Tras la ejecución del grupo focal, se procedió a la categorización e interpretación de la información recolectada mediante diagramas y memorandos. Así mismo, se muestra el proceso de análisis de la información, el cual comprendió la transcripción de las entrevistas grabadas, donde se considera la categorización y el texto de la entrevista, luego se añaden las categorías, se diagrama la información y se realiza el memorando correspondiente.

Se pudo mostrar en relación con lo señalado por los sujetos entrevistados, el establecimiento dos categorías centrales: gerencia cultural y creatividad organizacional con el objeto de brindar apoyo teórico al gerente educativo para el desarrollo de los procesos de la gerencia de la cultura, las artes y la creatividad desde los procesos gerenciales. Cada una de ellas seguida de dos categorías principales. Para la gerencia cultural: el Proceso de formación del gerente cultural con las subcategorías: formación teórica, selección de estrategias, evaluación e investigación y las actividades del nivel administrativo institucional con sus subcategorías: las decisiones gerenciales, planeación y supervisión las decisiones gerenciales, planeación y supervisión.

Así también para la creatividad organizacional las siguientes categorías principales: los principios de la creatividad organizacional con sus subcategorías: experiencia, la motivación y el pensamiento flexible, los rasgos de la organización creativa con las subcategorías: clima amistoso, el liderazgo democrático, el equilibrio administrativo y la abundante información.

En este mismo orden de ideas, pudo describirse y constatarse mediante las entrevistas que la gerencia cultural adolece de un pertinente proceso de formación necesaria en cuanto a las funciones que ella puede prestar dentro de las instituciones educativas. La poca formación teórica hace que aun permanezca

atada solo a los centros de difusión cultural cuando las instituciones educativas son centros de la cultura general y del desarrollo de talentos humanos hacia la producción artística. Por ende, el director o gerente educativo al no poseer una formación cónsona para ejercer funciones gerenciales culturales tampoco posee estrategias idóneas que seleccionadas asertivamente puedan promover acciones educativas para afianzar los aspectos creativo culturales.

Así mismo, todos los informantes convergen en la necesidad de promover la investigación como herramienta indispensable para el docente, el gerente y la comunidad estudiantil. El gerente educativo ha de actualizarse tomando en cuenta opciones gerenciales que le permitan ampliar conocimientos, experiencias y la consolidación de las metas que se proponga con su personal institucional. Una alternativa que nace es atractiva la del quehacer gerencial cultural, motivo que hace interesante este estudio y que el experto entrevistado elogia por alcanzar grandes éxitos desde su rol de director permitiéndole evaluar procesos, actividades, estrategias, comportamientos, metas a corto y largo plazo; vista la evaluación como uno de los procesos vitales del gerente educativo y que ocasionalmente no suele realizarse como es debido.

Acercándome a las actividades del nivel administrativo del gerente cultural se afirma, según los docentes entrevistados, que debe tenerse en cuenta las realidades y recursos dispuestos a mano para la realización y promoción de las actividades culturales haciéndose necesario una correcta toma de decisiones, valorando los talentos y competencias que poseen los actores del proceso educativo; acción que no es vista como prioritaria al momento de proyectar a la institución en el quehacer cultural. Tampoco se evidencian acciones supervisoras ni una elocuente planeación para la consolidación de metas institucionales propuestas que apoyen o secunden la producción del arte en sus diferentes expresiones o géneros.

“No puede existir quehacer cultural sin creatividad, sería un engaste sin la joya”. Con esta frase de Rodríguez (2006, p. 141), se expresa lo fundamental de una categoría central a la otra y su interdependencia. Para que en una institución educativa se manifiesten los saberes culturales se hace indispensable que la misma pueda proponer soluciones a sus dificultades con tan solo emplear los principios de la creatividad entre los que se destacan la experiencia y la motivación, ambas adormecidas desde la visión de la gestión cultural y que limitan a la innovación, al nacimiento de nuevas ideas que desde la observación y la sensibilización conduzcan a la consolidación creativa de cualquier organización, en este caso particular, una escuela creativa.

En este mismo orden de ideas, se encuentra el pensamiento flexible, un gerente educativo que no promueva la imaginación y los procesos perceptivos mantiene en constante rutina a su equipo de trabajo y los resultados que espera del proceso de enseñanza aprendizaje siempre serán limitados o reducidos a acciones sin mucho ejercicio del pensamiento. Aún más si se trata de la gerencia cultural y de la creatividad en la organización ya que la misma necesita una activa dinamización de las ideas para dar respuesta a la expresión humana y la contextualización de la realidad escolar.

Podemos afirmar que en una organización o escuela creativa, el director debe ser mediador de todos los procesos, brindando seguridad, apertura al cambio hasta lograr un clima favorable para todo su equipo de trabajo, un clima amistoso que genere los mejores y mayores beneficios. Solo de esta manera y empleando los canales pertinentes de las relaciones interpersonales ejercerá un liderazgo democrático donde cada docente, estudiante y representante puede sentirse seguro de sus funciones corresponsablemente a la gestión educativa o cultural en ejercicio

Finalmente, otros rasgos de la organización creativa que logra la valoración de la cultura y las artes son el equilibrio administrativo, la abundante información y

la evaluación colegiada, todas van de la mano. El primero, debe contribuir a la cobertura de todos los roles gerenciales en igualdad de condición, logrando la ecuanimidad de los procesos tanto documentales como prácticos. Y el segundo, en toda institución donde no fluya la información necesaria, pertinente, actualizada, se condena a la desactualización y al divorcio de los avances en materia educativa, cultural y tecnológica. La tercera establecerá los controles y valoraciones adecuadas sujetas a un equipo de docentes que cultiven un correcto dominio de este proceso de forma objetiva y con resultados grupales.

CONCLUSIONES

Sobre la base de los hallazgos encontrados, producto de la construcción teórica con las teorías abordadas en la investigación y en función del alcance de los propósitos sistematizados, se derivan las siguientes conclusiones:

Al identificar los elementos del proceso de formación del gerente cultural en instituciones educativas se constató que en las escuelas donde fungen los promotores culturales las subcategorías: formación teórica, selección de estrategias, investigación y evaluación son poco empleadas como procesos indispensables para el desarrollo del quehacer cultural en las instituciones. De allí, que se precisen limitaciones, por parte de los directivos, para planificar intercambios de conocimientos entre el personal docente a través de la investigación, adecuar estrategias asertivas a las necesidades institucionales y del entorno escolar así como apreciar valorativamente las manifestaciones o expresiones del arte que en institución se generen.

Describiendo las actividades administrativas institucionales implementadas por el gerente cultural en instituciones educativas, se caracterizó el nivel administrativo institucional desarrollado por el gerente cultural en instituciones educativas, donde predominó en énfasis en las actividades relativas a la

planeación y supervisión como el desarrollo de planes y proyectos o la apatía gerencial ante cualquier acompañamiento docente al momento de promocionar alguna actividad cultural.

Así mismo, las decisiones gerenciales se tornó limitada e interrumpida por otras acciones gerenciales desacordes a la praxis gerencial cultural, encontrándose que los directivos distancian su acción de diseñar un ambiente acorde para el desempeño eficaz de las personas que trabajan o no en equipos en la escuela desviando el quehacer docente y cultural, en la mayoría de los casos, de los objetivos, metas, misión y visión institucional propuestas.

Se pudo distinguir los principios de la creatividad necesarios para la gerencia cultural en instituciones educativas, determinándose poca pertinencia de los directores hacia la experiencia y el pensamiento flexible mientras que motivación está latente en los procesos gerenciales educativos. En tal sentido, los directivos requieren fortalecer estos principios de la creatividad para promover el pensamiento flexible con el objeto de entender favorablemente el desarrollo creativo organizacional, la aceptación de novedosas ideas, la imaginación, la intuición, la reflexión, los procedimientos y creaciones como una eureka inusual pero válida ante la solución de problemas y solventar dificultades.

En cuanto a la definición de los rasgos de la organización creativa implementada por el gerente cultural en instituciones educativas se encontraron pocas experiencias y nociones sobre las subcategorías clima amistoso, liderazgo democrático, equilibrio administrativo, abundante información y evaluación colegiada. De allí, que se observen debilidades en los directivos para planificar los intercambios de conocimientos entre el personal docente a través de la información en sus distintos medios de presentación en el contexto investigado. Tampoco se promueve la evaluación en consenso ante la praxis educativa por lo que pueden encontrarse docentes que aún no se apropien responsablemente de sus acciones ni fortalezcan a la institución con auténtico compromiso para el

desarrollo intelectual, pedagógico, cultural y humano de la población estudiantil y por ende, de la pertinente identidad institucional.

Finalmente, se corroboró la relación que existente entre la gerencia cultural y la creatividad organizacional en instituciones educativas del municipio La Cañada de Urdaneta del estado Zulia, Venezuela, respondiendo a la comprensión de los procesos de la gestión cultural, la creatividad organizacional desde la experiencia de los gerentes educativos, para la necesaria construcción teórica que oriente la aplicabilidad de esos procesos en las instituciones educativas objeto de estudio.

Quedan definidas, como constructor teórico inicial, desde esta perspectiva por el investigador la primera como: **conjunto de capacidades que poseen los directores de las instituciones educativas para gerenciar y ejecutar las actividades propias del quehacer educativo cultural, valorando al ser humano en sus múltiples expresiones orientadas desde los procesos administrativos y capacidades humanas** (elaboración propia), la segunda como: **conjunto de acciones creativas e innovadoras emprendidas por el director para consolidar su gestión en la praxis educativa** (elaboración propia).

Ambas categorías centrales presentan una transversal dependencia dentro de la praxis gerencial educativa, lo cual revela que la gerencia cultural desplegada por los directivos explican las deficiencias de la creatividad organizacional, a su vez, la creatividad organizacional incide en la gerencia cultural de estos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. (2006). El Proyecto de investigación. Introducción a la Metodología Científica. Venezuela: Editorial Epísteme.
- Castro, E. (2010). La capacitación gerencial en el sector cultural. CICAG. Venezuela. Universidad Rafael Bellosillo Chacín.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2005). Estrategias y recursos de aprendizaje. Venezuela: Editorial Fundación Universidad Empresa.

Jimeno Balaguer, E. (2004). Apuntes de motivación para una gerencia creativa. Córdoba. Ediciones Macchi.

Martínez Migueles, A. (2010). La investigación cualitativa. Etnográfica en educación. Manual teórico práctico. México: Editorial Trillas

Rodríguez Estrada, M. (2008). Manual de creatividad: los procesos psíquicos y el desarrollo. México. Editorial Trillas.

Rodríguez Estrada, M. (2006). Creatividad en la educación escolar. México. Editorial Trillas.

Schargorodsky, H. y García Canclini (2008). La gerencia de las organizaciones culturales públicas: los caminos a recorrer en la búsqueda de su profesionalización definitiva. XIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Buenos Aires, Argentina.

UNESCO. (2004). Formación en Gestión Cultural y Políticas Culturales. Directorio Iberoamericano de Centros de Formación.

Yuni, J. y Urbano C. (2005). Investigación etnográfica. Investigación acción. Colección Mapas y herramientas para conocer la escuela. Editorial Brujas. 3era. Edición. Córdoba, Argentina.

GERENCIA ESTRATÉGICA EN LA INTEGRACIÓN DE NIÑAS Y NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES

STRATEGIC MANAGEMENT IN THE INTEGRATION OF GIRLS AND CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Carmen Elena Peña Busto
carels1969 @yahoo.com
Universidad La Guajira, Colombia
Nerys Eduardo Zola
donadonezolado @gmail.com
Universidad La Guajira, Colombia

RESUMEN

El propósito del presente trabajo fue proponer a partir de las debilidades detectadas actividades de intervención sobre gerencia estratégica para la integración de niños y niñas con necesidades especiales generando cambios que permita articular de forma eficiente y eficaz el sistema educativo. Esta investigación fue fundamentada en las teorías de Orlansky (2000), Rincón (2000), Serna (2008), Pérez (1999), entre otros. Adicionalmente se presentó los objetivos con la metodología orientada hacia la investigación descriptiva- proyectiva, a través de un modelo conceptual y descriptivo que busco entender y reconstruir la realidad desde la perspectiva de sus actores, para proponer lineamientos estratégicos de la gerencia con miras a conseguir las líneas de acción para la praxis en el aula según el diseño y la aplicación de la propuesta.

Palabras clave: gerencia estratégica - integración - necesidades especiales

ABSTRACT

The purpose of the present work was to propose, based on the identified weaknesses, intervention activities on strategic management for the integration of children with special needs, generating changes that allow for an efficient and effective articulation of the education system. This research was based on the theories of Orlansky (2000), Rincón (2000), Serna (2008), Pérez (1999), among others. In addition, the objectives were presented with the methodology oriented towards descriptive-projective research, through a conceptual and descriptive model that seeks to understand and reconstruct reality from the perspective of its actors, to propose strategic management guidelines with a view to achieving lines of action for praxis in the classroom according to the design and application of the proposal.

Key words: strategic management - integration - special needs

INTRODUCCIÓN

La intervención del gerente educativo para la integración de niñas y niños con necesidades especiales persigue la mejora de la educación especial bajo condiciones de mayor igualdad, que permita que estos niños se socialicen con el resto de la población. El estudio, asegura el acceso a la participación y el aprendizaje de todos, con especial atención en aquellos más vulnerables que, en razón de sus diferencias, se encuentran en riesgo de discriminación, exclusión y fracaso escolar.

Aunque en la actualidad la mayoría de las instituciones cuentan con políticas orientadas a fomentar el desarrollo y habilidades de niños con necesidades especiales. Sin embargo, se evidencia la desarticulación de las políticas educativas con la realidad en las aulas, donde se aprecia debilidades en la integración de estos niños con el resto de la población estudiantil.

Por ello, el presente artículo se propuso formular lineamientos estratégicos de la gerencia educativa para la integración de niños y niñas con necesidades especiales a partir de las debilidades detectadas en las instituciones educativas colombianas; no basta con ser eficiente, sino ser eficaz. La eficacia y eficiencia constituyen elementos básicos para cumplir con los objetivos propuestos en las

instituciones y su adecuada dosificación es condición fundamental para un liderazgo exitoso.

MARCO CONCEPTUAL REFERENCIAL

En esta fase se desarrolló las bases teóricas conceptuales, lo cual viene a ser el eje fundamental para la investigación y su principal reto es lograr que el gerente educativo aplique herramientas teóricas y prácticas mediante lineamientos enmarcados en la gerencia estratégica que le permita afianzar su liderazgo con el equipo de trabajo. Por consiguiente, en esta investigación se incluirán definiciones, políticas educativas, características y estrategias enmarcadas en el desarrollo gerencial dirigidas al personal directivo, así como la aplicación de nuevas tendencias de liderazgo para alcanzar los objetivos de la investigación.

Gerencia Estratégica

Las Gerencia estrategia permiten desarrollar líneas de acción de acuerdo a la problemática existente, en el caso de la investigación educativa con niños y niñas especiales, son lineamientos que el gerente basado en el diseño curricular debe aplicar en la institución. Específicamente, las estrategias debes ser coherentes con las directrices y lineamientos emitidos por el director.

De acuerdo con Gabardón (2003), la gerencia estratégica se define como la formulación, ejecución y evaluación de acciones que facilitan el logro de los objetivos en una organización, de tal forma que permita utilizar la información cualitativa y cuantitativa para la toma de decisiones efectivas que garanticen la efectividad de la función gerencial en el ámbito organizacional, es decir, el único camino para alcanzar las metas de una organización es mediante la aplicación de políticas basadas en una gerencia operativa de tal manera que líder tiene que estar armónicamente conectado con el resto de la organización.

Según Mintzberg (2005), señala que, una estrategia es cualquier conjunto de acciones o comportamiento, sea deliberado o no. Definir la estrategia como un plan no es suficiente, se necesita un concepto en el que se acompañe el

comportamiento resultante. Específicamente, la estrategia debe ser coherente con el comportamiento. Es decir, la estrategia es cualquier posición viable o forma de situar a la empresa en el entorno competitivo. Desde el punto de vista educativo, se define la función gerencial como un proceso sistemático, continuo y dinámico realizado con el objetivo primordial de mejorar la calidad de los sistemas educativos.

Elementos de la gerencia estratégica

La gerencia estratégica debe contar con una serie de elementos, que de acuerdo a Sallanave (1993) represente la clave de éxito para la organización:

Debe ser reactiva frente a la competencia.

Por ende, las organizaciones educativas deben ser innovadoras, creativas y audaces. Actualizando a todo su personal con los nuevos enfoques, métodos, estrategias que van emergiendo y entrar a la era de conocimiento y globalización mediante las tecnologías de información y comunicación.

Crear un nuevo enfoque en la formación del Recurso Humano, dónde se rescate:

- Innovación.
- Comunicación multidimensional
- Manejo de tecnología.
- Liderazgo transformador y participativo
- Imponerse un estilo gerencial fundamentado en las estrategias bien diseñadas, planeadas y evaluadas.

Es necesario crear una nueva cultura organizacional:

- Ser flexibles al cambio.
- Organización horizontal o cíclica.

- Detectar fortalezas y debilidades, aprovechando oportunidades y amenazas, teniendo en cuenta la visión, misión y objetivos institucionales.

Las estrategias deben ser:

- Novedosas y adaptadas al contexto.
- Con alta calidad.
- Consensuada por todos los actores educativos.

Avanzar tecnológicamente es no solo invertir en máquinas.

Es invertir en el capital humano, ya que es la principal arma estratégica para enfrentar la competencia. Es por ello, el pensamiento estratégico hace énfasis en la misma como parte fundamental de la organización, cuando es expresada de manera comprometedora y motivante ya que estimula la pertenencia de todos los miembros de la organización.

Los elementos anteriormente mencionados rodean el entorno organizacional y obligan al gerente a estar inmerso en un permanente cambio, lo que supone de gerencias flexibles y adaptables a la formulación de estrategias que permitan contrarrestar la incertidumbre, alcanzar el éxito y supervivencia mediante el aprovechamiento de las oportunidades que brindan los mismos de tal forma se aplicarán lineamientos acorde con el estilo gerencial.

Importancia de la gerencia estratégica

La gerencia estratégica es de vital importancia en las grandes empresas, el proceso de gerencia estratégico se aplica de igual forma tanto a empresas grandes como pequeñas. Desde el momento de su concepción, toda organización posee una estrategia, aunque ella tenga origen únicamente en las operaciones cotidianas, pero pueden desarrollarse según los objetivos estratégicos que ha planificado el gerente. Serna, H. (1999).

Educación Inclusiva

Hablar de inclusividad en educación es ofrecer calidad para todos, buscando minimizar el factor de exclusión. Las instituciones educativas orientadas a ofertar este tipo de enseñanza representan el medio más eficaz para combatir actitudes divisorias y discriminatorias; además, proporcionan una educación efectiva y afectiva a la mayoría de los niños mejorando la eficiencia y eficacia de todo el sistema educativo. (UNESCO. Declaración, 1994).

Sin embargo, como plantean Ainscow y Miles (2008), hablar de inclusión desde la globalidad, y llegar a puntos de encuentros se requiere de consensos ya que cada parte tiene diferentes perspectivas de acuerdo a las distintas experiencias, por ello existen diferentes formas de definirlos. Por eso, estos autores mencionan formas de explicar la inclusión, que no consideran únicas, además que podrían complementarse: (a) La relacionada a niños, adolescentes con discapacidad y de Necesidades Educativas Especiales; (b) La relacionada a alumnos que presentan problemas de socialización y disciplina (c) Aquellas referida a los grupos vulnerables, lo expuesto a la exclusión; (d) La educación que promueve la oportunidades para todos.

Características de la educación especial

En relación con lo anterior, el término alumno con Necesidad Educativa especial, no sólo se refiere a los estudiantes con discapacidad, sino también para a los que presentan barreras de aprendizaje y para el acceso al sistema. Las características, se refieren a elementos que se deben tomar como algo natural en la educación especial, según Pinto (2008), no se trata de negar las necesidades y dificultades del niño, sino más bien tener en cuenta los apoyos y ayudas que este necesitará pero sin que esto suponga un forma de discriminación o segregue a los alumnos con discapacidad en centro específicos. La individualización se refiere a la necesidad de adecuar la enseñanza a cada alumno y a sus necesidades.

Integración o inclusión

Esta concepción parte del principio que cada estudiante tiene características, intereses, y necesidades diferentes, que le son propias, ya sea por disposición genética, social o cultural. Hablar de inclusividad en educación es ofrecer calidad para todos, buscando minimizar el factor de exclusión. Las instituciones educativas orientadas a ofertar este tipo de enseñanza representan el medio más eficaz para combatir actitudes divisorias y discriminatorias; además, proporcionan una educación efectiva y afectiva a la mayoría de los niños, mejorando la eficiencia y eficacia de todo el sistema educativo UNESCO (1994).

METODOLOGÍA

El proceso investigativo se orientó bajo un tipo de investigación descriptiva, donde se describe cada una de las temáticas en estudio como son gerencia estratégica y la inclusión de niños con necesidades especiales, los estudios descriptivos de acuerdo a Hernández y otros (2006), buscan especificar las

propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno además es proyectiva, que según Hurtado (2008), consiste elaborar un plan para resolver un problema o necesidad, ya que, se desarrolló una propuesta con lineamientos estratégicos dirigidos a la gestión directiva para facilitar el trabajo en equipo en beneficio de la inclusión de los niños con necesidades especiales.

La propuesta

Esta propuesta pretende ofrecer herramientas a los directivos para que el gerente estratégico impulse al docente a facilitar su labor de integración con las niñas y niños con discapacidad.

Justificación

Los lineamientos de la gerencia estratégica es una herramienta para administrar y ordenar cambios donde se definan los objetivos de la institución y se puedan establecer las estrategias basadas en el liderazgo de los ejecutivos de la organización para tomar decisiones que correspondan a las demandas del ambiente inmediato y futuro, con la finalidad de garantizar la integración de niñas y niños con necesidades especiales.

Objetivo

Aplicar lineamientos gerenciales a los directores para el mejoramiento profesional del docente en la integración de niñas y niños con necesidades especiales en la Escuela Primaria.

Lineamientos estratégicos

Los lineamientos estratégicos son un conjunto de directrices que persiguen una estrategia definida, los cuales son establecidos por el director o gerente de la organización, que sirven para la formulación operativa de los procesos organizacionales a través de los cuales se buscó el cumplimiento de las metas.

✓ Etapa de evaluación inicial: Es un requisito imprescindible para asegurar una enseñanza desde sus inicios tomando en cuenta al equipo interdisciplinario (psicopedagogo, psicólogo, neurólogo, terapeuta de lenguaje, entre otros), donde se aplicaran los siguientes lineamientos:

- Llevar un registro diario del proceso educativo.
- Mantener una comunicación con el equipo interdisciplinario, con el seguimiento de cada educando.

✓ Secuencia o desarrollo de los aprendizajes: Seguimiento dentro del aula regular; cuando y como se debe aplicar las actividades del aprendizaje según lo siguiente:

- Los docentes deben mantener informado a la gerencia educativa sobre los avances por lapso de cada uno de los educandos
- Integrar a los padres y representantes en el proceso educativo de sus niños.
- Adaptar las actividades escolares del grado regular al nuevo diseño curricular

✓ Etapa de evaluación: Permite discernir y evaluar el proceso educativo hasta la prosecución de los objetivos esperados; formulándose los lineamientos siguientes:

- Realizar un análisis comparativo de la etapa inicial del proceso evolutivo y su desarrollo
- El especialista conjuntamente con el docente del aula regular, deben asignar las recomendaciones para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje del educando con necesidades especiales.-

- El director debe verificar el cumplimiento de los objetivos las metas trazadas durante el proceso educativo con cuaderno de campo donde se describa los avances y puntos relevantes de los objetivos o metas propuestas.

Objetivos Específicos	Estrategias del Proceso	Acciones	Recursos	Indicadores	Evaluación
1. Sensibilizar a los gerentes al conocimiento de la gerencia estratégica para accionar directrices a favor de la integración de niñas y niños con necesidades especiales.	Aplicación de taller inductivo y sensibilización.	-Dar a conocer la importancia de la integración de los niños y niñas con necesidades especiales.	-Especialista -Recurso humano(Directivos) -Material didáctico -Material impreso	-Capacidad de autoanálisis y autocrítica por parte de los directivos, como resultado del taller.	-Se realizará evaluación del taller haciendo uso de un instrumento de evacuación
2. Identificar el enfoque de gerencia estratégica como fundamentos teóricos que guíen la supervisión educativa.	Material impreso sobre tema del enfoque gerencial humanístico.	-Analizar el contenido del enfoque humanístico como una herramienta de apoyo gerencial	-Material didáctico	-Discusión y análisis del enfoque humanístico	-Análisis crítico del material impreso sobre el enfoque humanístico
3.Elaborar lineamientos de acción gerencial que favorezcan la práctica educativa en la integración de niñas y niños con necesidades especiales	Propuesta de Lineamientos de acción gerencial.	-Entrega y análisis de los lineamientos estratégicos gerenciales a los directores	-Guía con Lineamientos -Instrumento de evaluación	-Análisis y discusión de la propuesta “Lineamientos Estratégicos” según la gerencia: -Comunicación con el equipo interdisciplinario -registro diario del proceso educativo. -Mantener informado a la gerencia sobre los avances de los educandos -Integrar a los padres en el proceso educativo -Adaptación del diseño curricular -Comparación de la etapa inicial y su desarrollo - Recomendaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje Verificación y cumplimiento de los objetivos	-Diseño y evaluación del instrumento

Plan de acción. **Fuente:** elaboración propia (2017)

CONCLUSIONES

En la aplicación de los lineamientos gerenciales a los directores, se afianzaron los conocimientos institucionales a los directivos, a favor del desarrollo educativo, donde se realizó el proceso de diagnóstico, elaboración, ejecución, evaluación y sistematización de la mejora, dando como resultado una experiencia enriquecedora para todos los participantes, fortaleciendo los conocimientos a favor del desempeño gerencial. Para lograr este objetivo se realizó una intervención por fases, que dieron como resultado lo siguiente:

La sensibilización de los gerentes al conocimiento de estrategias para accionar directrices a favor de la integración de niños y niñas con necesidades especiales, donde se aplicó un taller inductivo haciendo uso de un cuestionario, que dio como resultado que los directivos internalizaron la importancia y la necesidad de aplicar criterios estratégicos que logren los objetivos trazados.

Se identificó el enfoque de gerencia estratégica como fundamento teórico que rige la supervisión educativa, para lo cual se realizó un análisis crítico sobre el material entregado, contentivo del enfoque humanístico, que se adapta al contexto gerencial aplicado en la institución, donde se obtuvo como resultado la aplicación de la psicología del trabajo para la verificación de las características humanas en el personal directivo y docente de la institución, así mismo se adopta la orientación profesional del docente y la aplicación de la filosofía del crecimiento personal de todos los actores en el proceso educativo.

Se elaboraron los lineamientos de acción gerencial que favorecen la práctica educativa en la integración de niños y niñas con necesidades especiales, los cuales fueron presentados ante los directivos según la etapa inicial donde se toman en consideración los aportes del equipo interdisciplinario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M & Booth, T. (2008). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.

- Gabardón, B (2003). *Gerencia de Organizaciones de Servicio*.
Venezuela Editorial Minerva C.A.
- Hernández, Fernández y Baptista (2006). *Metodología de la investigación*.
Mexico: Editorial McGraw- Hill. Tercera edición.
- Hurtado (2008). *Metodología de la investigación holística*. Fundación
SIPAL. Venezuela
- Mintzberg, E. y Quinn, B. (2005). *Conceptos, contextos y casos*. México.
Prentice hall hispanoamericana, S.A.
- Orlansky W. (2000). *Las políticas de la Dirección de Educación
Especial y el Rol del maestro especialista* Caracas: ME
- Pérez Esclarín A. (1999) *Educación en el tercer Milenio*. Geo enseñanza Año/Vol.8
Nº. 001 ULA-Venezuela
- Pinto (2008). *Educación especial necesidades educativas especiales*.
Observatorio de la discapacidad instituto de mayores y servicios sociales
- Rincón M. (2000). *Educación de niños y jóvenes con discapacidades*.
Principios y práctica. París: UNESCO
- Robbins, S. y Coulter, M. (2000). *Administración*. México: Prentice-Hall.
- Sallanave (1993). *Gerencia y Planeación Estratégica*. Bogotá: Norma
- Serna, H. (1999) *Gerencia Estratégica: Planeación y gestión – teoría y
metodología*. Bogotá. 3R Editores.
- U.N.E.S.C.O. (1994). *Informe Final. Conferencia Mundial sobre necesidades
Educativas*. Salamanca. España.

**GESTIÓN DE LA IMAGEN CORPORATIVA DE LAS EMPRESAS
INFORMATIVAS DEL ESTADO ZULIA
MANAGEMENT OF THE CORPORATE IMAGE OF COMPANIES OF THE
STATE ZULIA**

Sheila del Carmen Rincón Urdaneta

srincon@unica.edu.ve

Universidad Católica Cecilio Acosta, Maracaibo, Venezuela

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación fue evaluar la gestión de la imagen corporativa de las empresas informativas del estado Zulia. Se fundamentó en la teoría de Capriotti (2013), Costa (2011), Scheinsohn (2011), Chávez (2008), Rivera, Arellano y Molero (2013), y Fernández, Ávila y Meléndez (2015). La investigación fue evaluativa, descriptiva, de campo, con un diseño no experimental, transeccional descriptivo. Se diseñó un cuestionario con preguntas de selección múltiple el cual fue aplicado a una muestra de 282 sujetos que formaron parte de los públicos externos de 23 empresas informativas del estado Zulia. Los resultados obtenidos fueron: (a) los públicos externos de las empresas informativas del estado Zulia describieron su identidad visual, reconociendo nombre, logotipo y los colores corporativos. (b) los sujetos encuestados consideraron que éstas difunden mensajes intencionales e implícitos. (c) la muestra consultada identificó las estrategias de imagen empleadas, considerándolas como comunicacionales (modernización de la imagen, más "Publicidad Institucional" y "Crear o mejorar la Página Web" e infraestructurales, como "Ampliación de sus oficinas". (d) se determinó la percepción de los públicos con respecto a la imagen corporativa de las empresas informativas del estado Zulia, siendo la "Programación y Contenidos" el atributo que llama más su atención. Además, éstas se interpretan como "Organizada" y "Favorable". (e) La imagen corporativa de las empresas informativas del estado Zulia se consideró eficiente y eficaz. Se concluyó que la identidad visual (nombre, logotipo y colores corporativos) de las empresas informativas del estado Zulia es reconocible por su públicos, que su imagen corporativa es percibida como "muy favorable" y "favorable", que es eficaz y eficiente, y que estas empresas deberían emplear estrategias de imagen de tipo comunicacional (más publicidad institucional, crear o mejorar la página web) e infraestructural (ampliación de sus oficinas).

Palabras clave: **imagen corporativa, identidad visual, comunicación corporativa, estrategias de imagen, percepción.**

ABSTRACT

The general objective of this research was to evaluate the Management of Corporate Image of the Informative Enterprises in Zulia State. It was based in the theory of Capriotti (2013), Costa (2011), Scheinsohn (2011), Chaves (2008), Rivera, Arellano and Molero (2013), and Fernández, Ávila and Meléndez (2015). This research was evaluative, descriptive, type of field, with non experimental design, transectional, descriptive. A questionnaire with multiple selection items was designed and applied to a sample of 282 subjects who were part of the external publics of 23 informative enterprises in Zulia State. The results obtained were: (a) The external publics of the informative enterprises in Zulia State described their Visual Identity, recognizing Brand, Logotype and Corporate Colors. (b) The subjects surveyed considerate that those enterprises transmitted intentional and implicit messages. (c) The sample identified the Image Strategies as Communicational Strategies (like Image Modernization, more “Institutional Advertisement” and “Create or improve the Web Page” and Infrastructural Strategies as “Offices extension”. (d) It was determined the perception of publics about Corporate Image of the informative enterprises in Zulia State, and the attribute which more attracts the attention of the public was “Programs and Contents”. Also, they interpreted them as “Organized” y “Favorable”. (e) The Corporate Image of the informative enterprises in Zulia State was considered efficient and effective. The conclusions points that Visual Identity (Brand, Logotype and Corporate Colors) of the informative enterprises in Zulia State is recognizable for their publics, their Corporate Image is perceived as “Favorable”, it is efficient and effective, and those enterprises should used Image Strategies as Communicational Strategies, like “Institutional Advertisement” and “Create or improve the Web Page”, and Infrastructural Strategies as “Offices extension”.

Key words: Corporate Image, Visual Identity, Corporate Communication, Image Strategies, Perception.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la imagen corporativa le permite a las empresas e instituciones públicas y privadas posicionarse en la mente del consumidor/cliente y públicos externos a través de una serie de atributos y rasgos tangibles y no tangibles que la diferencian de la competencia, dentro de un proceso de

percepción en el cual los públicos reciben la información, la interpretan y analizan, hasta llegar a identificarse con la organización, con sus valores, objetivos y metas.

En una era predominantemente visual como la actual, la imagen corporativa se convierte en una ventaja competitiva y un valor agregado para cualquier empresa e institución, por lo cual, aquellas organizaciones interesadas en ser exitosas, productivas y rentables, no sólo deben centrarse en la calidad del producto/servicio y en sus ventas, sino en su imagen pues constituye su razón de ser, su carta de presentación hacia los públicos internos y externos, y el elemento que la distingue, le da reconocimiento y reputación, al mismo tiempo que le permite posicionarse en el mercado.

En tal sentido, el objetivo general de esta investigación fue evaluar la gestión de la imagen corporativa de las empresas informativas del estado Zulia. Sus objetivos específicos fueron: (a) Describir la identidad visual de las empresas informativas del estado Zulia. (b) Analizar la comunicación corporativa de las empresas informativas del estado Zulia. (c) Identificar las estrategias de imagen empleadas en las empresas informativas del estado Zulia. (d) Determinar la percepción de los públicos con respecto a la imagen corporativa de las empresas informativas del estado Zulia. (e) Determinar la efectividad de la imagen corporativa de las empresas informativas del estado Zulia.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Imagen corporativa

La imagen, según Scheinsohn (2011), es el elemento activador de la comunicación estratégica[©] que aborda el proceso a través del cual el público elabora una síntesis mental en relación con una organización. A su vez, Pintado y Sánchez (2013), se refieren a ella como “una evocación o representación mental que conforma cada individuo, formada por un cúmulo de atributos referentes a la

compañía; cada uno de esos atributos puede variar, y puede coincidir o no con la combinación de atributos ideal de dicho individuo.

Asimismo, Costa (2011), define la imagen corporativa o global no solo es función de lo que el diseño y las formas gráficas transmiten. Es sobre todo la conducta global de la empresa, su cultura, sus productos, sus servicios, su calidad, su capacidad de conectar con la gente y su capacidad de innovar. De igual forma, Ramos (2007), afirma que la imagen de una organización no es casual, es pensada y gestionada de manera que se logre una “arquitectura de la imagen”, que no es más que un modo de construcción que se basará en los elementos como cultura e identidad corporativa.

Por otra parte, Aced (2013), define la imagen como los públicos perciben e interpretan la identidad que la organización transmite. Lo idóneo es que la identidad o imagen coincidan, es decir, que lo que el receptor percibe sea lo que la organización se ha propuesto a transmitir, pero esto no siempre es así. Cuando no se da esta coincidencia, la empresa ha de analizar el proceso de comunicación.

Identidad visual

Costa (2011), refiere que es un sistema de signos visuales que tienen por objeto distinguir-facilitar el reconocimiento y la recordación a una empresa u organización de los demás. Su misión es, pues, diferenciar (base de la noción de identidad), asociar ciertos signos con determinada organización y significar, es decir, transmitir elementos de sentido, connotaciones positivas; en otras palabras, aumentar la notoriedad de la empresa. Por su parte, Chávez (2008), afirma que la creciente necesidad de control de la implantación pública de los signos identificadores ha hecho que cada día se preste más atención al sistema total de mensajes de identificación. En consecuencia, de allí nacen los <<programas de imagen institucional>> consistentes en el diseño del conjunto de signos y de su modo de aplicación a la totalidad de soportes gráficos (papelería, edición, etc.) y para gráficos (arquitectura, indumentaria, etc.).

Para Cervera (2013), el sistema de identidad visual son los elementos gráficos cuya sola visualización son suficientes para provocar una asociación con la empresa a la que representan. Son de dos clases: lingüísticas (nombre y logotipo) y visuales (símbolo y colores). Según Costa (2011), los signos que integran el sistema de identidad visual corporativa son:

Logotipo: es la forma particular que toma una palabra escrita, o una grafía generalmente en un nombre o conjunto de palabras, con el cual se designa y al mismo tiempo se caracteriza una marca comercial, un grupo o una institución.

Símbolo: es una representación gráfica a través de un elemento exclusivamente icónico, que identifica a una compañía, marca o grupo, sin necesidad de recurrir a su nombre.

Gama Cromática: la combinación distintiva de colores viene a ser la bandera, en sentido emblemático o institucional, con el que se identifica a una corporación.

Identificador: es el conjunto que integra los signos básicos de la identidad visual y forma una totalidad: logotipo, símbolos y los colores distintivos.

Comunicación corporativa

Según Capriotti (2013), es la totalidad de los recursos de comunicación de los que dispone una organización para llegar efectivamente a sus públicos. Es decir, la comunicación corporativa de una entidad es todo lo que la empresa dice sobre sí misma. Para Limón (2008), es el sistema de mensajes que una institución... proyecta a un público determinado (público objetivo) con el fin de dar a conocer su misión y visión, para establecer una empatía entre ambos (público y corporación).

A juicio de Jackson citado por Ramos (2007), es la actividad total de comunicación generada por una empresa para alcanzar los objetivos planificados. En este sentido, el precitado autor afirma que posee propiedades que la definen como única e irrepetible frente a otras herramientas de gestión... Posee la capacidad de conducir hacia un mismo fin las actividades de una organización

(equifinalidad), ya sean estas actividades funcionales inherentes a la comunicación o no funcionales a la misma.

Dentro de la comunicación corporativa Scheinsohn (2011), establece los siguientes tipos de mensaje: mensajes intencionales, mensajes no intencionales, mensajes explícitos, mensajes implícitos, mensajes residuales, mensajes exteriores.

Mensajes intencionales: son todos aquellos que siguen un proceso de codificación técnicamente asistido, con el propósito de generar un determinado efecto en los públicos. En estos tipos de mensajes, la empresa posee cierto dominio de la situación comunicacional, porque pasan por procesos de codificación y control más o menos eficaces.

Mensajes implícitos: poseen un predominio de lo connotativo y lo tácito, es decir, expresan significados difusos. La connotación es el significado que desborda a lo que el mensaje refiere. Los mensajes implícitos se relacionan con lo subjetivo, la significación y la emoción. Se podría aseverar que todos los mensajes conllevan una dimensión connotativa.

Estrategias de imagen: de acuerdo con Capriotti (2013), tomando como referencia los escenarios estratégicos posibles y el análisis DAFO de imagen, otro de los aspectos clave a decidir es la estrategia global de imagen corporativa. Todo el planteamiento estratégico de imagen corporativa debe ir dirigido a generar identificación y diferenciación, a establecerse como referente de imagen y a lograr la preferencia de los públicos de la organización.

Para Garrido (2007), las posibilidades de selección estratégica en la construcción de los mensajes, tienen por lo menos y de modo global las opciones monolíticas, de respaldo a productos, de respaldo a empresas y multimarcas. Por su parte Chávez (2008), considera que se podrá adoptar según el caso, las siguientes alternativas de intervención de la imagen institucional: una estrategia comunicacional, una estrategia infraestructural y una estrategia mixta. Las tres opciones comprenden estrategias de imagen que pueden emplear las empresas.

Estrategia comunicacional: según Chávez (2008), es aquella donde la indicación de una intervención específicamente comunicacional, o sea sólo sobre el área semiótica de la institución, se corresponde con aquellos casos en que el diagnóstico realizado por la propia institución, aquel que condujera al emprendimiento del programa, fuera confirmado por la investigación realizada. Es decir, que los problemas localizados conjeturalmente en el campo de la imagen y la comunicación tenían efectivamente sus orígenes en dicho campos. Se tratara entonces de desfasajes sólo en los recursos de comunicación, no requiriéndose por lo tanto ninguna otra actuación que la actualización de la misma.

Estrategia infraestructural: de igual manera Chávez (2008), afirma que la estrategia correcta podrá prescribir como indispensable una previa intervención en el campo puramente operativo, o sea, en el campo de la gestión general de la institución su infraestructura y sus recursos técnicos humanos, al margen de los aspectos de la imagen y comunicación.

Percepción

Según Rivera, Arellano y Molero (2013), la percepción es una función mental que permite al organismo, a través de los sentidos, recibir y elaborar, las informaciones provenientes del exterior y convertirlas en totalidades organizadas y dotadas de significado para el sujeto.

Por otra parte Matilla (2011), comenta que la percepción será la capacidad que poseen los actores, para provocar en el proceso de la comunicación interpersonal, un intercambio inteligible y comprensible. Dicha inteligibilidad unida a los aspectos emocionales asociados al intercambio, está supeditada a tres órdenes de referencias que dan origen a tres tipologías perceptivas: la primera es la percepción semántica, relativa a la comprensión del contenido del discurso dialógica. La segunda es la percepción subjetiva o empática; consiste en la comprensión del punto de vista del otro y que no es excesivamente común y la

tercera es la percepción contextual; es producida por la influencia que el contexto en el que se desarrolla la comunicación ejerce sobre esta.

Por su parte, Schermerhorn (2010), sostiene que la percepción es la manera de formar impresiones acerca de uno mismo, de otras personas y de las experiencias de la vida cotidiana. Además, funciona como una pantalla o filtro a través de la cual pasa la información antes de que esta tenga un efecto sobre las personas. La calidad o precisión de las percepciones de una persona, por la tanto, tiene un impacto fundamental en sus respuestas a una situación determinada.

Selección: según Rivera et al. (2013), los individuos perciben solo una pequeña porción de los estímulos a los que están expuestos: cuando la percepción se recibe de acuerdo con nuestros intereses, se denomina *percepción selectiva*. Esta se refiere a que las necesidades, valores e intereses filtran los mensajes que reciben los sentidos.

Organización: para Rivera et al. (2013), luego de haberlo seleccionado, las personas han recogido una cantidad de estímulos separados que en esencia, son solo una simple colección de elementos sin sentidos. Por ello, el paso siguiente es convertir ese agregado de elementos en un todo unificado que sea comprensible más fácilmente de esta manera, las características percibidas de los diversos estímulos se analizan en grupos.

Interpretación: de acuerdo con Rivera et al. (2013), en esta etapa se busca dar contenido o significación personal a los estímulos previamente seleccionados y organizados.

Efectividad: los autores Fernández, Ávila y Meléndez (2015), destacan que la efectividad es el grado en que se cumplen los resultados correctos de la manera correcta; en la medida que se alcance la eficacia y la eficiencia se estará siendo efectivo, por lo tanto, si la administración promueve los dos primeros elementos, significa que apoya la efectividad.

En este sentido Melinkoff (2008), afirma que la efectividad es realizar un objetivo, cuyos efectos están en armonía con las intenciones que los

planificadores o realizadores tenían en mente. Así mismo, el autor Daft (2011), afirma que el enfoque basado en las metas para la efectividad organizacional se refiere a la producción y si la organización alcanza sus metas.

El autor D'Elia (2013), define la efectividad como la relación entre los resultados logrados y los resultados que nos habíamos propuesto, y da cuenta del grado de cumplimiento de los objetivos que hemos planificado: cantidades a producir, clientes a tener, órdenes de compra a colocar, etc. Cuando se considera la efectividad como el único criterio se cae en los estilos efectivistas, aquellos donde lo importante es el resultado, no importa a qué costo.

Eficiencia: de acuerdo con Fernández et al. (2015), es la manera como se utiliza los recursos en el logro de los objetivos, es decir, alcanzar los resultados utilizando los recursos con mínimo desperdicios. La administración plantea lineamientos formales para orientar la conducta, de tal manera que se aproveche lo que se está disponible.

Eficacia: según Fernández et al. (2015), significa alcanzar los objetivos propuestos; se es eficaz si se cumple con los estándares fijados. En este caso la administración guía las acciones en forma organizadas a la consecución de los objetivos planteados.

METODOLOGÍA

La investigación fue evaluativa, descriptiva, de campo, con un diseño no experimental, transeccional descriptivo. Se aplicó un cuestionario estructurado de selección múltiple a una muestra de 282 sujetos (públicos externos de 23 empresas informativas del estado Zulia).

Cuadro 1. Población

Tipo de Medio de Comunicación Social	Número	Sujetos
Emisoras de Radio (AM y FM)	13	161
Estaciones de Televisión	5	61
Periódicos	4	50
Revistas	1	10
Total	23	282

Fuente: elaboración propia (2017)

RESULTADOS

Comenzando con la identidad visual, 79,1% de los públicos externos de las empresas informativas del estado Zulia reconocieron el nombre, 71,9% identificaron su logotipo y 62,6% escogieron correctamente los colores corporativos.

Continuando con la comunicación corporativa, 70% de los encuestados estuvieron “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” en que las empresas informativas del estado Zulia difunden mensajes intencionales; mientras que 42% seleccionaron las opciones “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” al afirmar éstos son implícitos.

Respecto a las estrategias de la imagen utilizadas por las empresas informativas del estado Zulia, con relación a la estrategia comunicacional, 34,9% de las personas encuestadas consideró que deben modernizar su imagen, seguido de 32,7% quienes consideran que deben utilizar más Publicidad Institucional, y 31,3% que seleccionó la opción “Crear o mejorar la Página Web”. En referencia a la estrategia infraestructural, 42,4% de los encuestados cree que estas empresas informativas deben ampliar sus oficinas, seguido de 27,7%

quienes afirman que estas organizaciones deben cambiar de sede, 21,2% seleccionó la opción “Ampliación de estacionamiento” y 8,6% escogió “Otra”.

Al hacer referencia a la percepción de los públicos con respecto a la imagen corporativa de las empresas informativas del estado Zulia, 43,5% de los sujetos encuestados seleccionó a la “Programación y Contenidos” como el atributo que llama más su atención, seguido de “Información” con 27%, “Publicidad” con 16,5% y “Instalaciones” con 12,9%. Por otra parte, 70,1% del público consultado estuvo “Totalmente De Acuerdo” y “De Acuerdo” en que la imagen corporativa de estas empresas es organizada; mientras que 76,3% cree que es “Muy Favorable” y “Favorable”.

Para finalizar con la efectividad de la imagen corporativa de las empresas informativas del estado Zulia, 57,5% de los públicos consultados estuvo “Totalmente De Acuerdo” y “De Acuerdo” en que ésta es eficiente; mientras 69,5% consideró que es eficaz.

CONCLUSIONES

Los objetivos específicos de esta investigación fueron alcanzados, de manera que:

Se describió la identidad visual de las empresas informativas del estado Zulia, obteniendo como resultado que sus públicos externos reconocen nombre, logotipo y colores, afirmando la teoría de Costa (2011).

Se analizó la comunicación corporativa de las empresas informativas del estado Zulia, obteniendo que estas empresas informativas difundan mensajes intencionales e implícitos, coincidiendo con la teoría de Scheinsohn (2011).

Se identificaron las estrategias de imagen empleadas por las empresas informativas del estado Zulia, siendo éstas la comunicacional y la infraestructural, coincidiendo con los planteamientos de Cháves (2008).

Se determinó la percepción de los públicos con respecto a la imagen corporativa de las empresas informativas del estado Zulia, siendo calificada de “Organizada” y “Favorable”, coincidiendo con los postulados de Rivera et al.

(2013), siendo la Programación y Contenidos el atributo que más llama su atención.

Finalmente, se determinó la efectividad de la imagen corporativa de las empresas informativas del estado Zulia, siendo eficiente y eficaz, confirmando la teoría de Fernández et. al. (2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aced, C. (2013). Relaciones Públicas 2.0. Cómo gestionar la comunicación corporativa en el entorno digital. España. Editorial UOC
- Capriotti, P. (2013). Planificación estratégica de la imagen corporativa. Documento en línea. Disponible en: <http://bidireccional.blogspot.com/2006/10/descarga-del-libro-la-imagen-de.html>. Consulta: 15/09/13.
- Chávez, N. (2008). Imagen corporativa. España. GG Diseño.
- Cervera, Á. (2013). Comunicación Total. España. ESIC Editorial.
- Costa, J. (2011). Identidad corporativa. México. Editorial Trillas.
- Daft, R. (2011). Teoría y Diseño Organizacional. Estados Unidos. Cengage Learning Editores S.A.
- D'Elia, G. (2013). Como hacer indicadores de calidad y productividad. España. Librería y Editorial Alsina.
- Fernández, V., Ávila, J. y Meléndez, D. (2015). Introducción a la Administración. Venezuela. Fondo Editorial URBE.
- Garrido, F. (2007). Comunicación estratégica. España. Ediciones Gestión 2000.
- Limón, M. (2008). Imagen corporativa. México. Editorial Trillas.
- Matilla, K. (2011). Conceptos fundamentales en la Planificación Estratégica de las Relaciones Públicas. España. Editorial UOC.
- Melinkoff, R. (2008). Los procesos administrativos. Venezuela. Editorial Panapo.
- Ramos, D. (2007). Manual básico de comunicación corporativa. Colombia. Editorial San Pablo.
- Pintado, T. y Sánchez, J. (2013). Imagen corporativa. España. ESIC Editorial.
- Rivera, J, Arellano, R, Molero, V. (2013). Conducta del consumidor. Estrategias y políticas aplicadas al marketing. España. Editorial ESIC.
- Scheinsohn, D. (2011). El poder y la acción a través de comunicación estratégica. Argentina. Editorial Granica.
- Schermerhorn, J. (2010). Administración. México. Editorial Limusa, S.A.
- Van Riel, C. (2005). Comunicación corporativa. España. Editorial Prentice-Hall.

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE LAS DISCIPLINAS ORGANIZACIONALES COMO MEDIDA DE SANIDAD A LAS ORGANIZACIONES ENFERMAS

KNOWLEDGE MANAGEMENT FROM ORGANIZATIONAL DISCIPLINES AS A HEALTH MEASURE TO SICK ORGANIZATIONS

Deyrali L. Coronel Pereira

Deyra_1001@hotmail.com

Ministerio del Poder Popular para Educación, Venezuela

Alexander El Kadi

alexanderation@hotmail.com

Abogado, Venezuela

[Daniel Romero](mailto:Daniel.romero@urbe.edu)

Daniel.romero@urbe.edu

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar la gestión del conocimiento desde las disciplinas organizacionales como medida de sanidad a las organizaciones enfermas, a fin de caracterizar los eventos en el campo donde se desarrollan las experiencias de estos espacios. Se sustentó en postulados de Andreu y Sieber (2010), Arjona (2009), Fernández, Urarte y Alcaide (2007), Neilson y Pasternack (2005), Senge (2007), entre otros. Definiéndose como un estudio documental – analítico. Se concluyó que al identificar las disciplinas que fundamentan la gestión del conocimiento desde las disciplinas organizacionales como medida de sanidad a las organizaciones enfermas se estudiaron las disciplinas propuestas por Senge (2007), interpretando la existencia de una mayor identificación de los modelos mentales para señalar que son formas de pensar, o modelos inconscientes, de cada actor que hace vida en las organizaciones educativas. Al describir los factores que definen la gestión del conocimiento desde las disciplinas organizacionales como medida de sanidad a las organizaciones enfermas se puede indicar que la responsabilidad y la disposición al trabajo. Y en cuanto a la caracterización de los elementos existentes para la gestión del conocimiento desde las disciplinas organizacionales como medida de sanidad a las organizaciones enfermas, se interpreta que la característica más reconocible es la resistencia a los cambios y a la innovación, para señalar que la adopción del enfoque competitivo por el desempeño de competencias del personal que labora en las entidades educativas.

Palabras clave: gestión del conocimiento, disciplinas organizacionales, organizaciones enfermas.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the knowledge management of the organizational disciplines as a measure of health to sick organizations, in order to characterize the events in the field where the experiences of these spaces were carried out. It was based on postulates of Andreu and Sieber (2010), Arjona (2009), Fernández, Urarte and Alcaide (2007), Neilson and Pasternack (2005), Senge (2007), among others. Defining as a documentary study - Analytical. It was concluded that by identifying the disciplines that underlie the management of knowledge of organizational disciplines as a measure of health to sick organizations is studied in the disciplines proposed by Senge (2007), interpreting the existence of a greater identification of mental models to indicate which are ways of thinking, or unconscious models, of each actor that makes life in educational organizations. When describing the factors that define the management of knowledge of organizational disciplines as the measure of health to sick organizations can indicate that responsibility and willingness to work. Adoption of the provisions for the adoption of adoption, adoption and adoption of the adoption of the competitive approach for the performance of competencies of the staff working in educational entities.

Key words: knowledge management, organizational disciplines, Sick organizations.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se observa que la educación a nivel mundial se encuentra en proceso de continuas transformaciones debido a los cambios sociales, políticos y económicos que acontecen, todo esto aunado a los procesos de la globalización y la modernización, lo cual obliga a la sociedad a adaptarse a tales cambios, sin obviar al sector educativo que es eje primordial en la actuación de los individuos.

Sobre estas ideas, se añade según Antúnez y El Kadi (2017) “enfrentar una situación de amenaza en su entorno, y que la ambientación de espacios posibilita la generación de comportamientos impredecibles, pero se conserva un cierto orden de forma que permite desarrollar estrategias de modificación de determinadas condiciones con la predicción de algunos comportamientos beneficiosos para las organizaciones.” Por ello, la sanidad organizacional es un

estado fundamental para el desarrollo de la sociedad, y con el pasar de los años la gestión del conocimiento en las entidades educativas mediante la formación, ocupando cada vez más un espacio mayor en el progreso de los países a escala mundial. Sevillano (2008, p. 89), al plantear la necesidad inmediata de implantar modelos como el Modelo Deming, el Iberoamericano de Excelencia, Malcom Baldrige, ISO 9000, o el modelo Comparativo, para la Gestión de la Calidad Total en las instituciones educativas aclarando que su continuidad y sostenimiento en el tiempo se debe a su sanidad.

Con el surgimiento de la teoría de la organización para la calidad, señala Moreno (2006, p. 23) “es un salto cualitativo en su evolución...pasando de un enfoque de detección a un enfoque de prevención en el que lo importante es encontrar las raíces del problema...”, acentuando la importancia del conocimiento, no como la acumulación de conceptos y teorías, sino como procesos de decodificación y construcción de los mismos a partir de la información gestionada, la innovación desarrollada, la evitación burocrática y la participación activa, para concebir que una organización es un sistema conformado por personas y recursos materiales en una dinámica de interacción que requiere no caer en provocaciones insanas.

Esta última determina “el orden o el caos” entre los individuos miembros de la organización y su proyección al entorno, los recursos y en la interrelación personas-recursos, razón por la cual debe considerarse a las organizaciones educativas como estructuras que funcionan mediante un sistema dinámico para la formación integral del ser, pero que dadas ciertas circunstancias por el impacto de los cambios económicos, políticos, culturales, tecnológicos y otros, se presume el origen de síntomas que repuntan en enfermedades organizacionales como la desidia, la burocracia, la rutina de seguimiento de paradigmas con esquemas mentales intransigentes, participaciones pasivas e interferencia en las responsabilidades y funciones entre los miembros de un grupo para sobrevenir en enfermedades que hacen sucumbir a la entidad cuyo cometido es gestar conocimientos.

Infortunadamente en lo que respecta a la sustentabilidad de las organizaciones educativas en materia de gestión del conocimiento, cuando se dan esos eventos como los antes mencionados, se empieza a formar un caos donde la transformación no se propicia en aquellos conceptos, procedimientos o comportamiento, así como tampoco los productos y servicios, para responder a las exigencias de la sociedad que demanda una nueva actitud que permee el quehacer cotidiano educativo, en su proyección del desarrollo de actividades administrativas, técnicas, así como pedagógicas para obtener durabilidad como permanencia en el tiempo, por la vigencia de su capacidad de aceptación sobre la gestión concebida por la integralidad.

En este orden de ideas, las instituciones de educación en Venezuela, se definen por la manera en cómo están distribuidas las tareas y funciones de sus integrantes, así como también la forma de participar en las decisiones; sin embargo, para ofrecer un servicio gestionado desde y para el conocimiento, existe la presunción de que no se dan prioridades a los requerimientos de los usuarios, dándole poca participación activa, no se proponen creaciones innovativas para abordar conflictos, aumento de la burocracia como bloque de atentado hacia lo novedoso, inadecuado tratamiento de la información para la formación y el conocimiento, desaliento para la empatía organizacional, entre otros eventos, que desmienten una gestión para la sanidad.

Estas organizaciones educativas, poseen una estructura cuyo carácter, de acuerdo a lo señalado por Lussier y Achua (2005), es de orden público y ello hace obedecer lineamientos de seguimiento para recibir señalamientos gerenciales de planificación, control, seguimiento y evaluación, que sin embargo, aun cuando a través de los años estas instituciones por su ordenamiento organizativo han cubierto todas las instancias como parte de su desempeño gerencial, se suma la deficiente respuesta al servicio de calidad, aunado la poca competitividad, haciendo de estas estructuras entidades enfermas con unos virus de desmotivación, apatía, desvinculación y poco interés por lo que se hace y ofrece como servicio educativo.

Las posibles causas en la ineficiencia de garantizar la calidad en el servicio del conocimiento desde la gestión directiva y docente en las organizaciones educativas para propiciar entidades enfermas, se vislumbra posiblemente por las posibles carencias de diferentes tipos como las de orden vocacional, sentido de pertenencia, compromiso, resistencia al cambio, ausencia de dedicación o empatía, desmotivación, inestabilidad en la gestión de diferenciación, optimización del servicio para la productividad cognitiva.

Sobre la proyección de las posibles consecuencias de lo ya planteado, es pertinente hacer mención que de acuerdo al Informe Anual del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), no todas las organizaciones de educación en el país ofrecen una alternativa a las exigencias de los estudiantes y representantes como clientes en la búsqueda de la calidad del servicio cognitivo, lo que merece estudiar esta situación y ofrecer algunos indicadores que pueden servir para aplicar estrategias, en el logro de lo deseado, y que para agudizar la situación el problema aumenta por cuanto los síntomas obedecen a estar en presencia de organizaciones enfermas por causas ya mencionadas.

Al parecer, estos síntomas de causa febril en las organizaciones educativas también es posible que se deba a la demora en la respuesta académica y administrativa, por obedecer a diferentes instancias, se ve afectada por el costo de inversión en la educación de los niños y jóvenes; puede haber falta de responsabilidad o compromiso de los funcionarios en cada gestión, ya sea directiva, docente o administrativa; o de pérdida de los valores hacia la excelencia ciudadana y empobrecimiento de las características en una calidad que se debe al trato amable, la puntualidad y el orden.

De manera que por todo lo anteriormente expuesto, es necesario analizar la gestión del conocimiento desde las disciplinas organizacionales como medida de sanidad a las organizaciones enfermas en Venezuela a través de la documentación bibliográfica, para que permita la identificación de las disciplinas y los factores de la gestión de calidad del conocimiento, así como los elementos y estrategias tanto para la competitividad como para la sustentabilidad de entidades

sanas en el tiempo; y basado en lo antes descrito, surge la siguiente interrogante: ¿Cómo es la gestión del conocimiento desde las disciplinas organizacionales como medida de sanidad a las organizaciones enfermas? Por ello, surge el objetivo de analizar la gestión del conocimiento desde las disciplinas organizacionales como medida de sanidad a las organizaciones enfermas.

BASES TEÓRICAS

Gestión del conocimiento

La gestión del conocimiento es un proceso sistémico, donde se realiza el tratamiento de la información y/o del conocimiento a través del intercambio individual y/o colectivo de habilidades, experticias, acciones de practicidad y en resumidas cuentas tanto de información o el conocimiento como antesala de la deconstrucción y reconstrucción para la creación del dicho conocimiento, que es donde se propicia la transformación y desarrollo del individuo, tanto de manera individual como en el colectivo, mediante la socialización de los saberes. A este respecto, Arjona (2009, p. 45) expone que uno de los problemas fundamentales que se presentan para la determinación de la esencia de la gestión del conocimiento, es que se enfoca hacia lo que debiera ser el resultado de la misma, o sea, la adquisición de los conocimientos. Y en el contexto de una organización escolar, la esencia de la gestión del conocimiento consiste en tramitar aquellos procesos que faciliten la divulgación, adquisición y utilización del conocimiento, para posibilitar la mejora de los aprendizajes tanto de los estudiantes como de quienes los forman.

En este contexto de las disciplinas, se encierra una paradoja que es nueva y que se relaciona con la gestión del conocimiento para la calidad, la cual se inserta inicialmente en las dinámicas de desarrollo de las organizaciones educativas productivas y que aún se encuentra ausente en el quehacer académico de dichas organizaciones. Abordar estas disciplinas emergentes, tal como lo explica Senge (2007, p. 132), implica plantearse el problema epistemológico, es decir significa incursionar en el campo de la reflexión acerca del conocimiento, de

las particularidades de su comportamiento, de sus formas de representación y creación, de sus modalidades de acceso y transferencia.

Una primera forma de aproximación al problema de estas disciplinas, es de tipo conceptual ya que es imprescindible vincular la gestión del conocimiento con sus ramificaciones hacia la epistemología al entender la palabra gnosis que es la facultad de conocer. Proviene de la doctrina griega de los fundamentos y métodos del conocimiento científico. Es decir, que la epistemología es una rama del saber que trata de los problemas filosóficos que rodean la teoría del conocimiento. Hacia esa vertiente, el autor antes mencionado señala que se ocupa preferentemente de la definición del saber y de los conceptos relacionados, de los nichos donde emanan, de los fundamentos y las cogniciones de diferentes niveles con el que cada persona acierta o no sobre una realidad determinada; así como de otras disciplinas como la relación exacta entre el que conoce y el objeto conocido en su continua relación, desde una perspectiva epistemológica pura, de todo un proceso de generación de conocimiento en el que es posible distinguir cinco elementos:

- (a) El sujeto que conoce (sujeto inteligente que conforma una maestría personal).
- (b) El objeto conocido (objeto entendido como cosa objetiva o como idea para fijar un modelo mental).
- (c) La operación misma de conocer con otros (proceso de aprehensión inteligente mediante el compartir experiencias).
- (d) El resultado obtenido que es la información recabada acerca del objeto por el trabajo común (construcción conceptual acerca del objeto logrado a través del lenguaje en el trabajo en equipo).
- (e) El cambio de perspectiva de las situaciones vividas para poder identificar las interrelaciones (comprender las situaciones como la retroalimentación entre las partes que intervienen).

Dicho de otra manera, el sujeto se pone en contacto con el objeto o realidad concreta de las cosas, o realidad inminente de las ideas y obtiene una información

acerca del mismo. Cuando existe congruencia o adecuación entre el objeto y la representación interna correspondiente, que obtiene el sujeto cuando de manera inteligente aprehende el objeto, se dice que se está en posesión de una cierta verdad representada a manera de conocimiento. Otro enfoque, se vincula con el análisis del conocimiento desde la mirada del lenguaje, expuesto por Maturana (2006), consiste en que:

Las reflexiones epistemológicas surgen de plantearse la pregunta ¿Cómo es que conocemos? Esta pregunta puede plantearse sin comprometerse verdaderamente a aceptar que el fenómeno del conocer es un fenómeno biológico... Sin embargo, si uno se plantea la pregunta, no puede dejar de notar que los seres humanos somos lo que somos en el serlo, es decir somos conocedores u observadores en el observar y que al ser lo que somos, lo somos en el lenguaje. Es decir, no podemos dejar de notar que los seres humanos somos humanos en el lenguaje, y al serlo, lo somos haciendo reflexiones sobre lo que nos sucede... porque si no estamos en el lenguaje no hay reflexión... (p. 186).

Esta perspectiva implica una visión fenomenológica, empírica e íntima del conocimiento, en la cual el conocer se sustenta en la relación individual, persistente como modos de vida del individuo que experimenta acciones para apoderarse de su saber y los intentos que hace por reacondicionar sus propias vivencias mediante nuevos códigos de expresión como mecanismo permisible de reformular los conceptos de dicha experiencia.

Según esta exposición de Maturana (2006), los conocimientos se potencian por el dinamismo que los caracteriza en función de ser propios de la masa social que es activamente transformante de su realidad, vinculando a los hombres con subjetividades y objetividades que les rodea con una realidad inminente, que ellos mismos conciben acerca de esa realidad, y en cuyas interrelaciones se gestan nuevos conocimientos. De manera que, el hombre está en capacidades metacognitivas de desarrollar sus habilidades intelectuales con destino reflexivo sobre lo ya conocido por sí mismo o por los demás, con la posibilidad de analizar si tal saber conocido es creado bajo una estructura de fondos reales o en torno a ideas producto de la imaginación si el soporte de la realidad experimentada.

De modo que, la calidad del conocimiento tiene en el aprendizaje organizacional, su principal herramienta y es interesante delimitar las fronteras entre dato, información y conocimiento, según referencia de Andreu y Sieber (2010, p. 31), estando esa aproximación para la calidad del conocimiento en las organizaciones educativas, según la información que se obtiene para la formación mediante un proceso investigativo, en el que el sujeto y objeto intervienen de forma directa y en la que destaca la maestría personal, los modelos mentales, la visión compartida, el trabajo en equipo y el pensamiento sistémico con el objeto de ser sus miembros capaces de aprehender de la realidad, adoptando la información un papel mediador entre los integrantes y asumir cambios.

Según lo expuesto por Flores (2004), muchas veces aparecen como punto de inflexión en el modo de vida del hombre, tomando conciencia, generalmente para re-accionar de acuerdo con los criterios propios para generar acciones costumbristas viciosas o virtuosas para luego aplicar la maestría personal de apreciar una matriz articulada que va desde dónde y qué se piensa, qué y cómo se diseña la forma de operar o actuar en esos círculos o compromisos.

Modelos mentales

Estos son referidos por Senge (2007, p. 142) como paradigmas, los cuales se refieren a las formas de pensar o a los modelos inconscientes de cada quien, y que en ocasiones restringen la visión que se tiene del mundo y la forma en que se actúa en determinado momento. Para descubrir esos paradigmas se debe voltear el espejo hacia el interior de la persona y descubrir todos esos conceptos que gobiernan desde dentro al ser. Conocer y manejar los modelos mentales, o paradigmas, le permitirá al hombre como trabajador, promover formas de comunicación clara y efectiva dentro de una organización, de manera que les sirva de apoyo para el crecimiento y no constituya un obstáculo.

Visión compartida

Esta disciplina trata sobre la clave para lograr una visión que se convierta en una fuente de inspiración y productividad para la organización para la cual se labora; en tal sentido Senge (2007, p. 148) aduce que “todos los miembros de la organización deben aprender a descubrir en sí mismos la capacidad de crear una visión personal que les dé sentido a su vida y a su trabajo, que apoye la visión central propuesta por el líder”. Ante tal postura de visionar de forma colectiva las propuestas que se han de conseguir como un bien común, Senge (2007, p.149), refiere que “todas las visiones personales van alimentando la gran visión de la organización, y cada uno siente en ella una conexión íntima que lo impulsa a dar todo de sí para convertirla en realidad”. En este sentido se complementa lo que autores como Goleman (2006), señalan como la empatía entre los objetivos del trabajador y los objetivos de la organización.

De acuerdo a lo anterior, hay organizaciones que creen firmemente que el conocimiento es la clave para ser competitivos. Consideran que si ponen mayor atención en desarrollar las capacidades del talento humano, la calidad y productividad mejorarán en forma natural. En otras palabras, consideran que el desarrollo de los talentos humanos es la estrategia más prometedora para revertir el deslizamiento de la productividad y efectivamente desde la concepción que se presenta es así. Sin embargo, de acuerdo a Senge (2007:154), mantener control sobre estos acontecimientos va, en gran medida, más allá de las funciones de la gerencia, siendo uno de los retos más importantes que enfrentan hoy día los gerentes, es el de mejorar la calidad de vida del trabajador. “Este reto no solamente surge de la necesidad de estar al nivel de la competencia, sino también de los cambios demográficos y culturales”.

Aprendizaje en equipo

Sobre esta disciplina, Senge (2007), expone que es una acción donde la gerencia organizacional promueve la creación y fortalecimiento de los equipos de trabajo a fin de centrarse fundamentalmente en el diálogo para pensar juntos en tener mejores ideas. Internamente en los grupos laborales, se desarrollan

infinidades de relaciones, ya sean conscientes e inconscientes, pero que igual van determinando los niveles de diálogos, para entender así que se activan algunos mecanismos de autodefensa, bajo sentimientos de inferioridad o superioridad para rendir una función de rendimiento a determinados patrones que aprendes a reconocer y manejar aquellos obstáculos que le pueden limitar o ampliar su acción, haciendo con esto el florecimiento de un trabajo inteligente como equipo.

De acuerdo a lo señalado por Senge (2007, p.159), el trabajo en equipo “fundamenta el aprendizaje, el cual comienza con el diálogo, radicado en capacidad de los miembros del equipo para superar los supuestos individuales e ingresar en un auténtico pensamiento conjunto”. Implica también reconocer los obstáculos del aprendizaje: por ejemplo los patrones de defensa. Si no se detectan, los aprendizajes pueden socavarse, mas sin son detectados se pueden tomar previsiones que creativamente aceleren tal aprendizaje. En cuanto a este pensamiento conjunto, es muy interesante lo que el autor llama el alineamiento, el cual es un fenómeno que es extraído del campo deportivo.

De esta manera, surgen también los aprendizajes tanto individuales como colaborativos, en unos niveles que alcanzan al aprendizaje organizacional, donde el constante ejercicio le invita a aprender de todo, todo el tiempo, aunque tal aprendizaje no es un proceso que surja por ello, aunque, si los equipos aprenden, se transforman en un microcosmos para aprender a través de la organización. A tal efecto se puede indicar que el aprendizaje obtenido en equipo tiene tres dimensiones:

1. Pensar agudamente sobre problemas complejos, aprendiendo a explora las capacidades potenciales de las personas para valorar la inteligencia de la entidad organizada y acreditarla como imagen corporativa de inteligencia única.
2. Necesidad de innovar de manera coordinada entre todos los miembros de un equipo de trabajo, con el ímpetu de operativizar los actos con el complemento de lo que uno hace sobre el otro.
3. Distinción funcional de lo que cada quien hace en el equipo, para identificar cada tarea sin que exista la dificultad de cruzar ni opacar los esfuerzos de

aportes de cada miembro, propiciando así el surgimiento de nuevas rutinas de trabajo en el aliento de potenciar las creatividades y la liberación de energías contenidas.

Pensamiento sistémico

Esta disciplina, tiene como base para la calidad educativa y sanidad organizacional, la prestación de ayuda a pensar que todo lo que le circunda al hombre se corresponde a un sistema que en su interrelación de las realidades, funcionan otras partes necesarias para tal funcionalidad. De tal premisa, Senge (2007), sostiene que en la reducción de la ansiedad que el ser humano mantiene en la actualidad por ese sentido interrelacional como sistema de una complejidad que parte de su entorno familiar hasta la sociedad constituida, los procesos educativos deben propiciar el fomento de enseñanzas cohesionadas y no aisladas de aquellos elementos que integran su realidad, ello hace entender la asignación de causas a los efectos y comprender las de complejidad.

Organizaciones enfermas

Al hablar de salud, se conduce a la idea reflexiva y concomitante de lo que es la enfermedad o padecimiento de algún síntoma que conduce a un estado de criticidad, en el que el ente, ya sea persona, grupo, organización o sociedad, llega a tener; siendo un estado ideal para vivir y ofrecer la optimidad de sí como un servicio en la calidad de vida. Contrariamente ocurre con lo que supone una enfermedad, la cual se puede distinguir como un estado con determinados síntomas de malestar, en los que obviamente no provee condiciones para ofrecer un estado de equilibrio.

De acuerdo a los señalamientos de Fernández, Urarte y Alcaide (2007), los estados de enfermedad de una persona pueden ser asintomáticos, sin reflejarse en los aspectos físicos e igual ocurre con las organizaciones, las cuales por obedecer a una estructura constituida de elementos intangibles, se puede pensar que no poseen padecimiento alguno; pero la realidad es que tales estructura

organizadas son constituidas por personas y como tal poseen un comportamiento humano caracterizado por actitudes definidas entre la apertura y la clausura, las disposiciones y otras conductas que cualifican los síntomas de sanidad o enfermedad, de la organización a la que pertenecen.

Es por esto que Neilson y Pasternack (2005), definen a las organizaciones enfermas como aquellas entidades que presentan indicios que por diferentes motivos, ya sean de orden ambiental, interno o externo, o humano, adquieren características neuróticas manifestadas en algunos procederes de sus miembros como la predisposición de apatía, desmotivación, resistencia a cambios, entre otros, pero que en total repercuten en toda la organización para mostrar aspectos influyentes hacia la negatividad y propensión al fracaso. Cuando una organización enfatiza en sus actividades de rutina con esquemas mentales o paradigmas desajustados a la realidad de su entorno, y no reconoce desde la gerencia la existencia de aspectos que la harán sucumbir, se está en presencia de una crisis organizacional donde difícilmente su supervivencia en el mercado será de larga data, o como puede también sobrevivir pero en estados enfermizos sin el impulso de triunfo ni afirmarse como entidad que se apunta al éxito.

CONSIDERACIONES FINALES

Al identificar las disciplinas que fundamentan la gestión del conocimiento desde las disciplinas organizacionales como medida de sanidad a las organizaciones enfermas se estudiaron las disciplinas propuestas por Senge (2007), interpretando la existencia de una mayor identificación de los modelos mentales para señalar que son formas de pensar, o modelos inconscientes, de cada actor que hace vida en las organizaciones educativas, para de alguna manera restringir la visión que se tiene del mundo; sosteniendo que para descubrir esos paradigmas se deben descubrir todos esos conceptos que gobiernan desde dentro al ser para un mejor ejercicio educativo como servicio.

En la descripción de los factores que definen la gestión del conocimiento desde las disciplinas organizacionales como medida de sanidad a las

organizaciones enfermas se puede indicar que la responsabilidad y la disposición al trabajo son los factores que definen mayormente la gestión desarrollada, correspondiendo a la amplia gama de maneras pedagógicas que se debe ofrecer al alumnado, para adquirir nuevos y mejores su conocimientos; siendo al mismo tiempo un ingrediente de valor agregado que le imprime el docente a su trabajo, desde la perspectiva actitudinal y obtener como beneficio la buena imagen que proyecta a la comunidad educativa a la que pertenece en el favorecimiento de la calidad.

Sobre la caracterización de los elementos existentes para la gestión del conocimiento desde las disciplinas organizacionales como medida de sanidad a las organizaciones enfermas, se interpreta que la característica más reconocible es la resistencia a los cambios y a la innovación, para señalar que la adopción del enfoque competitivo por el desempeño de competencias del personal que labora en las entidades educativas, exige nuevas formas de gestión y que cada actor, debe trazarse metas reales y efectuar un inventario de sus potencialidades y habilidades para que su trabajo sea eficaz y controlar las posibles desviaciones que se puedan experimentar en relación a los objetivos para retomar el camino hacia una comunicación permanente, obligatoria y estimulante.

Por último, las conclusiones se orientan a resaltar la necesidad de implementar efectivamente la cultura de innovación, por lo tanto es indispensable que las organizaciones se compongan en estructuras inteligentes que potencien las competencias del talento humano mediante la creatividad e innovación, a través del utilización del capital intelectual, las tecnologías de la información y comunicación así como las herramientas que ayuden al desarrollo organizacional prevaleciendo lo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea Nacional (2007). Ministerio del Poder Popular para la Educación Informe Anual de la Gestión. Secretaría de la Presidencia. Caracas. Venezuela.

Antúñez, Y. y El Kadi, O (2017). Consiliencia de la autotomía caudal como

estrategia gerencial. CICAG. Vol. 15 N°1 (2017) Agosto 2017 – Marzo 2018. ISSN: 1856-6189.

Andreu, R., y Sieber, S. (2010). La Gestión Integral del Conocimiento y del Aprendizaje. España. Editorial Economía Industrial.

Arjona, M. (2009). “Dirección Estratégica. Un enfoque práctico”. Madrid. Editorial Díaz de Santos,

Fernández Aguado, Javier, Urarte Marcos y Alcaide, Francisco. (2007). Patologías organizativas. Un diagnóstico de las enfermedades más comunes que padecen las organizaciones y la medicación para su tratamiento y recuperación. España. Editorial LID.

Flores, F. (2010). Creando organizaciones para el futuro. Editorial Dolmen. Chile.

Lussier, R. y Achua, C. (2005). Liderazgo. España: Editorial Thomson Internacional.

Maturana, H. (2006). La realidad: ¿objetiva o construida? I y II: Fundamentos biológicos de la realidad. Compilaciones. Barcelona-España: Editorial Anthropos.

Neilson, G. y Pasternack, B. (2005). Mantener lo que es bueno, arreglar lo que está mal, y desbloquear Gran Rendimiento, Publicado por Crown Business en Nueva York.

Senge, P. (2007) La Quinta Disciplina. Barcelona. España: Ediciones Granica.

GESTIÓN PRESUPUESTARIA DE LAS PROVIDENCIAS ESTUDIANTILES DE LOS INSTITUTOS UNIVERSITARIOS

BUDGETARY MANAGEMENT OF THE STUDENT PROVIDENCES OF THE UNIVERSITY INSTITUTES OF STATE TECHNOLOGY ZULIA

Nelmary Solarte.
nelmarysolarte2013@gmail.com
Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, URBE
Norelby Tovila
Norelbytovila@hotmail.com
Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, URBE

RESUMEN

Los presupuestos universitarios son asignados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología, este propone al ejecutivo nacional el monto del aporte anual para el sector universitario, efectuando su distribución con lo planteado vinculado al presupuesto, de acuerdo esto, se presenta la siguiente investigación con el objetivo de analizar la gestión presupuestaria de las providencias estudiantiles de los institutos universitarios de tecnología del estado Zulia. Fundamentado de manera teórica y jurídicamente en Burbano (2011), Del Rio (2009), Oficina Nacional de Presupuesto (2014), Paredes (2011), Serna (2009), y normas especiales en materia de gestión presupuestaria, entre otros. Ahora, desde la concepción metodológica el tipo de investigación se refiere a la clase de estudio documental descriptivo, recoger las informaciones o datos necesarios; que describe la variable gestión presupuestaria, permitiendo su estudio como el marco legal del presupuesto la formulación, ejecución y el control; aunado al estudio documental, propende la recolección de información, documentos declarativos en investigaciones. En los resultados se obtuvo que la gestión de presupuesto de las providencias estudiantiles de los institutos universitarios de tecnología del estado Zulia, deben cumplir con las etapas definidas de una gestión, cooperaran en el adecuado logro de las metas, objetivos, actividades y tareas, sustanciados de planificación, modificación, evaluación, control y seguimiento, que construyen el alcance y naturaleza de la participación presupuestaria, que por su naturaleza se encuentran en un buen número de provisiones regulatorias y leyes interrelacionadas

Palabras clave: gestión presupuestaria, providencias estudiantiles institutos universitarios

ABSTRACT

The university budgets are assigned by the Ministry of the Popular Power for University Education, Science and Technology, this proposes to the national executive the amount of the annual contribution for the university sector, making its distribution with the raised linked to the budget, according to this, presents the following research with the objective of analyzing the budgetary management of the student services of the university technology institutes of the state of Zulia. Based theoretically and legally in Burbano (2011), Paredes (2011), Serna (2009),) and special rules on budgetary management. Now, from the methodological conception, the type of research refers to the kind of descriptive documentary study, collecting the necessary information or data; that describes the budget management variable, allowing its study as the legal framework of the budget, formulation, execution and control; together with the documentary study, it tends to gather information, declarative documents in investigations. In the results it was obtained that the budget management of the student services of the university institutes of technology of the Zulia state, must comply with the defined stages of a management, cooperate in the adequate achievement of the goals, objectives, activities and tasks, substantiated planning, modification, evaluation, control and monitoring, which build the scope and nature of budget participation, which by their nature are in a good number of regulatory provisions and interrelated laws

Key words: budget management, student Services University institutes

INTRODUCCIÓN

En Venezuela, el presupuesto público constituye el programa de estado, reflejando las políticas sociales, educativas, de salud, entre otras. Pretendiendo emplear un adecuado ejercicio económico fiscal para la utilización de los recursos y que estos sean implementados adecuadamente.

Por lo consiguiente, el presupuesto tiene como fin, el cumplimiento de las metas de desarrollo general del país, su formulación, ejecución, evaluación, control, deben ceñirse a los principios, normas y reglamentaciones que regulan el proceso presupuestario, así como el apego a las disposiciones en cuanto al ordenamiento jurídico venezolano. En lo consecuente, el presupuesto como tal

constituye un importante instrumento de gestión pública que debe reflejar los lineamientos de acción propuestos por el ejecutivo.

De allí, sus vínculos con los lineamientos generales del Plan de la Nación de la Patria formulados por el Estado, para ello, se cita a Burbano (2011), porque plantea que la gestión presupuestaria debe ser concebida como el sistema presupuestario (preiniciación, elaboración, ejecución, control, y evaluación) mediante el cual la empresa u organización define las acciones, estrategias para adoptar una administración eficiente de los recursos materiales, financieros, humanos y tecnológicos disponibles, con el fin de garantizar el cumplimiento de los objetivos deseados, obteniendo un desempeño en términos de eficiencia así como de eficacia.

Entonces, al respecto se hace oportuno citar a Meyer, (199:21), citado por Burbano, (2011), éste menciona que la gestión presupuestaria “es aquella que se apoya sobre provisiones hechas en función a las condiciones interiores y exteriores a la empresa. A partir de estas provisiones, los responsables reciben atribuciones, programas y medios expresados en valor, por un periodo determinado”.

Sin embargo, la gestión presupuestaria, no es sinónimo de previsión o medida de desviación, sino de lograr los objetivos y las necesidades de las personas que se incorporan en esta, lo que conlleva a su productividad. Por ello, comprende el desarrollo coordinado de todas las fases de dicho proceso público, como lo son: formulación, discusión, aprobación, ejecución y evaluación del presupuesto, fases que cumplen funciones específicas, trabajando en conjunto, con la finalidad de producir bienes o servicios, respondiendo a las necesidades de la población, aplicando los criterios de eficiencia, eficacia, desempeño promoviendo la mejora en la calidad del gasto público, valorizando al máximo, los escasos recursos que se administren.

Bajo la premisa de la gestión presupuestaria y su aplicación en las instituciones públicas, estas son conllevadas a un cumplimiento normativo jurídico, se considera en estudio la gestión presupuestaria de las providencias estudiantiles

de los institutos universitarios de tecnología del estado Zulia, donde las instituciones educativas deben elevar un plan-presupuesto, para la eficiencia como eficacia y economía de permita el logro de los objetivos a alcanzar, además el modelo de las asignaciones de gasto, para futuras distribuciones de fondos.

En relación a lo anteriormente descrito, se hace un estudio en las instituciones públicas, específicamente de los institutos universitarios de tecnología, donde actualmente no se visualiza el cumplimiento de los beneficios y atribuciones que le competen al departamento de estudiantil, en lo referente al bienestar social y económico del estudiante, con el objeto de lograr un individuo con la capacidad de desarrollar habilidades en el periodo de su carrera académica, que se traduzca en beneficio para el individuo y su núcleo familiar.

Aunado al el cumplimiento de las providencias estudiantiles, interrelacionadas bajo un planificación presupuestaria, se ve amenazado, motivado a que los recursos asignados en el presupuesto ordinario aprobado por el ejecutivo nacional, presentan insuficiencias con relación a la formulación inicial del mismo, visualizando que la unidad de planificación y presupuesto envía a cada área los recursos aprobados a cada jefe de proyecto.

Aun cuando el responsable del proyecto solicita la ejecución de gastos de acuerdo a lo planificado, el mismo resulta insuficiente para cubrir el requerimiento, esta trae como consecuencia traspaso de créditos presupuestarios realizados por la unidad de presupuesto de estas instituciones, sin considerar la afectación de las metas en el POA. Este proceso muestra complejidad en relación al manejo de la planificación del presupuesto de cada ejercicio fiscal, efectuada por el departamento de bienestar estudiantil.

Es por ello, que al observar la gestión presupuestaria actual no se realiza la vinculación entre lo formulado, lo ejecutado y los objetivos por alcanzar, se genera una gestión ineficaz para los usuarios de los referidos institutos educativos y la unidad de presupuesto de estas instituciones, los proyectos no se ejecutan en función a las actividades programadas por cada departamento, sección o área académico-administrativa.

En este sentido, esta investigación busco analizar la gestión presupuestaria de las providencias estudiantiles de los institutos universitarios de tecnología del estado Zulia, presente en este artículo un análisis documental descriptivo para luego formular lineamientos o acciones que permitan optimizar el proceso de gestión presupuestaria de las providencias estudiantiles de los institutos de tecnología del estado Zulia.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Gestión presupuestaria

Para el autor Burbano (2011), la gestión presupuestaria es la práctica de la dirección de una empresa o administración destinada a definir en volumen como en valor las previsiones de actividad de la organización en el plazo de un año, para posteriormente seguirlas en vías de realización mediante una permanente confrontación entre previsiones y realizaciones, apoyada en la estructuración de la organización en centros de responsabilidad (centros de costes, de ingresos, de beneficios y de inversión).

Por otra parte, la Oficina Nacional de Presupuesto ONAPRE (2014), definen la gestión presupuestaria, el esfuerzo coordinado de un grupo social para obtener un fin con la mayor eficiencia y el menor esfuerzo posible. De lo anteriormente descrito, se puede resumir la gestión presupuestaria, el conjunto de actividades y procesos esenciales de las organizaciones que permiten elevar y mantener la productividad a través de una dirección competente y dinámica, capaz de proponer metas definidas con los recursos asignados para impulsar los objetivos trazados.

De igual forma, Paredes (2011, p.132), menciona, la gestión presupuestaria “es aquella que se apoya sobre provisiones hechas en función a las condiciones interiores y exteriores a la empresa. A partir de estas provisiones, los responsables reciben atribuciones, programas así como medios expresados en valor, por un periodo determinado”. No obstante es importa señalar, no es

sinónimo de previsión o medida de desviación, sino lograr los objetivos y necesidades de las personas incorporadas en esta, lo que conlleva de su productividad.

Marco legal del presupuesto en Venezuela

Las normativas legales que regulan el sistema presupuestario venezolano están recogidas, en primera instancia por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, reglamento y resoluciones entre otros. Para Dana (2009), el marco legal proporciona las bases sobre las cuales las instituciones construyen, determinan el alcance y naturaleza de la participación política. En él regularmente se encuentran en un buen número de provisiones regulatorias, igualmente leyes interrelacionadas entre sí.

No obstante, para Roque (2008, p.96), lo define “conjunto de disposiciones, leyes, reglamentos y acuerdos en donde se apega una dependencia o entidad en el ejercicio de las funciones por donde las tienen encomendadas”. De igual forma, Villaseñor (2017), puntualiza el marco legal como el conjunto de normas expresado por leyes donde se establecen para controlar y supervisar el funcionamiento adecuado que deben aplicar en las instituciones u otras organizaciones públicas o privadas. Está representada por decretos, resoluciones, entre otros, los cuales establecen el marco jurídico de referencia, en el contexto del cual deben organizarse, asimismo realizar sus operaciones las instituciones públicas.

Formulación del presupuesto

Al referirse a la formulación presupuestaria, Burbano (2008), la define como los ingresos que se esperan recaudar, su distribución, y además los recursos que se necesitarán para financiar un posible déficit. En esta fase todas las instituciones públicas deben definir sus presupuestos basados en sus objetivos de política. Se finaliza con el análisis, la aprobación del presupuesto y la formulación plurianual por parte de la asamblea antes del inicio del ejercicio fiscal correspondiente.

De igual forma para la Oficina Nacional de Presupuesto (2014), la etapa de la formulación en el proceso presupuestario consiste en la interpretación de la información proveniente de la planeación y programación para traducirse al presupuesto de egresos, mediante la aplicación de una serie de normas, lineamientos, procesos, cronogramas. Es una etapa el cual se encarga de definir las orientaciones, normas y procedimientos que regirán el ejercicio presupuestario a formular. Identificando las fuentes de recursos monetarios que financiarán la ejecución del plan operativo, así como su contribución.

Ejecución del presupuesto

En el proceso administrativo, la ejecución se relaciona con la puesta en marcha de los planes y con el consecuente interés de alcanzar los objetivos trazados, el comité de presupuestos como el principal impulsor, debido a que, si sus miembros no escatiman esfuerzos cuando se busca el empleo eficiente de los recursos físicos, financieros y humanos colocados a su disposición, es factible el cumplimiento cabal de las metas propuestas.

De igual modo Castillo, Vásquez y Guerrero (2008), define la ejecución presupuestaria como aquella parte del ejercicio que concreta la realización de los pagos necesarios, previamente habilitados a nivel genérico mediante la ley, y que requiere el desarrollo de un procedimiento administrativo de desarrollo para realizar el gasto público. Asimismo, Paredes (2011), afirma que en el proceso administrativo la ejecución se relaciona con la puesta en marcha de los planes para poder alcanzar los objetivos trazados.

Ingreso presupuestario

En lo que concierne a los ingresos Burbano (2011), es la expresión monetaria de los flujos percibidos por el ente público en el periodo contable, que refleja la obtención de recursos originados en desarrollo de la actividad financiera, económica y social, básica o complementaria, susceptibles de incrementar el patrimonio público. De igual forma, lo conceptualiza como aquellos flujos de

recursos que percibe el ente público, y deben reconocerse cuando se perciban o se causen como resultado del movimiento real de bienes y servicios, o recibo de recursos de recursos aportados o transferidos sin contraprestación.

Igualmente, Paredes (2011), los ingresos son aquellos que se perciben en forma periódica y permanente, (es decir, recurrentes) provenientes de fuentes periódicas y permanentes de fuentes tradicionales, generalmente constituidas por los tributos, las tasas y otros medios periódicos de financiamiento estatales, con la finalidad de realizar análisis, a su vez proyecciones de tipo económico y financiero que se requiere en un periodo determinado.

Gasto presupuestario

Según Paredes (2011), son aquellas erogaciones susceptibles de causar créditos o de ser de algún modo económicamente productivas, o que tengan cuerpo de bienes de utilización perdurable, llamados también de capital por oposición a los de funcionamiento, que se hayan destinados por lo común a extinguirse con su empleo. Asimismo, aquellos gastos destinados a crear infraestructura social.

Los importes monetarios no recuperables en que incurren los entes públicos, necesarios para la obtención de bienes y servicios requeridos en el normal desarrollo de actividades básicas y complementarias adelantadas en el cumplimiento de la gestión social, operacional y administrativa. Asimismo, Burbano (2011), añade como los gastos presupuestarios corresponden a la porción de aquellos que razonablemente atribuidos las actividades básicas en la acción gubernamental.

Al constatar las definiciones expuestas por el autor mencionado considera que los gastos son los importes monetarios no recurrentes que ocurren en un ente público; de igual forma Burbano (2011), los gastos corresponden a la porción de aquellos razonablemente atribuidos a las actividades del presupuesto; por último pero no menos importante, Paredes (2011), son erogaciones susceptibles a causar créditos. Con conclusión, corresponden a la porción de aquellos gastos

que razonablemente son atribuidos las actividades básicas, que para esta investigación en la acción gubernamental.

Modificaciones presupuestarias

Expone el autor las modificaciones presupuestarias consisten en cambios que se efectúan a los créditos asignados a los programas, subprogramas, proyectos, obras, partidas, subpartidas, genéricas, específicas y subespecíficas que expresamente se señalen en la Ley de Presupuesto y su respectiva distribución general de cada año, para los diferentes organismos.

Asimismo, dichas modificaciones presupuestarias pueden ser consecuencia de:

- Subestimaciones o sobreestimaciones de los créditos asignados originalmente en la Ley de Presupuesto y en la Distribución General.
- Incorporación de nuevos programas.
- Reajuste de gastos acordados por el Presidente de la República, con miras a un uso más racional de los mismos o motivado por situaciones de tipo coyuntural no previstas.
- Alteración de las metas o volúmenes de trabajo en los programas que desarrolla el organismo.
- Gastos no previstos.

De igual forma, Burbano (2011) indica las modificaciones presupuestarias constituyen cambios en los créditos presupuestarios, tanto en su cuantía como en el nivel Institucional (créditos suplementarios y transferencias de partidas) y, en su caso, a nivel funcional programático (habilitaciones y anulaciones). Las modificaciones presupuestarias pueden afectar la estructura funcional-programática a consecuencia de la supresión o incorporación de nuevas metas presupuestarias. En lo siguiente Paredes (2011), son aquellos cambios que se efectúan a los créditos presupuestarios del proyecto de ley de presupuesto.

Mecanismo de evaluación del presupuesto

Según Burbano (2011), considera, en esta etapa se deben revisar los factores internos y externos fundamentados en estrategias actuales; medir el desempeño de la organización, a través de herramientas que ayudan a detectar las desviaciones, a la toma de acciones correctivas. Todas las estrategias están sujetas a cambio en función a la ejecución del proceso de la empresa.

De acuerdo Serna (2009), esta etapa está asociada a la implementación de herramientas de gestión que permitan ir evaluando el desarrollo de los proyectos de un plan estratégico, en términos del cumplimiento de hitos, así como del logro de los objetivos por cuanto justificaron su realización. El objetivo de hacer seguimiento a los proyectos de un plan estratégico radica en que estos procedimientos aportarán con información que señalará qué tan bien se están alcanzando las metas señaladas en la etapa de formulación del proceso y cómo se pueden corregir acciones frente a dificultades o desviaciones que aparezcan en el camino.

Seguidamente, Del Rio (2009), expresa, esta etapa es vital para el bienestar de una organización, las evaluaciones oportunas pueden alertar a los gerentes de que existen problemas o posibles problemas, antes de que la situación llegue a ser crítica. Las evaluaciones de estrategias incluyen tres actividades básicas: estudiar las bases fundamentales de la estrategia de una empresa, comparar los resultados esperados y los resultados reales asimismo tomar medidas correctivas para asegurarse de que el desempeño se ciñe a los planes.

Evaluación de resultados

El autor Del Rio (2009), define la evaluación de resultado aquella que realiza un análisis detallado de la situación actual de la empresa, con el fin de identificar procesos críticos, evaluar posicionamiento, detectar áreas de oportunidad y ofrecer un plan de apoyo con base a necesidades específicas. Para efectuar la evaluación, se debe iniciar un análisis con la información disponible en

las áreas estratégicas de la empresa, incluyendo planeación, mercadotecnia, ventas, operación, compras, logística, administración, recursos humanos y finanzas, entre otras.

De acuerdo, Fuente (2011), plantea que todo proceso de planeación es incompleto si carece de elementos de evaluación. El control nace con la planeación, pues son procesos gemelos en el sentido de que van parejos (a la par) durante el camino de la gestión. No se concibe el uno sin el otro. Medir, comparar y evaluar los resultados obtenidos implica necesariamente la existencia de parámetros de referencia contra los cuales tasar, apreciar y juzgar lo obtenido.

Por último, Gómez (2008), enfatiza que la evaluación de resultado es el proceso administrativo por medio del cual el jefe junto a su subordinado, parten de una definición clara de las metas y prioridades de la organización establecidas en grupo por la alta administración, identifican en conjunto los resultados claves que están dispuestos a alcanzar así como los correspondientes indicadores de éxito, acuerdan una estrategia para alcanzar esos resultados, trabajan tratando de lograrlos, se da seguimiento a los esfuerzos así como a los resultados alcanzados para evaluar el rendimiento del personal de dirección en función de los mismos.

METODOLOGÍA

La tipología de las investigaciones, varía de acuerdo a los diversos criterios, ya sea por su grado de profundidad, de acuerdo con la fuente que origina la información; por el tipo de diseño a seguir, por su contenido, entre otros. Por ende, el tipo de investigación va a depender de lo que se desea realizar y sobre todo qué se desea alcanzar a lo largo del estudio. El tipo de investigación se refiere a la clase de estudio que se va a realizar. Orienta sobre la finalidad general del estudio y sobre la manera de recoger las informaciones o datos necesarios.

El estudio descriptivo identifica características del universo de la investigación, señala formas de conductas estables, comportamientos concretos, descubre y comprueba asociación entre variables. Este tipo de estudio usualmente describe situaciones y eventos, es decir como son y cómo se comportan

determinados fenómenos. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Es por ello que, Este grupo de estudio mide o evalúa diferentes aspectos, tamaño o elementos del fenómeno a investigar.

En función a lo expuesto, esta investigación fue de tipo descriptiva, por cuanto en la misma se describe la variable gestión presupuestaria, permitieron su estudio como el marco legal del presupuesto en Venezuela, la formulación, ejecución y el control del presupuesto; aunado al tipo de estudio es documental, se propende la recolección de información, documentos declarativos en investigaciones, libros, informes, resoluciones, entre otros. La investigación fue documental, porque se inicia con el estudio, revisión y examen de las informaciones previas, soportes documentales y material bibliográfico asociado al tema objeto de la investigación. Todo ello, es complementando con el análisis e informes que otros investigadores han realizado de forma preliminar.

Ahora bien en cuanto a la técnica aplicada en la investigación, es de observación documental. Sobre este particular, el análisis gestión presupuestaria, permitieron su estudio como el marco legal del presupuesto en Venezuela, la formulación, ejecución y el control del presupuesto. Para ello, se tomará en consideración los aspectos relevantes sobre el tema de investigación que guardan relación estrecha con la técnica seleccionada para los investigadores. Es este aspecto, la aptitud asumida en el uso de los recursos diversos es fundamental en el logro de los objetivos propuestos.

RESULTADOS

De lo expresado en las bases conceptuales se concluye de los aportes por Burbano (2005) y Paredes (2011), que la gestión presupuestaria, se apoya sobre provisiones hechas en función a las condiciones internas y externas de la empresa, mientras para ONAPRE (2014), es el esfuerzo coordinado para lograr la mayor eficiencia y el menor esfuerzo, logrando el cumplimiento de los objetivos trazados. En lo consecuente, se fija posición con el criterio que propone Burbano

(2011), por cuanto la gestión presupuestaria está orientada a un conjunto de actividades, las tareas que permiten organizar a una empresa sobre sus necesidades, trabajando de manera coordinada que ayuden con el logro de los objetivos trazados.

Contextualizando para el resultado de la investigación, la gestión presupuestaria de las providencias estudiantiles de los institutos universitarios de tecnología del estado Zulia, se apoyaran sobre las provisiones requeridas por la institución, coordinado al logro del objetivo organizacional de manera eficiente y efectiva, además de estar orientado a las actividades y metas planificadas propias para la atención de las necesidades estudiantiles

Analizando las teorías, seguidamente en el contexto de la gestión presupuestaria en sus etapas se evidencia que los autores Burbano (2011), Paredes (2011), concuerdan en sus definiciones en lo referente a la ejecución del presupuesto, es la puesta en marcha de los planes para alcanzar los objetivos, motivado a que afecta directamente a la organización. Mientras Castillo, Vásquez y Guerrero (2008), considera que la ejecución es la etapa que concreta la relación de los pagos.

En criterio de los autores precitados, las investigadoras fijan posición con Burbano (2011), en el sentido que la ejecución presupuestaria es aquella que desarrolla las actividades y tareas planeadas, logrando los objetivos proyectados para alcanzar las metas propuestas. Es decir, la ejecución va más allá del requerimiento del presupuesto, es realizar todas las acciones prevista por el organismo, el cual ha dispuesto el empleo de los recursos que se han asignado a cada departamento. Esta ejecución no es automática, se requiere de un talento humano que utilice las herramientas adecuadas para la práctica de los recursos de una forma eficiente y eficaz.

No obstante, en el mismo contexto de la gestión presupuestaria, los autores Paredes (2011), Burbano (2011), guardan similitud en sus definiciones debido a que se encarga de percibir de forma periódica los flujos de los recursos de los entes públicos en un ejercicio contable. En tal sentido, el presente estudio se

enfoca en cuanto estos flujos percibidos incrementan el patrimonio público del ente que permitirá el análisis de los ingresos.

En relación con la gestión presupuestaria para la providencia de estudiantes del instituto universitario, el estado percibe recursos por las diferentes actividades financieras, económicas y tributarias, para que sean devueltos en productos y servicios a la sociedad, satisfaciendo las necesidades que soliciten a las entidades gubernamentales. Asimismo, las diversas formas de agrupar, ordenar y presentar los recursos públicos, con la finalidad de realizar análisis de las proyecciones de tipo económico/financiero que se demanda en un periodo determinado.

Nuevamente Paredes (2011), Burbano (2011), guardan similitud en sus definiciones en correspondencia a las modificaciones de los presupuestos, son cambios que se efectúan a los créditos asignados en el proyecto de presupuesto. Si bien es cierto, son cambios que se generan sobre los créditos iniciales del presupuesto aprobado, con la finalidad de dar cumplimiento al plan operativo anual. Aunado a ello, las modificaciones al presupuesto, el estatuto orgánico de presupuesto ha previsto la posibilidad de realizar modificaciones a las partidas de ingresos o de gastos del presupuesto inicial, resguardando la satisfacción de las necesidades y el logro de los objetivos

Significa que el presupuesto puede recibir modificaciones, entres estas son: cuando se hace necesario reducir o aplazar totalmente las apropiaciones presupuestales y cuando en la ejecución del presupuesto se hace indispensable realizar un aumento del monto de las apropiaciones iníciales. En el sector público de los institutos universitarios se presentan las modificaciones como traslado de crédito presupuestario, créditos adicionales, rectificación del presupuesto e insubsistencia de créditos.

La puesta en acción de las modificaciones lleva de la mano las evaluación de los presupuestos, es vital porque deben ser una alerta para los jefes; Burbano (2011), indican hay que revisar los factores internos y externos que fundamentan las estrategias actuales para medir el desempeño; por su lado Serna (2009), es una herramienta de gestión que permite ir evaluando los proyectos.

No obstante, la evaluación en el proceso de planificación estratégica permite a las organizaciones medir si se lograron todos los objetivos y metas planteadas a desarrollar. De igual forma ayudan a la toma de decisiones oportunas y a medir que estrategias fueron desarrolladas.

Al constatar la evaluación del resultado realiza un análisis detallado de la situación actual de la institución; además de los resultados de los procesos administrativos óptimos; porque de estar incompletos carecen de herramientas de evaluación. No obstante, es oportuno el proceso de la gestión presupuestaria como mecanismo que se utilizan en la verificación del presupuesto. Con base a los resultados obtenidos, se propondría alternativas específicas de apoyo para optimizar la competitividad de la empresa.

De lo expuesto se puede deducir que la gestión de presupuesto de las providencias estudiantiles de los institutos universitarios de tecnología del estado Zulia, deben cumplir con las etapas definidas de una gestión, porque cooperaran en el adecuado logro de las metas, objetivos, actividades y tareas programadas, aquel que se acoge por lapsos académicos definidos, sustanciados de planificación, modificación, evaluación, control y seguimiento, sin dejar de ser percibido a normativas jurídicas que desde la constitución nacional de la república bolivariana de Venezuela, proporciona las bases sobre las cuales la institución construyen el alcance y naturaleza de la participación presupuestaria, que por su naturaleza se encuentran en un buen número de provisiones regulatorias, leyes interrelacionadas entre sí, entre otros

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burbano (2011), Administración de empresas Fases del proceso administrativo. Colombia. McGraw Hill.
- Burbano, J. (2005). Presupuesto, enfoque de gestión, planeación y control de recursos. Colombia. McGraw Hill.
- Castillo, Vásquez y Guerrero (2008), Administración: una ventaja competitiva. México. McGraw Hill.
- David, F. (2004). Administración estratégica. México. Editorial Prentice Hall.

- Del Rio (2009), Presupuestos: teoría y práctica. México. McGraw Hill.
- Fuente (2011), Planificación estratégica, presupuesto y control de la gestión pública. Venezuela. Publicaciones de la Universidad Católica Andrés Bello.
- García, M. (2008). Control de gestión en organismos públicos en Venezuela. Espacios Públicos. Vol. 11, Núm. 23, pp. 8-25.
- Gómez (2008), Presupuestos, planificación y control. México. Pearson Educación.
- Jiménez, C. (2002). Introducción al estudio de la teoría administrativa. México. FCE.
- Oficina Nacional de Presupuesto (ONAPRE). Ministerio del Poder Popular de Economía y Finanzas. Copyleft 2014 | Todos los derechos reservados <http://www.onapre.gob.ve/>
- Paredes (2011) Gestión presupuestaria en las empresas innovadoras. Retrieved Diciembre
- Serna, J. (2009). Control Presupuestario. Editorial Gestión 2000. España.
- Villaseñor (2017), Como organizar y simplificar el trabajo administrativo. España: Ediciones Deusto, S. A.

GESTIÓN TECNOLÓGICA PARA LA EFICACIA ORGANIZACIONAL EN PLANTELES PÚBLICOS

TECHNOLOGICAL MANAGEMENT FOR THE ORGANIZATIONAL EFFECTIVENESS IN PUBLIC PLANTS

Yaibelin Carolina Materán Zamora
yaibelin05@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE
Ledys Laura Sánchez Bracho

ledyssb@hotmail.com
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

El artículo tuvo como objetivo determinar la relación entre gestión tecnológica para la eficacia organizacional en planteles públicos del municipio la Cañada de Urdaneta; según los teóricos de Fernández (2008), Quintero (2011), Guevara (2010), entre otros. El tipo de investigación fue descriptivo - correlacional con un diseño no experimental, transeccional, de campo; la población fue conformada por 19 integrantes del personal administrativo de los planteles públicos del municipio. La Cañada de Urdaneta; como muestra la misma cantidad de unidades por ser considerada censal. Se utilizó como técnica la encuesta, y como instrumento un cuestionario con 45 ítems con 5 alternativas de respuestas, validado por 05 expertos; cuya confiabilidad fue de 0,98. La técnica de análisis fue la estadística descriptiva con análisis porcentual y frecuencial. Concluyendo que la relación entre la gestión tecnológica para la eficacia organizacional en los planteles públicos del municipio. La Cañada de Urdaneta es directamente proporcional, ya que en estas instituciones se evidenció un bajo desempeño en la gestión tecnológica que condujo a una eficacia organizacional también baja; puesto que no se concibe, prepara, desarrolla o fortalece de forma particular y grupal el potencial de su personal administrativo para que actúen sobre los recursos tecnológicos disponibles para poder alcanzar la misión de cada institución.

Palabras clave: gestión tecnológica, eficacia organizacional, planteles públicos.

ABSTRACT

The objective of the article was to determine the relationship between technological management for organizational effectiveness in public schools in the municipality of la Cañada de Urdaneta; according to the theorists of Fernández (2008), Quintero (2011), Guevara (2010), among others. The type of research is

descriptive - correlational with a non-experimental, transectional, field design; the population was conformed by 19 members of the administrative staff of the public schools of the municipality La Cañada de Urdaneta; as it shows the same number of units to be considered census. The survey was used as a technique, and as a tool a questionnaire with 45 items with 5 alternative answers, validated by 05 experts; whose reliability was 0.98. The analysis technique was descriptive statistics with percentage and frequency analysis. Concluding that the relationship between technological management for organizational effectiveness in the public schools of the municipality of La Cañada de Urdaneta; it was determined that it is directly proportional; since in these institutions there was a low performance in the technological management that led to a low organizational effectiveness; since the potential of its administrative staff is not conceived, prepared, developed or strengthened in a particular and group way so that they act on the available technological resources in order to achieve the mission of each institution.

Key words: technological management - organizational efficiency - public platelets

INTRODUCCIÓN

En el ámbito mundial existe consenso al afirmar, según el criterio de Krugman (2009), que la construcción de una sociedad basada en el conocimiento tiene como eje central la educación. Esta que ha venido sufriendo diversos cambios y transformaciones producto de la globalización; pues se ha visto afectada por procesos como réplicas de las orientaciones en los estilos de desarrollo económico, social, político y tecnológico.

Sobre la base del planteamiento antes realizado, puede afirmarse que el sistema educativo en la actualidad, se encuentra inmerso en un proceso de cambios que están enmarcados por el conjunto de transformaciones sociales propiciados por la innovación tecnológica, donde la gerencia educativa debe ir a la par de dichos cambios; pues de ello depende su eficacia organizacional.

Al respecto, es preciso destacar, que en Venezuela, tal como lo señala Barroso (2008), se está viviendo una “etapa de constante movimiento en sus estructuras sociales, producido por avances científicos y tecnológicos en el campo educacional que llegan hasta las aulas de clases”. Sin embargo, se dejan de lado los procesos de gestión administrativa que dicho campo amerita para enrumbar con la mayor eficacia organizacional los centros educativos.

Ahora bien, estas imprecisiones se agudizan cuando se visualiza a un gerente educativo que no está acorde con las exigencias de esta nueva era del conocimiento, en donde la gestión tecnológica marca las pautas de cualquier proceso administrativo; pues son pocos los que poseen el conocimiento necesario para lograr una mayor eficacia organizacional a través de la gestión tecnológica. Situación a la que no escapan los planteles públicos del municipio La Cañada de Urdaneta; específicamente la U.E. Roberto González; U.E. Febres Nava; U.E. Cacique Mara; U.E. Fernando Pirela y U.E. Lourdes M. Rincón; en donde previa observación directa y entrevista no sistematizada al componente humano encargado del hecho educativo de estas instituciones, se pudo evidenciar la poca aplicación de la gestión tecnológica para maximizar la eficacia organizacional de estos planteles; pues es evidente el desconocimiento de procesos de creación, desarrollo, transferencia y uso de la tecnología al momento de emitir documentos propios de la administración escolar; así como, la imposibilidad de responder preguntas referidas a los procesos tecnológicos aplicados en la institución para llevar a cabo la gerencia educativa.

Las causas, por las cuales se presume esta problemática, están relacionadas con el desconocimiento de los beneficios que brinda la gestión tecnológica para maximizar la eficacia organizacional; el bajo nivel de conocimiento del personal administrativo, específicamente del personal que ocupa el cargo de secretaria(o), sobre las áreas de aplicación de la tecnología y la inexistencia de programas de capacitación que ayuden a dicho personal a maximizar la eficacia organizacional a través de la gestión tecnológica.

Esta situación ha traído como consecuencia el retraso para la entrega de documentos propios de la administración escolar; bajo nivel gerencial; inexistencia de un proceso administrativo que responda a las exigencias propias de una adecuada eficacia organizacional, en resumen procesos administrativos poco adecuados.

De esta forma, el objetivo del presente artículo fue determinar la relación entre gestión tecnológica y eficacia organizacional en planteles públicos del municipio La Cañada de Urdaneta.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Gestión tecnológica

Cuando se habla de gestión tecnológica, se está haciendo referencia según lo señala Sánchez (2008), a una herramienta esencial que contribuye a desarrollar actividades de forma estratégica, reforzando sus recursos, experiencias y capacidades. Es decir, la gestión tecnológica ayuda a cualquier empresa a gestionar las actividades existentes de un modo más efectivo, al tiempo que contribuye a desarrollarlas de forma estratégica, reforzando sus recursos, experiencias y capacidades.

Fases

La gestión tecnológica busca integrar, según palabras de Miranda (2009), el proceso de cambio tecnológico con los aspectos estratégicos y operativos del control, así como también, con la toma de decisiones de la empresa, utilizando diferentes fases: la percepción, adquisición, adaptación, avance y abandono.

Navarro et al (2007), señalan que la percepción es la primera de cinco fases del método Sumanth, el cual propone un enfoque sistémico de la gestión tecnológica, mediante un proceso continuo que puede ser aplicado: al producto, al servicio, al centro de trabajo, a la planta/división, corporación e industria nacional o internacional. De igual forma, la toma de consciencia por parte de los empresarios para aceptar la disponibilidad de nuevas tecnologías, busca cubrir los requerimientos de cualquier empresa.

La adquisición es la segunda fase de la gestión tecnológica, la cual según Guevara (2010), involucra la obtención real de una tecnología particular; en donde se hace necesario elaborar un estudio de factibilidad técnica y económica, antes

de justificar y adquirir una nueva tecnología. Es decir, la adquisición es la fase donde se hace tangible la necesidad de adquisición de nueva tecnología, sin consecuencias negativas en la adquisición.

En este sentido, Navarro et al (2007), exponen que la adaptación es la capacidad del sistema para modificarse a sí mismo cuando su entorno ha cambiado desfavorablemente, esto con el fin de recuperar la eficiencia que ha perdido. Desde este punto de vista, se dice que las empresas que desean ser exitosas en el mundo actual deben estar preparadas para hacer frente a nuevas realidades.

Actividades

En este sentido, Quintero (2011) plantea que la gestión del conjunto de las actividades propias de la gestión tecnológica, como prospección, selección, negociación, adquisición y modificación, deben ser coordinadas, conformando una gestión efectiva que se fundamente en el conocimiento de los recursos, las circunstancias, las necesidades y el contexto de cada empresa, organización o institución, tal como se explica a continuación.

Una de las principales actividades de la gestión tecnológica es la llamada prospección, la cual es definida por Istillarte (2012), como un proceso colectivo de análisis y comunicación entre expertos de distintas disciplinas para identificar los componentes más probables de escenarios futuros, es decir, es un mecanismo de acción que busca la solución, alcance o estrategias claves del presente para explorar el futuro.

La selección, como parte de las actividades llevadas en la gestión tecnológica, está referida según Barroso (2008), a la selección del componente humano; el cual puede ser definido como la escogencia del individuo idóneo para el cargo a desempeñar; es decir, es escoger entre los candidatos reclutados a los más adecuados para ocupar los cargos existentes del personal.

La negociación, tercera actividad de la gestión tecnológica, definida por el autor precitado como el proceso que les ofrece a los contendientes la oportunidad de intercambiar promesas y contraer compromisos formales, tratando de resolver

sus diferencias, es decir, es la forma más racional de resolver los problemas que se presenten entre las partes involucradas en las actividades de la gestión tecnológica.

Cambiar la tecnología comprende modificaciones en la forma como el trabajo se desempeña o en los métodos y equipos utilizados; los factores de competencia e innovación en una organización, con frecuencia requieren que la gerencia introduzca equipos, herramientas y métodos de operaciones nuevos. Es decir, cuando en una empresa el componente tecnológico no satisface sus necesidades para cumplir con los objetivos trazados, es mejor, llevar a cabo una modificación de equipos que si cumplan con lo requerido.

Eficacia organizacional educativa

En términos generales, según lo refiere Fernández (2008), la eficacia organizacional hace referencia a los recursos empleados y los resultados obtenidos. Por ello, es una capacidad o cualidad muy apreciada por las organizaciones debido a que en la práctica todo lo que éstas hacen tiene como propósito alcanzar metas u objetivos, con recursos (humanos, financieros, tecnológicos, físicos, de conocimientos, entre otros) limitados y en muchos casos, en situaciones complejas.

Según Krugman (2009), con el fin de mejorar su efectividad, las organizaciones están modificando sus estructuras organizativas y sistemas de trabajo para dotar de mayor autonomía a sus trabajadores en la toma de decisiones y resolución de problemas que les afectan. Una de las formas de llevar esto a cabo es la implantación de formas de trabajo colaborativo.

Un alto nivel de eficacia organizacional se alcanza cuando la organización maximiza su posición en la negociación y optimiza la obtención de sus recursos. Al respecto, Alarcón (2009), acota que la optimización es la manera de hacer buen uso de los recursos disponibles, es decir, es la mejor manera de realizar una actividad disponiendo de los recursos disponibles para lograr uno o varios objetivos propuestos.

Según Fernández (2008), “el rendimiento es la proporción entre el producto y los medios utilizados”. Es decir, es el equilibrio, entre el resultado obtenido y los medios utilizados para lograr un objetivo. Al respecto, Alarcón (2009) acota que “el rendimiento es simplemente la medición de la productividad aplicada a recursos humanos o equipos”.

Para Krugman (2009), la calidad no es un concepto estático, es una característica de las cosas que indica perfeccionamiento, mejora, logro de metas; pero no se debe confundir la calidad con perfección, ya que ninguna acción humana y por lo tanto, ningún sistema educativo, pueden ser perfecto, pero sí puede y debe aspirar a mejorar.

Definidos en términos amplios, tal como lo señala Fernández (2008), los recursos hacen referencia a medios generalizados que son potencialmente controlables y utilizables en las relaciones de la organización con su entorno, de allí que se pueden diferenciar en función de las siguientes características:

En palabras de Krugman (2009), cuando se habla de recurso humano, generalmente se está haciendo referencia a las personas empleadas en una empresa u organización. Es decir, el recurso humano es sinónimo de personal. Ahora bien, cuando se habla en plural, recursos humanos, suele referirse al área de la administración que se ocupa de gerenciar al personal de la empresa. Esto incluye contratar, desarrollar, adiestrar y despedir, entre otras funciones.

Los recursos materiales, según el mencionado autor, son los bienes tangibles que la organización puede utilizar para el logro de sus objetivos. Aquí quedan comprendidos el dinero, las instalaciones físicas, la maquinaria, los muebles, las materias primas, entre otros. De allí que contar con los recursos materiales adecuados es un elemento clave en la gestión de las organizaciones.

Según lo expone Fernández (2008), se listan los sistemas, procedimientos, instructivos, entre otros aspectos, que debe destacar la gestión tecnológica cuando se enfoca en desarrollar tecnologías como medio para el cumplimiento de los objetivos de cualquier organización. De allí, los recursos tecnológicos sirven

para optimizar procesos, tiempos, incluso recursos humanos, agilizando el trabajo y tiempos de respuestas.

Los recursos financieros, tal como lo señala Krugman (2009), son el efectivo y el conjunto de activos financieros que tienen un grado de liquidez. De allí que pueden estar compuestos por dinero en efectivo, préstamos a terceros, depósitos en entidades financieras, tenencias de bonos y acciones o tenencias de divisas. Razón por la cual, las fuentes de recursos financieros de las organizaciones pueden ser varias, entre las cuales pueden mencionarse la venta de los productos o servicios que provee la organización al mercado provee de un flujo de efectivo a la organización.

METODOLOGÍA

Desde el ámbito metodológico la presente investigación puede ser catalogada como descriptiva – correlacional. Asimismo, estuvo enmarcada en un diseño no experimental- transeccional y de campo, por cuanto no se manipularon deliberadamente las variables en estudio, constituye un proceso sistemático, riguroso, racional de recolección, de tratamiento, análisis y presentación de datos basado en una estrategia de recolección directa de la realidad de las informaciones necesarias para la investigación.

La población estuvo conformada por el personal administrativo de los planteles públicos Unidad Educativa Roberto González; Unidad Educativa Febres Navas; Unidad Educativa Cacique Mara; Unidad Educativa Fernando Pirela y Unidad Educativa Lourdes M. Rincón, del municipio La Cañada de Urdaneta

Las técnicas e instrumentos de recolección de información pertinentes con la investigación que se desarrolla es la encuesta escrita, utilizando como instrumento el cuestionario, para proporcionar los datos referidos a sus conductas, deseos, expectativas, opiniones, asunto que por ser de su misma naturaleza es imposible observar desde afuera.

Una vez que se haya cumplido con la fase de recolección de la información se debe iniciar con el proceso de tabulación u ordenamiento, al igual que el

procesamiento de la información, pudiendo hacer la tabulación en forma manual o mediante un software que permita cuantificar y agrupar las respuestas dadas al cuestionario por las personas encuestadas.

RESULTADOS

Tabla 1
Distribución porcentual de la dimensión: fases

Población		PERSONAL ADMINISTRATIVO									
Alternativas	Nunca		Casi nunca		A Veces		Casi siempre		Siempre		Medias
	fa	%	fa	%	fa	%	fa	%	fa	%	
Percepción	32	56,14	8	14,04	12	21,05	4	7,02	1	1,75	1,84
Adquisición	33	57,89	11	19,30	9	15,79	3	5,26	1	1,75	1,74
Adaptación	33	57,89	8	14,04	11	19,30	4	7,02	1	1,75	1,81
Avance	32	56,14	5	8,77	17	29,82	3	5,26	0	0,00	1,84
Promedio Dimensión	32,5	57,02	8,00	14,04	12,25	21,49	3,5	6,14	0,75	1,31	
Media Aritmética		1,81									
Interpretación del Baremo		Insuficiente									

Fuente: los investigadores (2018).

El valor promedio más alto de la dimensión fases, se ubicó en la alternativa nunca con un 57,02 %. Resultado que indica en correspondencia con la media aritmética obtenida de $X=1,81$; que el personal administrativo encuestado, utiliza las fases de la gestión tecnológica insuficientemente, dejando de lado la posibilidad de gerenciar y administrar los recursos con los que cuenta, utilizando las fases de la gestión tecnológica para sacar el máximo provecho y, por ende, conducir a las instituciones hacia la eficacia organizacional.

Tabla 2
Distribución porcentual de la dimensión: actividades

Población	PERSONAL ADMINISTRATIVO										Media s
	Nunca		Casi nunca		A Veces		Casi siempre		Siempre		
Alternativas	fa	%	fa	%	fa	%	fa	%	fa	%	
Prospección	30	52,63	6	10,53	15	26,32	6	10,53	0	0,00	1,95
Selección	32	56,14	8	14,04	11	19,30	5	8,77	1	1,75	1,86
Negociación	22	38,60	13	22,81	16	28,07	5	8,77	1	1,75	2,12
Modificación	28	49,12	11	19,30	9	15,79	7	12,28	2	3,51	2,02
Promedio Dimensión	28	49,12	9,50	16,67	12,75	22,37	5,75	10,09	1	1,75	
Media Aritmética	1,99										
Interpretación del Baremo	Insuficiente										

Fuente: los investigadores (2018)

En la tabla 2, el valor promedio más alto de la dimensión actividades se ubicó en la alternativa nunca con un 49,12 %, cantidad que al ser analizada en conjunto con la media aritmética obtenida de $X=1,99$; refleja según el baremo de interpretación de datos, que el personal administrativo de los planteles del municipio La Cañada de Urdaneta en estudio, utilizan las actividades propias de la gestión tecnológica de forma insuficiente; lo cual sugiere que dicho personal deja de lado la posibilidad de conformar una gestión efectiva que se fundamente en el conocimiento de los recursos, las circunstancias, las necesidades y el contexto de cada institución.

Tabla 3
Distribución porcentual de la dimensión: criterio

Población	PERSONAL ADMINISTRATIVO										
Alternativas	Nunca		Casi nunca		A Veces		Casi siempre		Siempre		Medias
Indicadores	f	%	fa	%	fa	%	fa	%	fa	%	
Optimización	0	0,00	3	5,26	18	31,58	20	35,09	16	28,07	3,86
Rendimiento	0	0,00	0	0,00	24	42,11	19	33,33	14	24,56	3,82
Calidad	0	0,00	0	0,00	21	36,84	21	36,84	15	26,32	3,89
Promedio Dimensión	0	0,00	1,00	1,75	21,00	36,84	20,00	35,09	15,00	26,32	
Media Aritmética	3,86										
Interpretación del Baremo	Suficiente										

Fuente: los investigadores (2018)

En la tabla 3, el valor promedio más alto de la dimensión criterios se ubicó en la alternativa a veces con un 36,84 %. Resultado que indica, en correspondencia con la media aritmética obtenida de $X=3,86$; que el personal administrativo encuestado utiliza suficientemente el criterio de optimización, rendimiento y calidad, para lograr los objetivos propuestos y por ende mayor eficacia organizacional educativa.

Tabla 4
Distribución porcentual de la dimensión: recursos

Población	PERSONAL ADMINISTRATIVO										Medias
	Nunca		Casi nunca		A Veces		Casi siempre		Siempre		
Alternativas	fa	%	fa	%	fa	%	fa	%	fa	%	Medias
Humanos	28	49,12	10	17,54	8	14,04	10	17,54	1	1,75	
Materiales	24	42,11	16	28,07	11	19,30	5	8,77	1	1,75	2,00
Técnicos	29	50,88	10	17,54	7	12,28	10	17,54	1	1,75	2,02
Financieros	27	47,37	8	14,04	17	29,82	4	7,02	1	1,75	2,02
Promedio Dimensión	27	47,37	11,00	19,30	10,75	18,86	7,25	12,72	1	1,75	
Media Aritmética	2,02										
Interpretación del Baremo	Insuficiente										

Fuente: los investigadores (2018).

En la tabla 4, el valor promedio más alto de la dimensión recursos se ubicó en la alternativa nunca con un 47,37 %, cantidad que al ser analizada en conjunto con la media aritmética obtenida de $X=2,02$; refleja según el baremo de interpretación de datos, que el personal administrativo de los planteles del municipio La Cañada de Urdaneta en estudio, poseen una insuficiente disponibilidad de los recursos para llevar a cabo la eficacia organizativa deseada para alcanzar sus metas.

Teniendo presente las ideas y hallazgos antes expuestos, se puede afirmar que los recursos propios de la eficacia organizacional educativa; que posee el personal administrativo de los planteles en estudio; son insuficientes para llevar a cabo dicha eficacia; lo cual conlleva a afirmar que en estas instituciones son

tendientes a no lograr los objetivos trazados; pues el uso de factores materiales y humanos no poseen un equilibrio acorde a sus necesidades.

Tabla 5
Correlación entre gestión tecnológica y eficacia organizacional

Variables		Gestión Tecnológica	Eficacia Organizacional
Gestión Tecnológica	Correlación de Pearson	1,000	,886**
	Sig. (bilateral)	,	,000
	Nº de Sujetos	19	19
Eficacia Organizacional	Correlación de Pearson	,886**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,
	Nº de Sujetos	19	19

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: los investigadores (2018).

En la tabla 5, se pueden observar los valores correspondientes al cálculo del coeficiente r de Pearson, con el propósito de establecer la relación entre la gestión tecnológica y la eficacia organizacional en los planteles públicos, la cual, indica un valor de $r = 0,886$, indican que la gestión tecnológica y la eficacia organizacional educativa intervienen de manera significativa; esto es, mientras más efectiva sea la gestión tecnológica accionada por el personal administrativo, mayor será la eficacia organizacional educativa para la gestión gerencial de las instituciones estudiadas, es decir, se explican el 88,60% de la variación en cada variable.

CONCLUSIONES

Al identificar las fases de la gestión tecnológica en planteles públicos del municipio La Cañada de Urdaneta, se pudo determinar que las mismas deberían estar encaminadas hacia la excelencia al momento de brindar sus servicios. Por otro lado, al caracterizar las actividades de la gestión tecnológica en planteles públicos, se pudo comprobar que dichas actividades son insuficientemente aplicadas por el personal administrativo.

Del mismo modo, al describir los criterios para la eficacia organizacional en planteles públicos, se comprobó que el personal administrativo de dichas instituciones devela un comportamiento positivo con respecto a los mismos. Asimismo, al determinar los recursos para la eficacia organizacional en planteles públicos; se detectó que los recursos tanto humanos como materiales, técnicos y financieros, son insuficientes para llevar a cabo una adecuada eficacia organizacional.

Finalmente, al establecer la relación entre la gestión tecnológica y la eficacia organizacional; se determinó que la misma es directamente proporcional; ya que en estas instituciones se evidenció un bajo desempeño en la gestión tecnológica que condujo a una eficacia organizacional también baja.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón J. (2009). Docente del siglo XXI. Colombia: Editorial McGraw-Hill Interamericana, S.A.
- Barroso, M (2008). Función administrativa del director como supervisor en la gestión tecnológica de las escuelas zulianas de avanzadas. Tesis de Maestría (Gerencia Educativa). Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo. Estado Zulia.
- Fernández M. (2008). Eficacia Organizacional. Concepto, desarrollo y evaluación. España: Ediciones Díaz de Santos S. A.
- Guevara, D. (2010). Gestión y Administración de las tecnologías. [Información en línea] Disponible en: <http://dspace.universia.net/bitstream/2024/741/1/gestion+y+administracion+d e+tecnologias.docx>. [Consulta, julio 2012].
- Istillarte, L. (2012). Gestión tecnológica y calidad de servicios en los programas de postgrado de las universidades privadas. [Información en línea] Disponible en: <http://200.35.84.131/portal/bases/marc/texto/9209-12-05499.pdf> [Consulta, julio 2012].
- Krugman, J. (2009). Educar para este siglo. Argentina: Editorial Dunken.
- Miranda, A. (2009). ¿Cómo Elaborar un Plan de Empresa? Primera Edición. Madrid España. Editorial Thomson.
- Navarro, K., Romero, E., Bauza, R., y Granadillo, V. (2007). Estudio sobre la gestión tecnológica y del conocimiento en una organización creadora de conocimiento. Redalyc. Revista Venezolana de Gerencia, vol. 11, núm. 34, abril-junio, 2006, pp. 262-276. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela
- Quintero, R. (2011). Gestión tecnológica en centros públicos y privados de salud. [Información en línea] Disponible en:

<http://revistav.uvm.edu.ve/articulos/09xjpyarticulo3.pdf>. [Consulta, junio 2012].

Sánchez, M. (2008). El proceso innovador y tecnológico: Estrategias y apoyo público. España. Editorial Netbiblo S. L.

HABILIDADES COGNITIVAS DE LOS ESTUDIANTES INHERENTES A LAS CIENCIAS NATURALES

COGNITIVE SKILLS OF STUDENTS INHERENT TO NATURAL SCIENCES

Jean Carlos González Marín
jcgonzalez9@urbe.edu.ve
Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín, URBE

RESUMEN

Las habilidades cognitivas son capacidades evidentemente inherentes al ser humano, potenciarlas es el deber de cada docente, el desarrollo de dichas capacidades para alcanzar el aprendizaje es un proceso seguido de múltiples estrategias y herramientas que permiten que el estudiante lo obtenga de manera significativa y duradera. Esto motivado a que la sociedad atraviesa por cambios estructurales, de pensamiento y acciones que trascienden en el tiempo, para esto la educación se presenta como una herramienta capaz de formar y establecer los modos de ideología, vida y paradigmas por lo cual pretende formar ciudadanos con un pensamiento crítico, con niveles óptimos de razonamiento y que utilicen sus destrezas para el bien común. Este artículo se desarrolló con el objetivo de analizar las habilidades cognitivas de los estudiantes inherentes a las Ciencias Naturales, a su vez está basado en las teorías de Ferrer (2011), Rodríguez (2011), entre otros. Inherente a las fundamentándose la metodología en el marco de una investigación teórica y documental. Como reflexión se debe incrementar el seguimiento y evaluación de los procesos de formación de los estudiantes, acompañando al docente y formándolo de manera oportuna hacia el establecimiento de estrategias que permitan la construcción del conocimiento mediante la ejecución de actividades relacionadas con los procesos cognitivos.

Palabras clave: habilidad, cognición, investigación mixta, paradigma, enfoque

ABSTRACT

The cognitive skills are obviously inherent to the human being, empowering them in the duty of each teacher, the development of the capacities to achieve learning is a process followed by multiple strategies and tools that allow the student to obtain it in a meaningful and lasting way. This motivated society to go through structural changes, thinking and actions that transcend over time, for

this education is presented as a tool capable of forming and establishing the modes of ideology, life and paradigms for what has to do with citizens a critical thinking, with optimal levels of reasoning and that use their skills for the common good. This article is analyzed with the objective of analyzing the cognitive abilities of the students inherent to the Natural Sciences, in turn is based on the theories of Ferrer (2011), Rodríguez (2011), among others. Inherent in the foundations of the methodology in the framework of a theoretical and documentary investigation. As a reflection, the monitoring and evaluation of the students' training processes should be increased, accompanying the teacher and training them in a timely manner for the establishment of strategies that allow the construction of knowledge through the execution of activities related to cognitive processes.

Key words: Skill, cognition, mixed research, paradigm, approach.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el transcurso de aprendizaje es un proceso seguido de múltiples estrategias y herramientas que permiten que el estudiante obtenga un aprendizaje significativo y duradero; uno de los objetivos de estas acciones en las Ciencias Naturales es el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes, razón por la cual, el proyecto de diseño Curricular Bolivariano centra sus aportes en la importancia que se le da a la formación de un individuo cooperativo, corresponsable, critico-reflexivo con un alto grado de razonamiento capaz de dar soluciones concretas a problemas del contexto.

En este sentido, los docentes como mediadores y facilitadores del conocimiento son los encargados de presentar los incentivos que promuevan el aprendizaje. Por lo tanto, es necesario considerar formas de enseñanza que vayan más allá de lo tradicionalista y conductista que son características primordiales para dar cumplimiento a lo determinado por el documento rector de la educación en Venezuela. Nuestra sociedad atraviesa por cambios estructurales, pensamiento y acciones que trascienden en el tiempo, es de hacer notar que la educación como una herramienta capaz de formar y establecer modos de ideología, vida y

paradigmas, presente ciudadanos con un nivel de pensamiento crítico, con niveles óptimos de razonamiento que utilicen sus habilidades para el bien común.

En este artículo se presentan los aspectos dimensionales de las habilidades cognitivas, estos son: procesos cognitivos, tipos de pensamiento y tipos de razonamiento, de los cuales se dará una breve reseña conceptual de acuerdo a los teóricos. Es importante mencionar que el objetivo de este escrito fue analizar las habilidades cognitivas de los estudiantes inherentes a las Ciencias Naturales.

METODOLOGÍA

Este artículo se establece bajo una metodología de investigación teórica y documental donde se examinan brevemente las reflexiones de algunos teóricos e intelectuales; al final se presentan posturas para enriquecer el acervo científico y generar nuevos ejemplos en la construcción del conocimiento.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Habilidades cognitivas.

Las acciones que implican actividades mentales previas para su ejecución se pueden percibir como un tipo de habilidad que está relacionada con el reconocimiento de conceptos para la generación de razonamientos y procesos cerebrales mediante la contextualización de cualquier información. Esto en algunos autores lo denominan como habilidades cognitivas el cual será definido desde el punto de vista de varios autores a continuación:

Primeramente, Ferrer (2011), asevera que las habilidades cognitivas son todas aquellas capacidades que el estudiante posee para integrar la información que adquiere mediante los sentidos para genera estructuras denominadas por otros investigadores que refuerzan la teoría como memoria de corto plazo y memoria de largo plazo comprensibles por él, estas determinan los logros cognitivos y el cumplimiento de metas incrementando así su potencial intelectual.

En este sentido, Muria y Díaz (2008), afirman que habilidad es la capacidad que se tiene para aplicar algún tipo de conocimiento procedimental lo cual implica también evaluar y mejorar lo que se hace y se piensa; el autor describe que para que esta se pueda desarrollar hay que seguir varias etapas tales como:

1. Conocer y comprender la operación mental que definen los procesos mediante (observación, selección, clasificación).
2. Se debe estar consciente de los pasos que conforman la definición operacional del proceso.
3. Logar la transferencia del proceso aplicándolo a una gran variedad de situaciones y contextos.
4. Generalizar la aplicación del proceso.
5. Evaluar y perfeccionar continuamente dichos procedimientos de manera que se pueda crear un hábito para ejercitar las acciones cognitivas.

Seguidamente, Robles (2012), define las habilidades cognitivas como un conjunto de operaciones mentales, que tienen el propósito de integrar la información adquirida por el individuo captada mediante los sentidos, para luego ser contextualizada como una estructura cargada de un significado propio, dichas habilidades según el autor están sujetas a varios factores que influyen en una persona, estos son:

1. Factores sociológicos, en los cuales están inmersos el sueño, la alimentación y la diversión.
2. Factores psicológicos, en los cuales se toman en consideración las capacidades metacognitivas y los hábitos de estudios que usan las personas.
3. Factores pedagógicos, donde se consideran la planificación del tiempo de estudio, el entorno escolar, entorno familiar, el ambiente y las distracciones.

Continuando, al ejercer acciones de mejoramiento de tales operaciones de pensamiento, el estudiante estará capacitado para procesar de forma efectiva una

información generando conocimientos en un área específica de estudio por lo tanto puede adquirir, retener, recuperar y procesar diferentes tipos de saberes en una estructura mental coherente que son necesarios para su proceso de formación, contextualizando lo dicho por el autor, estas operaciones son prioritarias en el aprendizaje debido a su implicación experimental donde la construcción del saber se da mediante la justificación razonable de los fenómenos que se observan estableciendo relaciones entre ellos para luego analizar y sintetizar los hallazgos corroborando o contrastando la teoría ya existente.

Procesos cognitivos.

En el proceso de formación del estudiante es necesario que manejen un conocimiento adecuado respecto los procedimientos y acciones mentales para llegar a obtener el aprendizaje, por medio de los procesos cognitivos, más aun si se trata de asignaturas relacionadas con las Ciencias Naturales donde la observación, clasificación y el análisis de los fenómenos estudiados son vitales para la comprensión efectiva de las teorías y postulados científicos. Dichos procesos en el área mencionada puede ser estudiado desde diferentes puntos de vistas o posturas, por ello en este apartado se presentaran los enfoques variados y utilizados para dar claridad al término. Adicionalmente Herrera (2010), afirma que, en el desarrollo de las habilidades cognitivas orientadas al estudio de las ciencias y las verbalizaciones, como herramienta metodológica, han sido objeto de numerosos análisis (fiabilidad, influencia del experimentador, relaciones entre lo que el sujeto sabe y lo que en realidad hace, consideraciones sobre el estado evolutivo de los sujetos, etc.), poniendo de manifiesto algunas precauciones, como recomienda en teórico el autor precitado:

1. Primeramente evitar preguntar sobre procesos inaccesibles a la reflexión.
2. Utilizar diferentes métodos que no compartan las mismas fuentes de error para valorar el conocimiento y la utilización de las estrategias.

3. Utilizar técnicas que reduzcan las demandas de verbalización, especialmente en los sujetos más Jóvenes.

4. Evitar escenarios hipotéticos y cuestiones muy generales.

5. Valorar la consistencia de las respuestas de la entrevista a lo largo del tiempo para un grupo de sujetos.

6. Valorar la validez de las preguntas para reducir las respuestas verbales a temas de interés.

Seguidamente, Yugeros (2009), considera importante destacar el valor que tienen algunos procesos cognitivos tales como: (a) la selección, donde la habilidad está centrada en atender selectivamente a la información relevante, ignorando distractores o información no relevante para la tarea asignada; (b) la atención, cuya principal habilidad está en mantener la atención en situaciones que demanden un esfuerzo continuado por parte del individuo y por ultimo (c) la reacción, en el cual el individuo debe mantener la velocidad en los aspectos procedimentales involucrando la percepción como herramienta principal. Estos procesos se pueden activar cuando existen situaciones:

1. De planificación o toma de decisiones.
2. Que involucren corrección de errores.
3. Donde las respuestas deben ser nuevas.
4. Reflexión dentro de un problema en el área.
5. Que requieran sobreponerse a respuestas habituales.

Atendiendo lo planteado en el párrafo anterior, la selección, atención y reacción son motores y focos de interés dentro del estudio de las Ciencias Naturales como procesos cognitivos seguidos por los individuos para alcanzar el aprendizaje, porque enseñanza de dicha área está vinculada al estudio de teorías y postulados

científicos con una demostración posterior mediante el empleo de actividades experimentales, en el cual, los estudiantes deben centrar su atención específicamente en las características determinadas por un fenómeno y sus variaciones en el contexto donde se esté presentando.

Es por esto que, Finol (2014), manifiesta que es importante atender estos requerimientos en los estudiantes de manera que en el estudio de las Ciencias Naturales se puedan desarrollar los procesos relacionados con: la observación, descripción, comparación, relación, análisis y la síntesis, ya que estas permiten que los estudiantes valoren las relaciones acaecidas por estos procesos para la construcción de un nuevo conocimiento basados en la interacción del aprendiz con el objeto a ser estudiado; es decir, mediante la activación de dichos elementos se puede llegar a establecer los criterios del aprendizaje significativo vinculándose con establecimiento de mecanismos que sean capaces de captar la atención.

Tipos de pensamientos.

En primera pretensión definir objetivamente el pensamiento es un poco complejo debido a que se manejan factores cognitivos, personales y teóricos, sin embargo, no deja de ser una de las acciones primordiales del resultado de las habilidades cognitivas desarrolladas por la persona como una función principal del cerebro para procesar la información de un contexto, en los siguientes apartados se presentaran teorías y visiones que varios autores manejan respecto al pensamiento y sus tipos (lógico y crítico-reflexivo) como práctica cognitiva.

En este orden de ideas, Melgar (2000), afirma que para la psicología el pensamiento es la capacidad que manifiesta un individuo para planear y dirigir en forma oculta una conducta posterior, este se antepone a cualquier probabilidad de error y destaca acciones para las adaptaciones necesarias en pro del mejoramiento y efectividad de cualquier acción humana; diversas posturas psicológicas, también lo describen como un proceso que ocurre en primera instancia en la mente ocasionando cambios en los estados de información.

En un sentido amplio, se afirma que el pensamiento en su carácter interno de procesos mentales que son no observables, maneja una visión y orientación cognitivista la cual se fundamenta en la teoría del procesamiento de la información, implicando esto en el tratamiento que cada individuo pueda realizar de la información (obtenida de diferentes entradas de información) que a su vez son captadas por diferentes canales sensoriales (visual, auditiva, entre otras); es decir, se maneja como un proceso intrínseco en el cual cada individuo es capaz de formular sus ideas sobre un contexto.

Tipos de razonamiento.

Dentro de las habilidades cognitivas referentes al pensamiento, el razonamiento juega un papel de suma importancia debido a que al desarrollar esta capacidad el individuo está preparado para afrontar y procesar la información según su estructura mental. A continuación, se presentan las posturas de los investigadores sobre los tipos de razonamiento en las Ciencias Naturales.

Particularmente, Rodríguez (2009), respecto al razonamiento como una habilidad cognitiva asevera que es un conjunto de acciones mentales que son consistentes al conectar las ideas con otras ya preexistentes mediante la vinculación de ciertas reglas, es la capacidad que tiene el ser humano que le permite resolver situaciones o problemas planteados mediante un proceso ordenado; este se manifiesta de formas diferentes según el contexto.

Igualmente Ferrer (2011), estipulan que el razonamiento es visto como una habilidad cognitiva en el cual el estudiante realiza juicios de valor de forma consciente basado en un conocimiento real y verdadero, aunque no sea capaz de analizar el significado del mismo puede descansar sin alterar la duda, por lo cual en el individuo el razonamiento inicia cuando realiza o forma un juicio sobre cualquier situación significativa según su contexto.

Asimismo, el autor precitado deduce en su estudio que el razonamiento es un

proceso mental organizado que el estudiante debe realizar para alcanzar resultados óptimos basándose en la información que es suministrada por el docente del área quien se encarga de manejar el contenido de manera pertinente e intencionada presentando situaciones cotidianas y contextualizadas, a propósito el investigador establece que existen a su juicio dos tipos de razonamiento que por su vínculo se pueden desarrollar en las Ciencias Naturales estas se muestran en el siguiente figura.

REFLEXIONES FINALES

La planificación de programas de formación permanente y de capacitación para los docentes, enfocados en las nuevas tendencias del proceso de aprendizaje a fin de que sean parte de la optimización de habilidades cognitivas en los estudiantes será un factor determinante para alcanzar el desarrollo de dichas capacidades en los educandos. Es por esto que se debe incrementar el seguimiento y evaluación de los procesos de formación de los estudiantes, acompañando al docente y formándolo de manera oportuna hacia el establecimiento de estrategias que permitan la construcción del conocimiento mediante la ejecución de actividades relacionadas con los procesos cognitivos como por ejemplo: las actividades de excursión, prácticas de laboratorio, entre otras.

En tal sentido, los docentes de las asignaturas relacionadas con las Ciencias Naturales están en el deber de promover y motivar en los estudiantes el desarrollar habilidades de pensamiento lógico y critico-reflexivo mediante la planeación de actividades que le permitan dar opiniones sobre situaciones que necesariamente generen un análisis de casos y sus respectivas conclusiones. La utilización de estrategias basadas en el documento rector de la educación en Venezuela Currículo Nacional Bolivariano, de manera que en los perfiles descritos en se ajusten a las necesidades del contexto y de los estudiantes, realizando las debidas adaptaciones de caso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ferrer, D. (2011). Estrategias creativas y el desarrollo de habilidades cognitivas. Tesis de Maestría no Publicada (Maestría en Informática Educativa). Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín.
- Finol, J. (2014). Uso de simuladores físicos matemáticos y el desarrollo de habilidades cognitivas. Tesis de Maestría no Publicada (Maestría en Informática Educativa). Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín.
- Herrera, F. (2010). Habilidades Cognitivas. Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación de la Universidad de Granada. España.
- Melgar, A. (2000). El Pensamiento: Una definición Interconductual. Revista de investigación en Psicología. (Vol. 3, Nº 1, Julio 2000)
- Muria, D y Díaz, D. (2008). Desarrollo de las habilidades del pensamiento en los diferentes niveles educativos. Revista electrónica de Psicología Iztacala. (Vol. 11, Nº 1, marzo 2008, pp. 141-151).
- Rodríguez, M. (2009). Efecto de un programa de aprendizaje dinámico acelerado sobre el razonamiento lógico de los alumnos de la I etapa de Educación Básica. Tesis de Maestría. (Maestría en Psicología Educativa). Universidad Rafael Urdaneta.
- Robles, J. (2012). Modelo de resolución de problemas de Polya como estrategia para el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes que cursan matemática a nivel superior. (Tesis Doctoral). Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín.
- Yugeros, M. (2009). Rasgos de personalidad, procesos cognitivos e identidad mágica en la Esquizofrenia. (Tesis Doctoral). Universidad de León.

HABILIDADES ESCRITURALES Y SUS IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.

SCRIPTURAL SKILLS AND THEIR IMPLICATIONS IN THE LEARNING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY BASQUE STUDENTS

Nubia Stella Herrera Castillo
Nusherca13@hotmail.com.
Centro Educativo Casajan Bucaramanga, Colombia
Luis Alfredo Gómez Linares
Algoli_05@hotmail.com.
Universidad del Atlántico Barranquilla, Colombia
Claudia Patricia Coneo Romero
claudiaconeo@mail.uniatlantico.edu.co.
Universidad del Atlántico Barranquilla, Colombia

RESUMEN

El estudio se ejecutó con la población estudiantil del grado quinto de primaria de un colegio localizado en la ciudad de Bucaramanga, Colombia. El propósito fue describir las habilidades de escritura y sus implicaciones en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En este sentido el Ministerio de Educación Nacional (2006), indica dentro de su política de calidad que en un mundo globalizado es esencial ser bilingüe. Los -sustentos teóricos comparten las ideas de Castelló (2002), Nunan, (1991). Fue orientado bajo el paradigma interpretativo, con un diseño no experimental. La población estuvo conformada por setenta (70) estudiantes y dos (2) docentes que impartían clases en este grado. Los resultados evidenciaron que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en el aula era muy limitado, ya que el desarrollo pedagógico y didáctico de las clases carecía de prácticas escritoras. Además, se observó que los métodos de enseñanza para la escritura de textos eran muy escasos, por lo que los resultados arrojaron un desempeño muy bajo en la competencia lingüística y pragmática. Consecuencia de esto, los estudiantes se encuentran en el nivel de principiantes A1. Se concluye que un aspecto destacable es la importancia de realizar unidades de investigaciones para elaborar material didáctico para el desarrollo de la escritura como herramienta de aprendizaje de una segunda lengua.

Palabras clave: competencias comunicativas, escritura, lengua extranjera, globalización

ABSTRACT

The study was carried out with the student population of the fifth grade of a primary school located in the city of Bucaramanga - Colombia. The purpose was to describe the writing skills and their implications in learning English as a foreign language within the studied population. In this sense, the MEN (2006) (NME - National Ministry of Education, indicated in its quality policy that in a globalized world it is essential to be bilingual. The theoretical groundwork shares the ideas of Costello (2002) and Nunan, (1991). It was oriented under the interpretative paradigm, with a non-experimental design. The population consisted of seventy (70) students and two (2) teachers who taught classes in this grade. The results showed that the teaching and learning process of writing in the classroom was very limited, since the pedagogical and didactic development of the classes lacked writing practices. In addition, it was observed that teaching methods for writing texts were very scarce, so the results showed a very low performance in linguistic and pragmatic competence. Consequences of this, students were placed in the beginner level of A1. This study remarks on the importance of conducting research units to develop teaching materials for the implementation of writing as a tool for learning a second language.

Key words: communication skills, writing, foreign language, globalization

INTRODUCCIÓN

Dado lo esencial de ser bilingüe en el mundo globalizado, el sistema educativo colombiano dentro de su política de mejora de la calidad, impulsa el aprendizaje a través de distintos programas para favorecer, no sólo el desarrollo de la lengua materna y el de las diversas lenguas indígenas y criollas, sino también para fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras, como es el caso del idioma inglés. Más aun, cuando el Inglés es considerado como la lengua universal. Así pues, se pretende que los estudiantes al egresar del sistema escolar, logren un nivel de competencia en inglés B1 (Pre intermedio).

Desde una mirada legal, en Colombia existe una política de estímulo para la enseñanza de una segunda lengua. Así lo manifiestan los estándares básicos de lengua extranjera al señalar que el estudiante de quinto grado participa en juegos y actividades de instrucción sencilla, manteniendo además una conversación fácil con los compañeros de clase, hablando de temas que manejan con vocabulario

visto en clase. Todo esto con el objetivo principal que los colombianos puedan comunicarse en inglés, para que puedan llegar a ser parte de los procesos de comunicación universal, la apertura económica y cultural.

Otro referente, de orden internacional, lo constituye el Marco Común Europeo para las Lenguas (2001), que es una guía para describir los logros de los estudiantes de lenguas extranjeras en donde el subnivel A2 exige la comprensión de frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés y ocupaciones entre otras. Desde esta óptica toma especial pertinencia este trabajo investigativo que centra su objetivo en describir las habilidades de escritura y sus implicaciones en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un colegio localizado en la ciudad de Bucaramanga – Colombia.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Lengua extranjera

Es definida como aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados. A pesar de no ser usada en circunstancias diferentes a las académicas, los estudiantes de una lengua extranjera pueden alcanzar altos niveles de desempeño para ser comunicadores eficientes cuando así lo requieran MEN (2006).

Bilingüismo

Basado en los planteamientos anteriores, el concepto de bilingüismo, se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en

el cual se desenvuelve cada persona. Así pues, según el uso que se haga de otras lenguas distintas a la materna, éstas adquieren el carácter de segunda lengua o de lengua extranjera MEN (2006). Bajo este contexto, el Ministerio de Educación Nacional, implemente el programa "Colombia Bilingüe 2014-2018", cuya meta es que los estudiantes de todo el sistema educativo se comuniquen cada vez mejor en inglés y puedan acceder a mejores oportunidades laborales y profesionales.

Resulta evidente, que la escritura es una de las destrezas fundamentales dentro del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El saber expresar las ideas en dicha lengua garantiza una buena comunicación por parte del usuario de la lengua en mención junto con el habla, configuran el proceso de producción en esta lengua. La unión de estas dos nociones va encaminadas a la competencia lingüística que posee cada individuo. Al respecto, Lindemann (1995), observó, la recursividad de la escritura con sus tres etapas las cuales son pre escritura, escritura y reescritura. Este presupuesto podría avalar la relación entre las áreas y efectos cognitivos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Es conveniente aclarar que en la compleja actualidad, enseñar a escribir en dos idiomas es especialmente difícil para el éxito académico de los estudiantes. En palabras de Díaz, (1999), escribir bien es hacer un uso excelente de la ortografía y tener conocimiento sobre gramática.

Según Nunan (1991), la escritura es el resultado de la integración de muchos procesos lingüísticos, que hoy en la actualidad los jóvenes no tienen en cuenta a la hora de escribir. Esto es respaldado por Castelló (2002), estableciendo que para la mayoría de los alumnos de la enseñanza obligatoria escribir no es gran cosa más que poner palabras en un papel y procurar no hacer faltas de ortografía, o bien, explicar alguna cosa, pero con letras y palabras en un papel, que suene bien.

En este sentido, en Colombia donde el español es la lengua materna y el inglés es visto como lengua extranjera para la mayoría de los hablantes, la enseñanza de la escritura en inglés se convierte en un acto de gran responsabilidad y un reto para los docentes ya que se busca que los estudiantes tengan éxito en la escuela, que alcancen normas de escritura al nivel del grado apropiado de manera apta y

pertinente. Cabe destacar que en Colombia, pocos han sido los estudios que den cuenta de evidencias empíricas del desarrollo de la escritura como proceso. Es más, aún persiste la concepción por parte de los docentes de inglés de que el escribir genera un producto lingüístico en el que no interesa el cómo sino el que de la destreza.

Merece destacar el estudio de Shaughnessy (1977), donde indaga sobre las habilidades deficientes de escritura de los estudiantes en Estados Unidos y en Nigeria. El estudio, centra su interés en aquellos estudiantes con dominio limitado del inglés afirmando que estos tienden a decrecer su ritmo de escritura al insistir escribir de manea perfecta desde el comienzo. Los resultados develan que los escritores expertos, se enfocan o siguen un conjunto de procedimientos para la planificación, redacción, revisión, edición y publicación de sus ensayos. Esto sitúa un mayor interés en la audiencia y por tanto los escritores escriben utilizando un orden de palabras convencionales enfocándose en la gramática y la ortografía. También el vocabulario es importante junto con la puntuación. Por tanto, señala a la “audiencia” como un factor que afecta a la escritura.

METODOLOGÍA EMPLEADA

El estudio se ubica en el tipo de investigación descriptiva, en tanto que busca caracterizar un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. En este orden de ideas, la investigación es descriptiva puesto que busca describir las habilidades de escritura y sus implicaciones en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la población objeto de estudio. La investigación fue tipificada bajo las orientaciones del paradigma interpretativo, con un diseño no experimental. Los participantes del estudio se constituyeron en setenta (70) estudiantes del grado quinto y dos (2) docentes del área de inglés que impartían su clase en este mismo grado.

Seguidamente, fueron utilizadas técnicas normalmente asociadas con los métodos cualitativos, que permiten obtener los datos e información necesaria para

el análisis y desarrollo del estudio. Entre ellas prueba diagnóstica, observación en clase, entrevistas, cuestionarios y muestras: textos escritos por los estudiantes.

RESULTADOS

En este apartado son presentados los análisis e interpretaciones de los distintos instrumentos de recolección de información, aplicados a estudiantes y docentes participantes.

Nivel de escritura de los estudiantes

En esta categoría se presentan los niveles de escritura en los que se encuentran los estudiantes de acuerdo con la prueba diagnóstica aplicada. Para el estudio se categorizaron tres niveles de competencias (Lingüística, pragmática, socio-lingüística) como se muestra en la tabla 1.

Resultados de estudiantes por niveles de competencias escritoras.

Niveles de competencia	Descripción del nivel	Porcentaje de estudiantes
Lingüística	En los textos se evidencia que los estudiantes tienen dificultades para: expresar sus ideas de manera efectiva Aplicar recursos textuales para explicar sus planteamientos Utilizar eficientemente la temática y conceptos abordados desde el cuestionamiento. Seguir instrucciones simples.	18%
Pragmática	En los textos se evidencia que los estudiantes tienen dificultad para. Identificar la posición de quien escribe. Utilizar adecuadamente los distintos mecanismos que le dan coherencia y cohesión al texto	46%
Sociolingüística	En los textos se evidencia que los estudiantes tienen dificultad para. Plasmar una idea central que se desarrolla de acuerdo con la intención comunicativa que describe la pregunta. Desarrollar una estructura básica, donde es posible identificar una introducción al tema que se abordará	29%
Estudiantes en nivel A1		7%
Total		100%

Fuente:elaboración propia (2018).

Los resultados correspondientes al nivel de competencia lingüística, reflejan que el 18% de los estudiantes no identifican la idea central, la intención comunicativa y la estructura básica que compone un texto; el nivel competencia pragmática obtuvo una valoración del 46% lo que indica que a los estudiantes se les dificulta hacer narraciones cortas basadas en una secuencia de oraciones. Respecto al nivel de competencia sociolingüística, el 29 % de los estudiantes no abordan la tarea propuesta y existe un desarrollo insuficiente del tema, puesto que es tan breve que no se pueden aplicar los criterios de análisis. Lo anterior evidencia que la mayoría de estudiantes se encuentran en el nivel A1, es decir, se encuentran en un nivel de principiantes correspondiente a los grados primero, segundo y tercero de primaria de acuerdo a los estándares básicos de competencias en inglés (MEN ,2006). Por consiguiente, sólo un 7% de los estudiantes lograron superar este nivel, el resto de estudiantes desarrollan ideas incoherentes y de forma desarticulada, pues, no hay una organización de sus ideas.

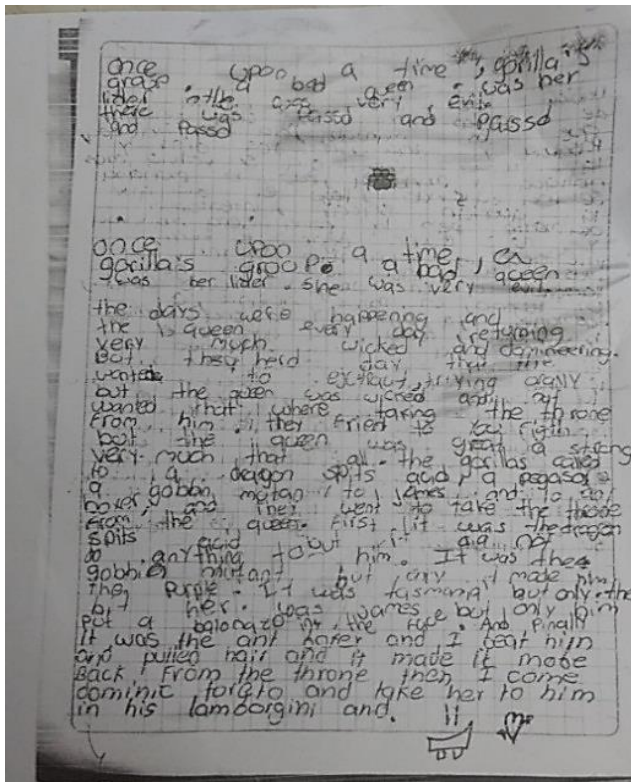
Dificultades del proceso de escritura de los estudiantes

Las dificultades que se encontraron en el proceso de escritura de los estudiantes fueron evidenciadas a través de la observación, escritos realizados por los estudiantes (talleres, tareas, trabajos), prueba diagnóstica y la encuesta aplicada a los educandos. Dentro de estas dificultades, se pueden encontrar las siguientes subcategorías:

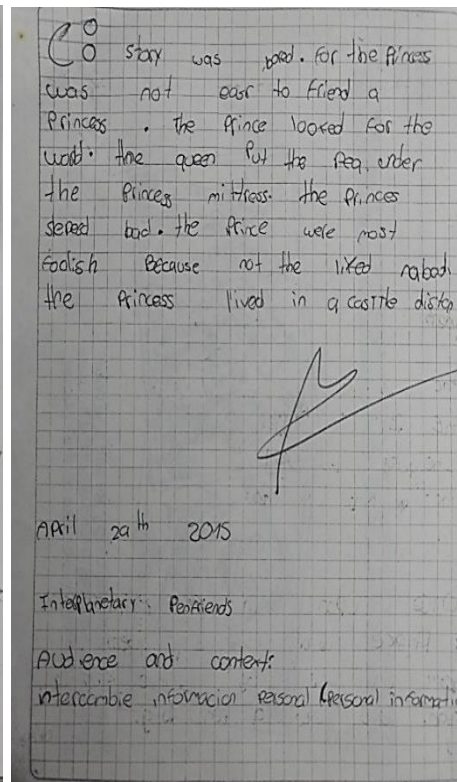
- Falta de coherencia y cohesión en los textos

En esta categoría se evidencia los puntos débiles de las composiciones escritas y las dificultades para plasmar las ideas con coherencia y cohesión en los textos (Grafica1).

A



B

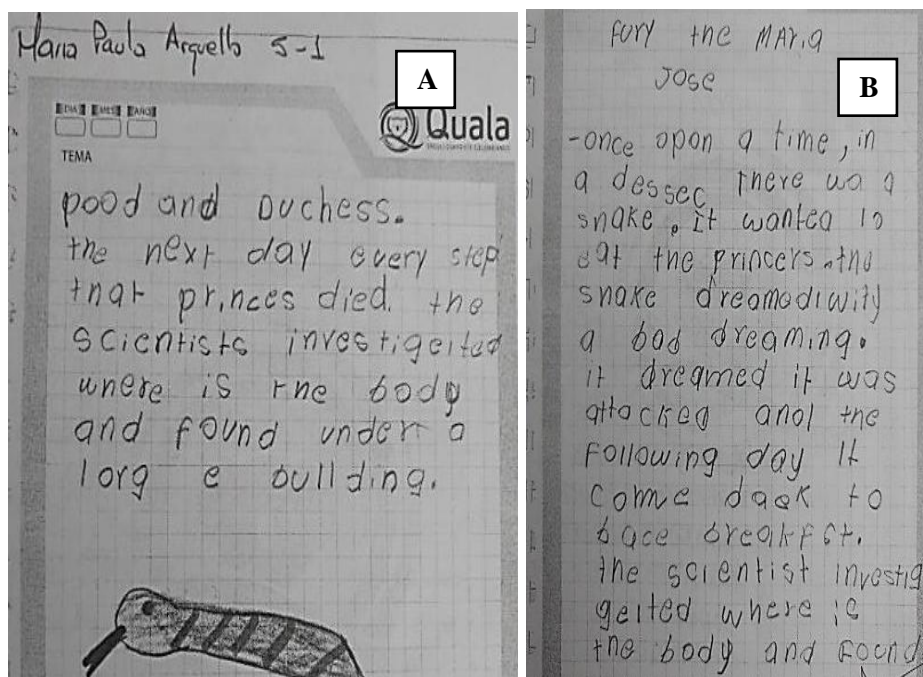


Grafica 1. Muestras de composiciones escritas (talleres aplicados) de los estudiantes A y B. **Fuente:** elaboración propia (2018).

Como es de apreciar, el uso de los conectores no son empleados por los estudiantes de manera correcta para darle sentido al escrito. De igual forma, no existe secuencia de la idea principal, puesto que, salta de una idea a otra para darle validez a lo que quiere plantear. Así mismo, no hacen buen uso de los artículos y pronombres por lo que la idea se torna confusa

- Desorganización de la información en el escrito

Los resultados demuestran que los estudiantes desconocen los componentes que estructuran la realización de un texto, hecho este que explica las razones del porque los estudiantes presentan dificultades para organizar la información en el texto mismo. Los escritos realizados por los estudiantes carecen de estructuras y patrones gramaticales de uso frecuente (competencia lingüística y pragmática).



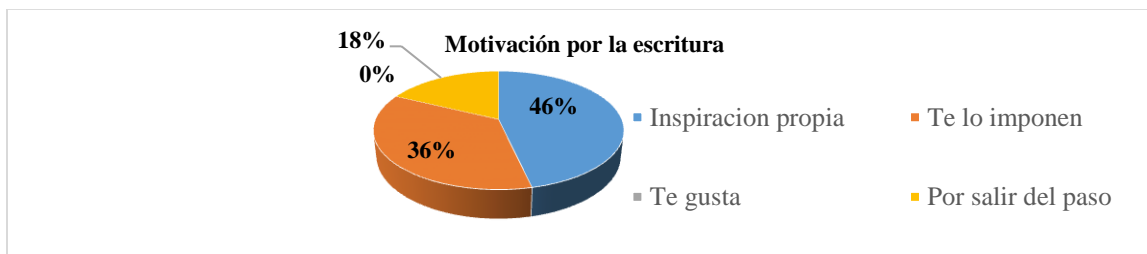
Grafica 2. Muestra composición escrita de los estudiantes A y B

Fuente: elaboración propia (2018).

En la gráfica 2 se puede notar que los estudiantes de 5° grado presentan dificultades al momento de redactar coherente y cohesivamente sus producciones escritas, así también como la parte gramatical y ortográfica son elementos que se deben tener en cuenta para la realización de una composición escrita correcta. De ahí que los textos que realizan no tengan la interpretación semántica, ni la relación de significados adecuadas para que el escrito que desarrollan cobre significación y sentido.

- Motivación de las actividades para la producción escrita

En cuanto a la encuesta aplicada a los estudiantes se realizaron cuatro preguntas concernientes a esta categoría.

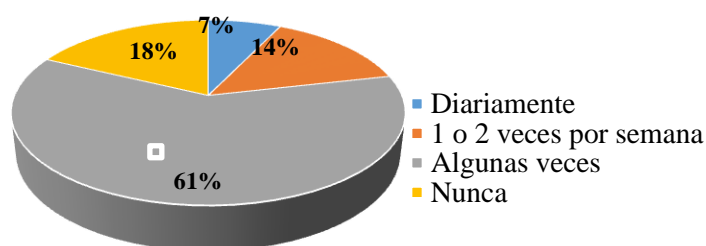


Gráfica 3. Resultados encuesta de motivación de los estudiantes de 5 grado por la escritura en inglés. **Fuente:** elaboración propia (2018).

En la gráfica 3 se puede evidenciar que la mayoría de los encuestados respondieron que escriben por inspiración propia con un 46%, un 36% lo hace por imposición y el 18% por salir del paso.

- Estrategias docentes en el desarrollo de las habilidades escriturales.

En la encuesta de los estudiantes se formularon cuatro interrogantes siguiendo la ruta del proceso metodológico que emplea el docente en aula de clases para llevar a cabo la producción escrita.



Gráfica 4. Resultados de encuesta a estudiantes. Estrategias de Evaluación **Fuente:** elaboración propia (2018).

La grafica 4, revela que un 61% de los encuestados opina que algunas veces las socializaciones se producen en el aula de clases, el 18% dice que nunca realiza las discusiones, otros afirman (14%) que lo hace 1 o 2 veces por semana y finalmente el 7% manifiesta que diariamente lo hace.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos en el presente proyecto, se pudo determinar que los estudiantes de 5° grado se encuentran en un nivel A1 (Principiantes) y no logran alcanzar el nivel A2 donde se supone deberían estar. En sus escritos se evidencian problemas en el manejo de las convenciones como errores de sintaxis, puntuación o escritura de las palabras, presentando así, un desarrollo insuficiente del tema, puesto que, son tan breves que no se pueden aplicar los criterios de análisis. Las dificultades que presentan al momento de

redactar coherente y cohesivamente, son evidentes, esto quiere decir que los textos que realizan no tienen interpretación semántica, ni la relación de significados adecuadas para que el escrito que desarrollen cobre significación y sentido. Seguidamente, los textos en su desarrollo no presentan secuencia de ideas y se hace mal uso de los signos de puntuación para relacionar los enunciados de acuerdo con la intención comunicativa que quieren dar a conocer.

En términos generales, los estudiantes en su mayoría desconocen la funcionalidad y el propósito de los conectores en un texto. Esto, se debe principalmente a que las estrategias desarrolladas por los docentes, muy poco incentivan el interés por la escritura de los textos en una segunda lengua (L2). En este sentido, es primordial estructurar un plan académico con las directivas de la institución para mejorar de la redacción y producción de textos en inglés (L2).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- Díaz, B. (1999). Estrategias de enseñanza. Mexico: McGraw-Hill.
- Lindemann, E. (1995). Rhetoric for Writing Teachers, 3rd ed. (New York: Oxford University Press).
- Congreso de la República de Colombia (2006). Ministerio de Educación Nacional .Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en Lenguas Extranjeras. Bogotá-Colombia
- Castelló, M (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. Revista signos. Vol: 35. Pp: 149-162.
- Nunan, D. (1991). Language teaching methodology. London: Prentice Hall International.
- Shaughnessy, M. P. (1977). Styles for "Errors and expectations: a guide for the teacher of basic writing" New York: Oxford University Press.

**LA LÚDICA COMO ESTRATEGIA PARA LA PROMOCIÓN DE LA
CONVIVENCIA ESCOLAR
THE LÚDICA AS A STRATEGY FOR THE PROMOTION OF SCHOOL
COEXISTENCE**

Sayira Luz Díaz Hernández
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín
URBE

Alexander Díaz Hernández
aljadihe86@hotmail.com
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

El propósito de este estudio consistió en comprender la importancia de las actividades lúdicas como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar en estudiantes de las instituciones educativas de básica primaria. Las actividades lúdicas juegan un papel muy importante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, puesto que a través de éstas se estimulan las diferentes áreas del saber, contribuyendo en el incremento de capacidades socio afectivo, por lo que son consideradas un medio eficaz para el desarrollo de valores. El marco teórico está constituido por teorías como: Estrategias lúdicas y convivencia escolar, apoyadas con autores: Rodríguez (2013), Sánchez (2013), Ortega (2007). Metodológicamente se desarrolló el paradigma interpretativo, en el enfoque cualitativo, de tipo etnográfico, con aplicaciones de entrevistas e interpretación de datos de los informantes clave. Entre las conclusiones arrojadas se precisó como factor elemental: el grupo familiar también es vital para enseñar los valores que constituyen el núcleo de una formación ciudadana democrática y en paz, a su vez las estrategias empleadas favorecen al estudiante a aprender a expresarse, a participar activamente y dialogar.

Palabras clave: estrategias lúdicas, convivencia escolar.

ABSTRACT

The purpose of this study was to understand the importance of recreational activities as a strategy for the improvement of school coexistence in students of primary school educational institutions. The playful activities play a very important role in the teaching and learning process, since through these the different areas of knowledge are stimulated, contributing in the increase of socio affective capacities, reason why they are considered an effective means for the development of values.

The theoretical framework is constituted by theories such as: Playful strategies and school coexistence, supported by authors: Rodríguez (2013), Sánchez (2013), Banz (2008) and Ortega (2007). Methodologically, it was developed in the interpretative paradigm, in the qualitative approach, of ethnographic type, with applications of interviews and interpretation of data of the key informants. Among the conclusions drawn was stated as a key factor: The family group is also vital to teach the values that constitute the nucleus of a democratic and peaceful citizenship formation, in turn the strategies employed favor the student to learn to express themselves, to actively participate and dialogue.

Key words: playful strategies, school coexistence.

INTRODUCCIÓN

Actualmente las instituciones educativas confrontan un gran reto, dado que tienen la responsabilidad de formar ciudadanos con capacidad de desafiar dinámicamente la complejidad de la sociedad actual, distinguida por la globalización de la economía, los adelantos tecnológicos acelerados, el crecimiento de redes de conocimiento científico en todos los órdenes del saber y el cuidado del ambiente.

Es así, que las instituciones educativas se apoyan en sus docentes y en desarrollo estratégico implementado en el aula para posibilitar escenarios dinámicos, participativos y proactivos, sobre todo en el que se ilustren acciones favorecedoras de un clima de respeto y tolerancia entre los estudiantes. Estas ideas sirven de marco para exponer que la convivencia escolar facilita el fortalecimiento de capacidades en los estudiantes asociadas con los valores, de allí la necesidad de planificar escenarios con actividades lúdicas, cuyo compromiso conduzca a enfrentar las situaciones reales en el aula.

En este orden de ideas, la educación como bien social amerita replantar la función docente, pues estos deben estar conscientes de su rol protagónico para la canalización de las inquietudes que presentan los estudiantes, sobre todo que su accionar favorezca las relaciones sociales entre su grupo. Esto se logra, cuando el aula de clase se aborda estratégicamente a través de estrategias lúdicas, las cuales bajo ningún concepto son acciones improvisadas o descontextualizadas,

por el contrario, son el producto de un arduo trabajo reflexivo en la toma de decisiones a partir de acciones coherentes y constantes a lo largo de la praxis educativa.

En consecuencia, la educación persigue dentro de sus fines la formación de un hombre crítico, analítico, reflexivo e innovador, holista, que sea capaz de crear sus propias iniciativas para llevar al mundo por una vía de conformación integral, facilitadora del equilibrio y desarrollo de relaciones armoniosas con los demás.

Ahora bien, debido a que la escuela es el primer semillero de la formación de ciudadanos que se respeten entre sí, lugar donde ejecutan acciones con un mismo objetivo fundamental “aprender y prepararse académicamente” es transcendental incluir la lúdica como estrategia que facilite la sana convivencia. En tal sentido, existe la preocupación de manera constante la falta de valores e interés por los estudiantes en formarse para la vida, desde esta percepción se pueden construir verdaderos espacios democráticos de convivencia escolar.

El motivo principal de esta investigación está centrado en la construcción de la convivencia escolar desde la aplicación de estrategias lúdicas, la cual genera un buen punto de partida para el rescate de valores institucionales, contextualizadas en las diferentes estrategias para el logro del rendimiento académico. Esto implica que en el contexto escolar los estudiantes estén orientados principalmente por la figura del docente quien de manera relevante debe buscar mecanismos que contribuyan a alcanzar las aspiraciones de los estudiantes y al mismo tiempo sean el medio para impulsar una educación centrada en la convivencia pacífica entre estos.

El problema al que se enfrenta el docente dentro del aula y fuera de ella es sumamente complejo, puesto que es uno de los encargados de guiar a los niños a que sigan las pautas y normas del aula en asumir comportamientos basados en la comprensión, respeto y tolerancia ante las diferencias de criterios y formas de ser, de modo tal que su puesta en práctica de sus conductas no perjudiquen a otros. A su vez, la misión del docente requiere que con la formación estratégica en el aula basada en la lúdica, se revele en el manejo asertivo de las emociones, aspecto

necesario que proporciona pautas para resolver situaciones entre escolares.

Por su parte, Pérez (2011, p. 24) destaca que:

El educador es el partero del alma, el que ayuda a cada alumno a conocerse y quererse, el que confiere energía y confianza para que cada persona se atreva a caminar la senda de su propia realización, para que desarrolle la semilla de sí mismo y alcance su plenitud y felicidad.

Según esta apreciación, el docente amerita proponer un espacio en el aula mediante el cual se favorezca armoniosamente el desarrollo integral de las cualidades en los estudiantes; basadas en lo psíquico, intelectual, moral y espiritual, que permita a los escolares llegar a ser una persona digna y feliz, esto puede lograrse, cuando en el aula de clase se disponen un conjunto de recursos didácticos planificados para la construcción de aprendizajes significativos, sobre todo que contribuyan a elevar las relaciones sociales entre el grupo.

En consecuencia, los docentes desde sus aulas deben tomar direcciones en el asunto de la convivencia escolar, por tanto, deben cohesionar sus esfuerzos conjuntamente con la familia, quienes principalmente son responsables directos en la formación de escolares, pues estos tienen el deber de enseñar, guiar, proteger, orientar a sus hijos para que apliquen los valores como: la paz, el respeto, la tolerancia, la unión, entre otros, con la finalidad que en la escuela y en el contexto social no se vean afectados por el comportamiento que desempeñe ante la sociedad.

Desde algún tiempo, se viene observando en los estudiantes de la institución educativa Gabriel García Márquez de Maicao la pérdida considerable de la una buena convivencia escolar, evidenciándose en el irrespeto con el que se tratan los grupos de estudiantes, la falta de tolerancia, solidaridad con los compañeros, irresponsabilidad con las actividades escolares, inasistencia a clases sin justificaciones válidas, impuntualidad, agresividad, entre otros aspectos.

Entre las posibles causas que originan la situación anterior, se encuentran los problemas sociales que afronta la sociedad Colombiana como el desempleo, desplazamiento forzoso, violencia, terrorismo, delincuencia y corrupción, aspectos

que influyen de manera considerable en los procesos de convivencia escolar, que en suma afecta las interrelaciones sociales, el compañerismo, la amistad y el disfrute de climas de paz y armonía en las instituciones educativas.

Las vicisitudes precisadas, pueden traer significativamente consecuencias que afecten el sano equilibrio y desarrollo integral en los estudiantes, pues es muy posible que aumente el bajo rendimiento académico, la deserción escolar, así como la violencia y riesgos psicosociales. Por ello, la escuela y en especial el docente desde el aula sin duda alguna son los llamados a afrontar estos problemas. A tal efecto, el educador debe buscar maneras de rescatar los valores y promover su práctica basada en ellos. Por tanto, requiere idear estrategias que motiven y vinculen activamente a los estudiantes con el proceso de enseñanza aprendizaje, en especial con el de los valores.

En efecto, las actividades lúdicas constituyen una estrategia pedagógica, que no ha recibido la atención que se merece, y goza sin duda alguna de dinamismo e innovación. Posibilita además, la interrelación, el trabajo en equipo, el juego de roles, el desarrollo de habilidades comunicativas, así como el desarrollo psicomotor. Mediante actividades dirigidas se puede rescatar los valores, las buenas relaciones, la convivencia, ponerlos en práctica y consolidarlos en la vida de los estudiantes de las instituciones educativas.

Según Bonilla (2008, p. 78), “la actitud lúdica se hace palpable en comunicar sin ofender, en escuchar con empatía, en corregir sin amenazar, en sugerir sin obligar, en aconsejar sin regañar, en reír más y vociferar menos”. Todo este comportamiento contribuye a hacer sentir bien al otro, a desbloquear los encuentros, a facilitar el diálogo. Asegura el autor citado, que con una actitud lúdica el ideal es que los estudiantes aprendan con gusto, si esto no fuera así, por lo menos no serían sujetos resentidos ante la sociedad y en contra del sistema educativo.

Por otra parte, la implementación de estrategias lúdicas fomenta en el aula la pedagogía activa, posibilita aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Desde esta perspectiva, las nuevas técnicas de juego permiten utilizar la

lúdica, para que los niños y los jóvenes puedan experimentar conocimientos de forma nueva y activa, procesos requeridos en la educación de hoy. Por consiguiente, en la institución educativa, la convivencia es primordial para llevar a cabo métodos de aprendizaje académico y también de estilos de relación; los grupos en los que el estudiante se desenvuelve, en el marco de su vida escolar, son espejo para la formación de referentes de comportamiento.

Así mismo, las estrategias lúdicas permiten crear un estado psicológico de diversión, sana competencia y el logro de la meta que se está realizando; despiertan el interés e inducen a la acción participativa, por tal motivo resulta útil y beneficioso realizar estudios de investigación referidos a las estrategias lúdicas como una actividad didáctica para ampliar el cúmulo de estrategias de enseñanza que pueden ser aplicadas por los docentes para el fomento de la buena convivencia escolar.

Por otro lado, es preciso señalar que el contexto donde se presentan los fenómenos, probablemente esté connotado por una serie de situaciones en las cuales se afecta la dinámica relacional entre estudiantes, algunas ya mencionadas anteriormente y con causas de fundamento. Sin embargo, se considera importante el ámbito geográfico y social donde se circunscribe contextualmente el estudio, a bien de comprender la realidad de modo más específico.

La Institución Educativa Gabriel García Márquez número nueve se encuentra ubicada en el municipio de Maicao – La Guajira más exactamente en la franja sur del casco urbano y se extiende desde la carrera 1 a la carrera 19 y de la calle 6 a la calle 1C sur, cubre una amplia franja de oriente a occidente y congrega en seis sedes la población escolar que hacen parte de una serie de barrios, constituidos a partir de procesos de invasión que constantemente son producto de acciones violentas e irregulares que han protagonizado sus comunidades.

Cabe señalar, que esta franja habitacional suburbana colinda con una amplia comunidad indígena, que a su vez hace frontera con la República Bolivariana de Venezuela. De allí, que se presente un alto tránsito de población estudiantil entre una y otra región. Por otra parte, las familias asentadas en este sector son en su

gran mayoría conformadas por personas vinculadas a las actividades de la construcción y en su defecto su mano de obra se emplea en albañilería, mampostería, plomería, carpinteros y ebanistas.

Por otra parte, una cantidad significativa de jóvenes se han dedicado a la actividad del moto taxis, a las ventas ambulantes, mientras que los menos afortunados se encuentran sin empleo, por la situación económica por la cual está atravesando la ciudad, los cuales son objeto de bandas delictivas y agrupaciones delincuenciales, ocasionándoles dificultades para las relaciones sociales, lo que conlleva a una situación difícil para obtener los ingresos económicos necesarios para suplir todas las necesidades básicas de sus hogares.

Sobre la base de estas consideraciones, surge el propósito de comprender la importancia de las actividades lúdicas como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar en estudiantes de las instituciones educativas de básica primaria, aunado al interés de aportar al importantes fundamentos teóricos y prácticos para transitar hacia una praxis pedagógica orientadora de relaciones sociales coherentes con el desarrollo de valores universales, necesarios para una sana convivencia escolar.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS REFERENCIALES

Estrategias lúdicas.

Las estrategias lúdicas en el aula, son el marco referencial de una praxis pedagógica que cobra fundamento con la implementación del juego como vía para impulsar las relaciones entre estudiantes, a partir de un clima de paz, tolerancia y comprensión, aspectos necesarios, en el contexto de las instituciones educativas del municipio Maicao – Colombia, sobre todo por los antecedentes ya precisados; caracterizados por la violencia entre estudiantes, conflictos interpersonales, deserción escolar y bajo rendimiento.

En este sentido, las estrategias lúdicas ameritan involucrarse en la práctica docente, sobre todo en escolares de educación primaria, pudiendo ser un atractivo

para canalizar las emociones, interacciones y comportamientos de los estudiantes, pues ellas constituyen un proceso de estructuración de la personalidad, en tanto éstos son seres flexibles, moldeables, cambiables y con capacidad de auto transformación.

Es precisamente, a partir de la interrelación con las personas como se actualizan los modos de ver y hacer, potenciando la capacidad de expresión, individualidad y vivencias significativas, que les permite una acción responsable consigo mismo, con las otras personas y con su alrededor cambiante. Para Rodríguez (2013, p. 24), las estrategias lúdicas “es el diseño de unidades didácticas, objeto de aprendizaje y proyectos de aula, transversales e institucionales para la adquisición de competencia de las necesidades educativas”. La lúdica como herramienta pedagógica, se apoya las buenas relaciones e interrelaciones como vía para disipar conflictos y discordancias entre individuos propios de un contexto compartido.

Según Sánchez (2013), las estrategias lúdicas deben tenerse en cuenta para la construcción de la identidad y el fortalecimiento de la autoestima, a su vez, sienta las bases para el fortalecimiento del respeto de sí mismo y la autoconfianza. Aspectos estos, que sin duda alguna conllevan, a elevar la capacidad de auto manejar las emociones y en consecuencia el comportamiento ante situaciones adversas.

En la lúdica la actividad donde los participantes agregan la emoción y la satisfacción a su participación, partiendo de este planteamiento se puede asumir que la convivencia escolar se puede mejorar con la aplicación de actividades lúdicas que permitan fomentar las interacciones entre los actores del hecho educativo.

En el contexto de las instituciones educativas la lúdica, siendo una herramienta clave que dinamiza el aula de clase, proporciona un ambiente de libertad, puesto que el estudiante percibe un escenario en el que las relaciones son afectuosas, se expresa la armonía y el respeto, síntomas que prescriben una sana convivencia

escolar, experimentado en la cotidianidad del aula a través del crecimiento de las relaciones personales e interpersonales.

Convivencia escolar

La escuela por ser una institución social que congrega un conjunto de personas, se organiza para el logro de los objetivos planificados en función del desarrollo de la calidad educativa; determinada por una formación integral de los estudiantes, que se corresponde a su vez por prácticas educativas y de aprendizajes significativos, en la que además se revela una concepción de convivencia a partir de espacios programados para el esparcimiento y recreación de los estudiantes.

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2002), entiende que la convivencia escolar es la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción.

Ante este argumento Ortega (2007), señala que la convivencia escolar es un entramado de relaciones que van desde lo sencillo hasta la complejidad de las interacciones que se producen en las instituciones educativas, además de que se deben adaptar a las normas y reglas establecidas en estas organizaciones, por ello es necesario establecer un clima escolar apropiado para evitar los conflictos que como son propios de la naturaleza del hombre siempre se van a presentar.

Partiendo de los supuestos anteriores se comprende por convivencia escolar a ese proceso dentro del cual se encuentran inmersos todos los miembros de la comunidad educativa al que todos deben aprender a mejorar cada día a través de sus actitudes y disposiciones para convivir de manera gratificante dentro del respeto al que todos tienen derecho.

ORIENTACIÓN METODOLÓGICA

El estudio se orientó según el fundamento epistémico interpretativo, que según

Martínez (2010), consiste en interpretar y comprender los fenómenos educativos, los cuales se generan en un contexto tempo– espacial determinado, único, particular y, sobre la base de un actuar concreto, reiterando que esta investigación se caracteriza por ser interpretativa dado su carácter descriptivo y abordaje metodológico cualitativo. En este sentido, los investigadores buscan comprender y explicar lo que se conoce, profundizar las experiencias y opiniones del fenómeno investigado.

A su vez, los investigadores se apoyaron en Rojas (2014), para fundamentar la metodología de la investigación cualitativa, definida por la autora como aquella que se orienta al estudio de los problemas relacionados con la experiencia humana individual y colectiva, fenómenos sobre los que se conocen poco y se aspira comprender en su contexto natural.

Del mismo modo, el método sobre la base del cual orientó tanto la ruta investigativa como los mecanismos para la obtención de los resultados, fue el etnográfico, que según Rojas (2014), se centra en el estudio de los significados que las personas dan a sus actos en el contexto actual. De tal modo, que los investigadores, participantes directos la asumieron a partir de sus propias experiencias.

Por otro lado la recolección de la información, se realizó para abordar la realidad con el propósito mejorar el ambiente escolar en la institución educativa, siendo necesario utilizar determinadas técnicas y procedimientos. En este caso, se aplicó la observación participante y la entrevista apoyada en un guion de entrevistas. Mientras que los informantes clave fueron un (1) director, un (1) docente y cuatro (4) estudiantes de la institución educativa objeto de estudio.

Hallazgos encontrados

En el proceso de análisis e interpretación de la información, se realizó un trabajo de codificación de los datos cualitativos, los cuales se cifraron en correspondencia con las distintas categorías y la conceptualización que emanó de

los resultados, facilitando la detección de los rasgos más sobresalientes con respecto al objeto de estudio.

En tal sentido, los resultados arrojados a partir de las entrevistas realizadas por los investigadores originaron un conjunto de categorías y subcategorías, sobre la base de las cuales se revelaron interrelaciones que permitieron comprender con mayor precisión el fenómeno de estudio (Ver cuadro 1).

Cuadro 1
Categorías de análisis

Categorías	Sub. Categorías-Codificación
Estrategias Lúdicas	Dinámicas, juegos, recreaciones, bingos, cuenta cuentos, festivales, cantos, juegos de palabras, poesías, diversión, entretenimiento, gratos, incentivo.
Convivencia Escolar	Normativo plantel, valores institucionales, proyectos sociales, contexto social, articulación escuela familia y comunidad, sana convivencia, relaciones interpersonales, trabajo en equipo, desarrollo de la imaginación.
Promoción de Valores	Desarrollo de la personalidad, Formación para la vida, escala axiológica, Valores Institucionales, formación de la personalidad, autoestima, autonomía.

Fuente: elaboración propia (2018)

EL directivo y docente coincidieron en incluir en las planeaciones escolares estrategias lúdicas para la búsqueda del mejoramiento de la convivencia escolar, resaltaron la importancia de trabajar las competencias ciudadanas dentro del resalte de los valores como el respeto, la integración y la cultura, creen en la importancia y transcendencia del tema así como el buen el comportamiento que deben tener los estudiantes durante el desarrollo de las distintas actividades.

En relación a los estudiantes se encuentran motivados, activos, emocionados es decir con asombro ante la ejecución de temas académicos, se observa en ellos agrado y entusiasmo por asistir a diario al colegio como parte fundamental de la motivación académica. Atrapada su atención en el juego y la recreación disfrutaban cada una de las actividades que ejecutan. Otra entrevista realizada arrojó que los docentes deben incentivar mucho más a los estudiantes a trabajar en equipo y a compartir saberes conviviendo sanamente.

Los juegos pueden ser oportunidades para introducirse en el maravilloso mundo del saber. En el contexto de clase, sucede con frecuencia que algunos estudiantes presentan dificultades de interacción durante su aprendizaje, que se evidencian en los procesos de atención, concentración y comportamiento durante las actividades. Con el uso de los juegos y la implementación de actividades dinámicas de impacto, es posible mejorar sustancialmente estos procesos. Los hallazgos precisados a través del análisis de los datos, se concentra en la siguiente figura.

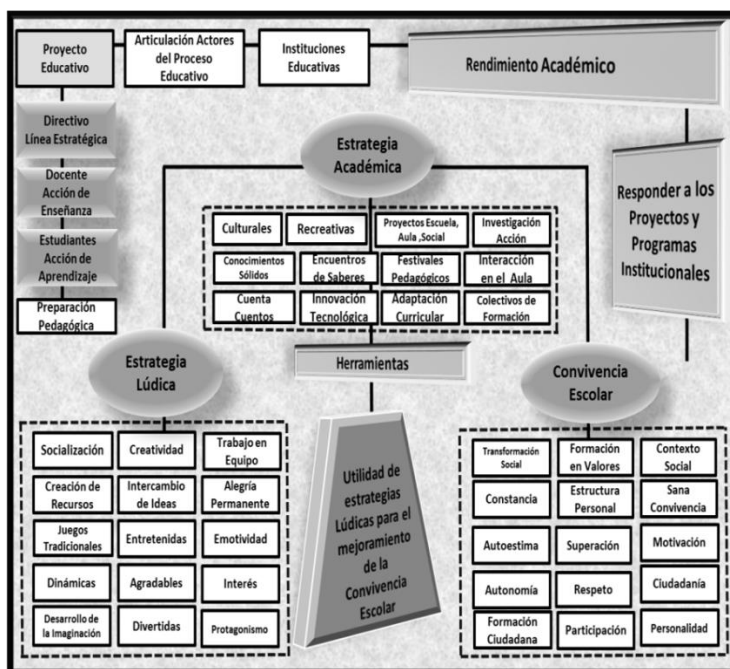


Figura 1. Diagrama entrevista sujeto: directivos, docentes y estudiantes.
Fuente: elaboración propia (2018).

REFLEXIONES FINALES

La escuela debe propiciar en los niños, niñas y jóvenes, el conocimiento, valoración y disfrute de la herencia del pasado como parte de su presente y su futuro, y la formación ciudadana debe basarse, fundamentalmente, en la búsqueda de esa herencia, memoria, de lo que somos, a lo que pertenecemos y de lo que como comunidad hemos sido capaces de construir.

Se observa que, en la institución educativa de la ciudad, existe una cierta carencia de intencionalidad educativa concreta y de integración curricular y que cuando se da, es a partir de proyectos personales de docentes innovadores, activos, lo cual debilita su sostenibilidad a largo plazo. Actualmente existen numerosas propuestas que merecen ser destacadas y una presencia del patrimonio en el currículo, que comienzan a sentar las bases de lo que entendemos como un campo emergente en la educación actual: la educación patrimonial.

Junto a los estudiantes, es importante examinar formas de integrar elementos llamativos que representen retos, los cuales les ayudarán con la asimilación de conocimientos y en su interacción con compañeros y docentes, tratando de obtener mejores resultados académicos y relacionales. Además, se proponen juegos de mesa, de movimiento y de competencia, para apoyar la actividad en equipo, enfatizando en el respeto a las reglas, porque en el juego también se desempeñan roles y se superan conflictos y dificultades, se trabaja y se crean estrategias, se descubren habilidades.

El juego como recurso en el aula, usado para desarrollar comportamientos y destrezas adecuadas en los estudiantes, no solo ayuda en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, sino que contribuye en la comunicación, en la motivación para tomar de decisiones, y en la solución de dificultades que se presentan durante la interacción con otros estudiantes.

El juego es una actividad, naturalmente feliz, que desarrolla integralmente la personalidad del hombre y en particular su capacidad creadora. Como actividad pedagógica tiene un marcado carácter didáctico y cumple con los elementos

intelectuales, prácticos, comunicativos y valorativos de manera lúdica , una opción en el desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades, utilizada para abordar los diferentes temas de clase; no únicamente desde el “jugar por jugar”, por mera diversión, sino buscando un objetivo de aprendizaje específico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Bonilla, B. (2008). Percepción a través de la investigación. 1era edición. Argentina: Editorial MF.L.
- Martínez, M. (2010). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Editorial Trillas.
- Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. Revista Idea La Mancha
- Pérez, A. (2011). Educación Integral de Calidad. Venezuela: Distribuidora San Pablo.
- Rodríguez. J. (2013). La vanguardia investigadora en el EEES. España: Editorial Visión Libros.
- Rojas de Escalona, B. (2014). Investigación Cualitativa, fundamentos y praxis. Fedupal. Venezuela
- Sánchez. C. (2013). Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos. Edición Digital. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.

**USO DE LOS SERVICIOS DE REDES SOCIALES EN EL DESARROLLO DE LA
INTELIGENCIA COLECTIVA
USE OF SOCIAL NETWORKS SERVICES AND DEVELOPMENT OF
COLLECTIVE INTELLIGENCE IN STUDENTS**

Juana Urdaneta

juana-urdaneta@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

Magie Urdaneta

magieurdaneta@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

Iru Verchere

iruverchere@gmail.com

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue analizar el uso de los servicios de redes sociales en el desarrollo de la inteligencia. Sustentándose en los postulados de Aguirre (2011), Álvarez (2011), Martín (2010), entre otros. Para lograr este objetivo se desarrolló un estudio de tipo documental. La muestra del estudio estuvo conformada noventa y ocho (98) estudiantes. Comprobándose que existe, una correlación fuerte y significativa entre el uso de los servicios de redes sociales y desarrollo de la inteligencia colectiva. Los docentes como facilitadores del aprendizaje, deben estimular a sus estudiantes a potenciar el uso de los servicios de redes sociales, que permiten y facilitan la circulación de la información, aprovechando las herramientas básicas que contribuyan a elevar la enseñanza y posibiliten el desarrollo de la inteligencia colectiva. De esta forma, se puede aprovechar la creatividad, capacidad e inteligencia de los educandos para mejorar los resultados en su rendimiento en la escuela, utilizando sus habilidades.

Palabras clave: redes sociales, inteligencia colectiva, competencias tecnológicas, aprendizaje.

ABSTRACT

The purpose of this research was to analyze the use of social network services in the development of intelligence, based on the postulates of Aguirre

(2011), Álvarez (2011), Martín (2010), among others. To achieve this objective, a documentary type study was developed. The study sample consisted of ninety-eight (98) students. Checking that there is a strong and significant correlation between the use of social network services and the development of collective intelligence. Teachers as facilitators of learning, should encourage their students to promote the use of social network services, which allow and facilitate the circulation of information, taking advantage of the basic tools that contribute to raising education and enable the development of intelligence collective In this way, the creativity, capacity and intelligence of the students can be used to improve the results in their performance at school, using their skills.

Key words: social networks, collective intelligence, technological skills, learning.

INTRODUCCIÓN

La revolución tecnológica implica transformaciones importantes en toda su amplitud, convirtiéndose en un cambio significativo en el paradigma de una sociedad cambiante y globalizada. Cabe destacar, que estos cambios tienen múltiples efectos en los modos de vida, costumbres, modos de pensar, interactuar y relacionarse, de trabajar, de estudiar, de aprender y sobre todo, de comunicarse con otras personas en ambientes virtuales.

En este marco, la escuela como institución educativa debe apropiarse de las herramientas que ofrece las tecnologías de información e intentar adaptar sus objetivos y metodologías para no mantenerse ajena a la expansión constante de las nuevas formas de comunicación derivadas del uso de los servicios de las redes sociales y las bondades que ofrece en los estudiantes para el desarrollo de la inteligencia colectiva.

Es una investigación bajo el enfoque analítico, documental abordando los procesos de sus propias particularidades, estudiando los esquemas de relaciones complejas y no tanto la búsqueda de relaciones determinadas de causa o efecto.

TEÓRIAS

Uso de los servicios de las redes sociales

Uso es la utilización en términos de atribución de sentido, que cada uno de los actores sociales hace de un objeto en relación con sus prácticas cotidianas. La noción se complejiza cuando entra en juego la tecnología, puesto que se agregan las múltiples posibilidades que aporta la interactividad, es decir, la relación que establece el sujeto con las máquinas, mientras que para Martín (2010, p. 67), la red es “el anudamiento de cabos para formar una malla; el énfasis pasa de los nudos a los cabos, de los actores a las relaciones”; los sujetos están conectados por una compleja red de relaciones que tiene una existencia real; están contextualizadas puesto que se producen en un medio o campo y tienen una estructura propia.

Redes sociales estrictas usadas por los estudiantes

Se definen:

Completas: son aquellas que: (a) permiten una mayor comunicación o interacción entre sus miembros, (b) se pueden compartir todo tipo de objetos digitales, además del texto, (c) los usuarios establecen lazos de amistad mutua lo cual les da acceso al perfil de los demás, (d) educativamente se pueden utilizar para crear redes de asignatura; redes de centros educativos y grupos para crear comunidades internas; grupos como lugar de consulta de dudas; grupos como tablón de anuncios; grupos de estudiantes; tutorización de trabajos. Como ejemplos se tienen: Elgg, Buddypress; estilo Facebook y status net.

Microblogging o nanoblogging, son las que se basan en mensajes cortos de texto. Entre las desventajas para la educación, se mencionan la no creación de objetos digitales; tiene falta de elementos de interacción social y mecanismos para desarrollar una identidad propia en el interior de una red. El más significativo de estos servicios es edmodo, el cual dispone de herramientas como la asignación

de tareas, calificación de trabajos o un calendario de entrega de tareas; dispone de un servicio de alerta por Twitter o por teléfono digital. Además del penúltimo mencionado, se encuentra Open Atriu.

Red social Facebook, con relación a este punto, Gómez y López (2010), definen Facebook como un sitio web de redes sociales que permite a los usuarios: formar grupos, mantenerse en contacto y compartir información; su mayor potencialidad es el carácter colaborativo y alta penetración a nivel mundial, superando 800 millones de usuarios a nivel mundial.

Red social Tuenti, Ramírez (2010), considera que tuenti se encuentra dentro de las redes sociales, cuyo nombre significa “tu identidad virtual”, la mayoría de sus usuarios son universitarios y adolescentes en general. Puede decirse que es aquella en que los usuarios se relacionan igual que lo harían en cualquier lugar del mundo físico; por amistades, afinidades, e incluso por clases sociales o intereses económicos.

Red Social twitter, para Mollet y col (2012), consideraron que twitter es la herramienta más usada para microblogging; puede incluir enlaces a blog, páginas web, imágenes, videos y cualquier otro material en línea; se puede empezar a twittear en cualquier momento y desde el ordenador, smartphone o teléfono inteligente, tableta o cualquier otro dispositivo móvil. Al seguir a otras personas y fuentes que son capaces de construir un canal instantáneo y personalizado que se ajuste a su amplia gama de intereses, tanto académico como personal.

Uso que le dan los estudiantes a los servicios de las redes sociales

Puede señalarse además, según Caulte (2011), combinar las posibilidades de las redes sociales con las características de los nativos digitales, deviene en un potencial fenómeno social en la web. Los estudiantes no se limitan a ser usuarios pasivos de la red, se convierten en entes proactivos en la apropiación social de internet, por medio de las redes electrónicas comunitarias.

Continuando con lo planteado con el precitado autor, si esta sinergia se llevase, al aprendizaje dentro y fuera de la escuela, significaría la producción de una fuente continua de conocimientos compartidos, socializados y complejos; las redes sociales están destinadas a formar parte de la vida de las comunidades educativas, representando un gran reto, así como una oportunidad para las instituciones de volverse pertinente para los adolescentes.

Uso académico de las redes sociales

Gómez y cols. (2010), consideran que el consumo de redes sociales se ha implantado en las rutinas diarias de los estudiantes, las vastas posibilidades comunicativas de estos canales podrían considerarse para sacar provecho educativo en el futuro, a pesar del predominio dirigido al entretenimiento. Se ha comprobado que el uso de estas redes por los estudiantes es alto; presentan una actitud favorable a que los docentes las utilice como recurso educativo.

Sin embargo, la frecuencia con que ellos las usan académicamente es más bien escasa. Las actividades de este tipo son aquellas que parten de la iniciativa de los propios estudiantes, tales como, aclaratoria de dudas inter pares o la realización de trabajos de clase; de este escaso apoyo académico percibido en las redes por los estudiantes, se deduce un limitado aprovechamiento por parte de los docentes.

A su vez, la introducción de estas actividades en las aulas de clase podrían suponer un cambio en la cultura educativa; romper con limitaciones espacio temporales; agilizar el trabajo colaborativo; fomentar el aprendizaje continuo; aumentar la motivación; fomentar la cooperación, colaboración y cohesión de grupo; fomentar el aprendizaje autónomo, responsabilidad e independencia; fomentar el pensamiento crítico; compartir y mejorar el conocimiento personal colectivo; reducir costes, esfuerzo y tiempo; optimizar la manera de trabajar; facilitar el intercambio de información; disponer de información actualizada y accesible y de un sistema de documentación colaborativa, basado en un

mecanismo de autoedición, aumentar la libertad de organización del trabajo.

Uso de las redes sociales para el ocio.

Se puede señalar en referencia a este punto, la opinión de Viñals (2013) según la cual el ocio, entendido como experiencia de desarrollo humano y ámbito vital tampoco se ha resistido a la influencia de la tecnología y la esfera virtual, dando pie a la generación de nuevos ocios virtuales entre los que destaca el uso de las redes sociales virtuales de carácter social y personal, tales como Facebook, Tuenti y twitter.

Dentro de este marco García y cols (2012), interpretan el ocio digital en internet no como un estar conectado o en línea, o no conectado; sino seguir conectado al mundo social digitalmente construido, no como un ocio virtual frente a un ocio real, sino como un nuevo espacio donde continuar las relaciones sociales.

Uso comunicativo de las redes sociales

En referencia al uso en la comunicación dado por los estudiantes a las redes sociales, Álvarez (2011), considera que estas redes son una forma de interacción muy común, utilizadas principalmente para conversar y organizar actividades; lo cual contribuye a mantener una comunicación dinámica entre ellos. Estas redes han modificado el comportamiento social, así como el uso que le dan los usuarios.

Desarrollo de la inteligencia colectiva

Lévy (2004), define la inteligencia colectiva como aquella repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, conduce a una

movilización efectiva de las competencias: (a) su objetivo es el reconocimiento y el enriquecimiento interno de las personas, (b) nadie lo sabe todo, todo el mundo sabe algo, (c) la totalidad del conocimiento está en la humanidad, (d) no existe ningún reservorio de conocimiento trascendente, y el conocimiento no es otro que lo que sabe la gente.

Continuando los planteamientos del autor, la inteligencia colectiva no tiene nada que ver con las multitudes, puesto que las personas que las integran no piensan en conjunto; comunican sin duda, pero en el sentido mínimo de la conducción pasiva e inmediata de mensajes simples. El efecto global de las acciones individuales escapa absolutamente a los individuos que componen la multitud. Los colectivos inteligentes se oponen punto por punto a la incoherencia e inmediatez de los movimientos de multitud, sin canalizar a la comunidad en una estructura rígida.

En lo que respecta al constructo objeto de estudio, Muñoz y Moreno (2011), plantean que la inteligencia colectiva es una forma de inteligencia, que surge de la colaboración y el concurso de muchos individuos; se va impulsando con las nuevas TIC, especialmente con internet. Con la web 2.0 surgen nuevas formas de relacionarse en las que los consumidores pasan a ser igualmente creadores, como consecuencia de una gran facilidad para la aportación de información, dando lugar a la creación de espacios dedicados exclusivamente a la creación de contenidos a través de una inteligencia colectiva.

Condiciones para el desarrollo de la inteligencia colectiva

Siguiendo las consideraciones precedentes, el aumento en el uso de conceptos como mercado de información, wikies, crowdsourcing, sabiduría de las multitudes, redes sociales, software colaborativo y otras herramientas basadas en la red precisan un marco para comprender el tipo de inteligencia colectiva que es posible, deseable, asequible en términos económicos

Valdiosera (2012), resalta los siguientes aspectos de la inteligencia colectiva: 1, es considerada como el siguiente paradigma de la cibercultura; su emergencia es producto de la evolución digital, dentro de un nuevo entorno tecnológico conformado por seres humanos, dispositivos ubicuos u omnipresentes y redes de todo tipo, entrelazados entre sí, formando conexiones y sinapsis, cada vez más complejas en el creciente sistema nervioso digital global.

2, en la inteligencia colectiva el contexto virtual se enriquece con la idea del diálogo y cooperación, cuyo resultado es un saber enriquecido por las individualidades de cada participante. 3, rompe con el individualismo, es parecida a la construcción de un cerebro digital comunitario; es necesario propiciar su uso como base de la sociedad del conocimiento; su fundamento y objetivo es el reconocimiento mutuo de las personas.

Adicionalmente, 4, genera nuevas formas de organización y activismo, que trasciende a lo digital. Surgiendo los llamados colectivos inteligentes, grupos que se comportan de manera coordinada, para ejecutar acciones específicas de manera eficiente. 5, cuanto más rápido los grupos humanos se constituyan en colectivos o redes inteligentes, con sujetos abiertos, capaces de iniciativa, imaginación, reacciones rápidas; tanto mejor lograrán pensar y elaborar soluciones prácticas para los problemas complejos de la vida actual. 6, se deben desarrollar herramientas, técnicas y procesos para aumentar capacidades de crear, colaborar, innovar de forma cada vez más inteligente.

CONSIDERACIONES

Es importante que en instituciones educativas se aliente el uso de los servicios de redes sociales, basándose en tecnologías transparentes, gratuitas y basadas en la web, acompañando a los estudiantes a sumarse a las redes, a comunicarse, interactuar con sus compañeros de estudio y con los docentes para establecer objetivos y resolver problemas prácticos que complementen la aplicación de los programas de estudio.

Para fortalecerse como facilitadores del aprendizaje, los docentes deben capacitarse a fin de incrementar sus conocimientos y habilidades para el adecuado manejo, de las herramientas derivadas de las redes sociales, obteniendo resultados más favorables, en pro de consolidar con éxito sus objetivos educativos. Esta preparación puede lograrse a través de cursos, talleres, seminarios, entre otros medios que contribuyan en la capacitación requerida, con sentido de logro.

Hay un uso del Facebook, Tuenti, y Twitter lo cual le permite para compartir información crear grupos de trabajo, compartir conocimientos, conectándose con personas de su preferencia, compartir fotos e, intercambiar opiniones sobre temas de interés

En cuanto al uso, se encuentran el uso académico, ocio, comunicación permitiéndole a los, estudiantes los estudiantes herramientas tecnológicas para integrarse a grupos de estudio, colaborar con compañeros en la realización de proyectos, disfrutar de programas culturales, fomentar relaciones con personas y escuchar música en preferencia. En la identificación de las condiciones para desarrollar la inteligencia colectiva, los estudiantes revelan en su mayoría que estas están presentes, permitiéndole relacionarse con otras personas, cuyos puntos de vista no comparten, aceptar opiniones sin imponer las propias, y respetar el derecho de los demás de expresar sus puntos de vista, Se evidenció que la condición de mayor relevancia es la inclusión y el de menor proyección es independencia de criterios. .

Al establecer los mecanismos por medio de los cuales se desarrolla la inteligencia colectiva en estudiantes, se concluye que están presentes los referidos a la innovación integración, competencia y colaboración, posibilitando la comunicación tanto individual como colectiva, la integración para el logro de metas comunes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Álvarez, C. (2011). Las Redes Sociales Como Medio de Comunicación Informal en Alumnos de Licenciatura. México. Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL). ECE digital. Mundialización Educativa.
- Cautle, O. (2011). Uso de Redes Sociales Como Estrategia de Aprendizaje con Estudiantes de Bachillerato General Oficial (BGO). Una Experiencia de Estudio en "San Andrés". México. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/ 7. Entornos Virtuales de Aprendizaje./ Ponencia.
- García, E.; López, J. Y Samper, A. (2012). Retos y Tendencias del Ocio Digital: Transformación de Dimensiones y Modelos Empresariales. España. ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura. Vol. 188. N°. 1471.
- Gómez, M. y López, N. (2010). Uso de Facebook para Actividades Académicas Colaborativas en Educación Media y Universitaria. Venezuela: Universidades José María Vargas y Universidad Nacional Abierta.
- Martín, P. (2010). La planificación Participativa Desde una Perspectiva de las Redes Sociales. España: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Tesis Doctoral.
- Mollet, A.; Morán, D. y Dunleavy, P. (2012). El Uso de Twitter en la Investigación Universitaria. España: Universidad de León. Curso de Formación Permanente: Redes Sociales en Educación.
- Muñoz, E. y Moreno, J. (2011). Investigación 2.0 en la Universidad: la Inteligencia Colectiva y sus Aplicaciones. España: Universidad de Huelva. Proyecto de Innovación Docente.
- Ramírez, J. (2010). Análisis de la Red Social Tuenti, Como Contexto de Relación Entre Adolescentes y sus Posibilidades Didácticas con un Grupo de Riesgo de Exclusión Socioeducativa en un Programa de Cualificación Profesional. España: Universidad de Cádiz (UCA). Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis.
- Valdiosera, C. (2012). Inteligencia Colectiva: El Siguiete Gran Paradigma en la Red. México. Centro de Estudios para el Desarrollo de la Inteligencia Colectiva. (CEDIC).
- Viñals, A. (2013). Las Redes Sociales Virtuales como Espacio de Ocio Digital. España. Universidad de Salamanca. Fonseca. Revista de Comunicación. Sumario N°. 6.

USO DEL CD INTERACTIVO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS

USE OF THE INTERACTIVE CD FOR THE DEVELOPMENT OF TECHNOLOGICAL COMPETENCES

Delkis Parra

delkis.parra@urbe.edu;

Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

José Luis Zabaleta

joluzifer@hotmail.com

Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

La posibilidad de crear nuevos escenarios de enseñanza que rompan los modelos tradicionales y transmisores de información, permisivos del abordaje y posicionamiento constructivos, participativo y colaborativo del aprendizaje, es una exigencia para la calidad educativa. De allí, el propósito evaluar la efectividad del uso del CD interactivo para el desarrollo de las competencias tecnológicas de los estudiantes de sexto grado del Liceo Nacionalizado San Isidro Labrador de Atanquez, del municipio de Valledupar, en Colombia, sustentado en los argumentos de Gutiérrez, Cabero y Estrada (2017), Mantilla, Cedillo y Valenzuela (2014), Díaz, Pedraza y Valdiri (2014), Calderón, Buitrago, Acevedo y Tobón (2013), entre otros. Presenta un alcance explicativo con diseño cuasi experimental, aplicado en dos (2) grupos formados por 20 estudiantes cada uno, del sexto grado. La técnica de recolección de información fue la encuesta, aplicada mediante un cuestionario, conformado por 18, validado mediante el juicio de expertos. El tratamiento estadístico utilizado fue descriptivo, mediante la media, conjuntamente con frecuencias absolutas y relativas; además, se aplicó el inferencial, mediante la prueba T de Student. Resultó que el grupo que empleó el CD Interactivo presentó mayor desarrollo en las competencia tecnológicas que el grupo que recibieron tratamiento tradicional; se concluye que los grupos en estudio presentan diferencias significativas entre sus medias, siendo el grupo experimental el que presenta mayores niveles de competencias tecnológicas, lo cual puede atribuirse a su interacción con el CD.

Palabras clave: CD interactivo, competencias, interactivas.

ABSTRACT

The possibility of creating new teaching scenarios that break the traditional models and transmitters of information, permissive of the approach and constructive, participative and collaborative positioning of learning, is a requirement for educational quality. From there, the purpose was to evaluate the effectiveness of the use of the interactive CD for the development of the technological competencies of the sixth grade students of the San Isidro Labrador de Atanquez Nationalized High School, of the municipality of Valledupar, in Colombia, based on the arguments of Gutiérrez, Cabero and Estrada (2017), Mantilla, Cedillo and Valenzuela (2014), Díaz, Pedraza and Valdiri (2014), Calderón, Buitrago, Acevedo and Tobón (2013), ISTE (2007), among others. It presents an explanatory scope with quasi-experimental design, applied in two (2) groups formed by 20 students each, of the sixth grade. The information collection technique was the survey, applied through a questionnaire, consisting of 18, validated by expert judgment. The statistical treatment used was descriptive, by means of the mean, together with absolute and relative frequencies; In addition, the inferential was applied, using the Student's T test. It turned out that the group that used the Interactive CD presented greater development in technological competencies than the group that received traditional treatment; it is concluded that the groups under study present significant differences between their means, with the experimental group having the highest levels of technological competences, which can be attributed to their interaction with the CD.

Key words: Interactive CD, Competencies, Interactive.

INTRODUCCIÓN

En el mundo, los grandes avances tecnológicos están provocando una serie de cambios en muchas áreas de la vida humana. Así, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), han permitido abrir más canales de comunicación en la sociedad; a la vez, esta ha empezado a asimilar esa transformación digital, donde los cambios son una constante día a día. En este ámbito, se ha relevado tratar el uso de las competencias tecnológicas en el sector educativo, donde el surgimiento de las tecnologías de la educación y la comunicación, ha representado una plataforma para la modificación y mejoramiento de las prácticas pedagógicas, vista como una estrategia de

mejoramiento puesto que es una herramienta que facilita la comunicación de los aprendizajes y la adquisición del conocimiento.

Sin embargo, continúa ocurriendo lo mismo que hace años, las tecnologías se usan poco en la educación ocurriendo que exista baja inclusión a la era digital por parte de los actores del hecho educativo, es decir, docentes y estudiantes, a pesar de que en los centros educativos cada vez existen dotación, infraestructura, recursos y más tecnologías su práctica sigue siendo limitada.

Cabe en este contexto, el desarrollo de competencias tecnológicas que den respuesta a la actual praxis educativa, además metas internacionales, “potenciar para la vida”, en virtud de ser las competencias tecnológicas necesarias para el desempeño óptimo de los ciudadanos en el mundo digital y en la sociedad de la información; por tanto, la necesidad de plantear este estudio, el cual presenta como propósito evaluar la efectividad del uso del CD interactivo para el desarrollo de las competencias tecnológicas de los estudiantes de sexto grado del Liceo Nacionalizado San Isidro Labrador de Atanquez, del municipio de Valledupar, en Colombia.

En el marco de estos argumentos, se vislumbra la trascendencia de esta investigación, al coadyuvar al desarrollo de proyectos de aprendizaje que faciliten a los estudiantes competencias tecnológicas promoviendo la cooperación, reciprocidad y corresponsabilidad entre los involucrados, (estudiantes y docentes), con la intención de resolver un problema observado en la institución educativa en la cual se desarrolló.

Esto permitió evaluar la estrategia implementada, lo cual derivó en la formulación de conclusiones para su uso, con la intención de resolver un problema observado en la institución educativa en la cual se desarrolló. Desde esta visión, el presente se estructura siguiendo las fases de un estudio cuasi experimental, atendiendo la efectividad del uso del CD interactivo para el desarrollo de las competencias tecnológicas.

Competencias tecnológicas

Las competencias tecnológicas se relacionan con la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas; expresan Calderón, Buitrago, Acevedo y Tobón (2013), entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y su utilización en el contexto educativo. En la misma tónica, Díaz, Pedraza y Valdiri (2014) las señalan como aquellas que han surgido con el advenimiento de las herramientas tecnológicas y digitales, entre las cuales se incluyen la habilidad para pensar, aprender, comunicarse, colaborar y crear, en conjunto con la capacidad para manejar cantidades inimaginables de información, medios y tecnología.

Por otra parte, Vos (2015 p. 557), define las competencias tecnológicas como el "... conjunto de habilidades que adquiere un individuo para utilizar de manera estratégica las TIC buscando la eficiencia en los procesos a partir de la optimización de los recursos".

De allí, pueden ser entendidas como competencias específicas, ya que se relacionan con la resolución de problemas específicos en un ámbito determinado, además, se vinculan a las actividades, conocimientos, habilidades y destrezas en cuanto al uso apropiado de recursos tecnológicos, los cuales están presentes en la vida cotidiana de las personas en diversidad de contextos, tales como el familiar, académico y laboral-profesional.

Sin embargo, para desarrollar esta investigación se toma como base la definición de Calderón y cols (2013), quienes plantean las competencias tecnológicas como la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y su utilización en el contexto educativo, ya que la misma se ajusta al tipo de contexto donde se desarrolla la presente.

Dimensiones de las competencias tecnológicas

Las competencias tecnológicas pueden agruparse en seis dimensiones, para la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE, 2007), según las habilidades específicas que se desarrollan en cada una de ellas. Estas dimensiones son:

1. Creatividad e innovación.
2. Comunicación y colaboración.
3. Investigación y manejo de información.
4. Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones.
5. Ciudadanía digital.
6. Funcionamiento y conceptos de las TIC.

Cada una de estas dimensiones posee un conjunto de indicadores que permiten evaluar su presencia y desarrollo en los estudiantes, por lo cual se han tomado como base para especificar los indicadores de esta investigación y realizar las exploraciones necesarias acerca de las competencias tecnológicas de los estudiantes.

Creatividad e innovación

La creatividad e innovación es entendida, según Díaz, Pedraza y Valdiri (2014), como un despliegue del pensamiento creativo en el cual se desarrollan innovaciones por medio del uso de la tecnología. Por su parte Gutiérrez y cols (2017), señalan que en la competencia creatividad e innovación los estudiantes demuestran pensamiento creativo, construyen conocimiento y desarrollan productos y procesos innovadores utilizando las TIC.

Comunicación y colaboración

La competencia comunicación y colaboración, para Díaz, Pedraza y Valdiri (2014), se relaciona con la utilización por parte de los estudiantes de medios y entornos digitales para comunicarse y trabajar colaborativamente desarrollando una conciencia global, además de contribuir con sus equipos en proyectos originales dirigidos a la solución creativa de determinados problemas. Desde la

perspectiva de Gutiérrez, Cabero y Estrada (2017), apoyados en la definición de la ISTE (2007), se refiere a que los estudiantes se comuniquen a través de medios y entornos digitales e interactúen en un trabajo colaborativo, incluso a distancia, para apoyar el aprendizaje individual y contribuir al aprendizaje de otros.

Investigación y manejo de información

La competencia investigación y manejo de la información, según Díaz, Pedraza y Valdiri (2014), se basa en la aplicación de herramientas digitales para obtener, evaluar y utilizar información. Esta misma definición es compartida por Gutiérrez, Cabero y Estrada (2017), ya que la misma se basa en la ofrecida por la ISTE (2007), para esta competencia. Al respecto, Mantilla, Cedillo y Valenzuela (2014), expresan que se manifiesta cuando los estudiantes siguen una estrategia de búsqueda de información, seleccionan, recopilan y analizan la información proveniente de la red.

Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones

Con respecto a la competencia pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones, Díaz, Pedraza y Valdiri (2014), apoyados en la descripción de la ISTE (2007), señalan que los estudiantes emplean sus habilidades de pensamiento crítico para planificar y conducir investigaciones, administrar proyectos, resolver problemas y tomar decisiones informadas usando herramientas y recursos digitales apropiados. No obstante, Gutiérrez, Cabero y Estrada (2017), afirman que consiste en realizar investigaciones para facilitar el desarrollo de procesos de pensamiento que permitan decidir cómo resolver un problema de la manera más eficaz posible.

Ciudadanía digital

La competencia ciudadanía digital se refiere a la comprensión de los asuntos humanos, culturales y sociales, según Díaz, Pedraza y Valdiri (2014), relacionados con las TIC por parte de los estudiantes quienes practican conductas legales y

éticas. Por otra parte, Mantilla, Cedillo y Valenzuela (2014), señalan que se tiene esta competencia cuando los estudiantes manifiestan un comportamiento adecuado en la web, haciendo uso responsable y ético de este recurso. Aunado a estas definiciones anteriores, Gutiérrez, Cabero y Estrada (2017), afirman que se relaciona con comportarse correctamente en las comunidades virtuales.

Funcionamiento y conceptos de las TIC

La competencia funcionamiento y conceptos de las TIC se resume en la comprensión de los conceptos, sistemas y funcionamiento de las TIC, para Díaz, Pedraza y Valdiri (2014). Desde la perspectiva de Mantilla, Cedillo y Valenzuela (2014), esta competencia implica las habilidades necesarias para apropiarse y utilizar con facilidad los diversos dispositivos tecnológicos, tales como celulares, computadoras, tabletas, y otros. Según Gutiérrez, Cabero y Estrada (2017), también se relaciona con llevar a cabo tareas básicas con equipos informáticos y el acceso a los recursos en su uso cotidiano.

Por otra parte, según la ISTE (2007), esta competencia consiste en tener una comprensión adecuada de los conceptos, sistemas y funcionamiento de las TIC. Se observa que esta es la definición de base que han empleado los autores antes citados, y del mismo modo es la definición empleada en esta investigación para interpretar los resultados obtenidos con respecto a este indicador.

METODOLOGÍA APLICADA

La presente investigación presenta un alcance explicativo puesto que se encaminó a evaluar la efectividad del uso del CD interactivo para el desarrollo de las competencias tecnológicas de los estudiantes de sexto grado del Liceo Nacionalizado San Isidro Labrador de Ataquez, del municipio de Valledupar, en Colombia. En atención a que, según palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014), las investigaciones explicativas “están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se

manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables.” (p.95). Estas son más estructuradas que los estudios con los demás alcances, proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno a que hacen referencia.

Por otra parte, se enmarca en un diseño cuasi experimental, referido por Hernández, Fernández y Baptista (2014), como los que “manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes”(p. 151). Además, estos autores agregan:

Los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están conformados antes del experimento: son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se integraron es independiente o aparte del experimento). (p. 151)

Esto en virtud, de que se buscó evaluar la efectividad del uso del CD interactivo para el desarrollo de las competencias tecnológicas de los estudiantes de sexto grado del Liceo Nacionalizado San Isidro Labrador de Atanquez, del municipio de Valledupar, en Colombia. Donde, la muestra quedó conformada por 40 estudiantes distribuidos en 20 para cada grupo de la investigación

La recolección de la información se efectuó mediante la técnica de la encuesta; a través de la aplicación de un cuestionario, conformado por 18 ítems de escala múltiple; usando como parámetro la frecuencia de la manifestación del rasgo observado, asignando códigos numéricos a cada opción, con la valoración de las alternativas de uno (1) a cinco (5), validado previamente.

En relación a al tratamiento estadístico utilizado fue, además del descriptivo mediante medidas de tendencia central como la media que permitió categorizar la variable según baremo establecido para tal fin, se aplicó el inferencial, mediante la prueba T de Student para muestras independientes y T de Student para muestras relacionadas.

RESULTADOS

Seguidamente se presentan los resultados obtenidos en el estudio, primeramente antes de aplicar el CD interactivo y luego de aplicarlo, para posteriormente compararlos.

Tabla 1

**Competencias tecnológicas
Grupo control vs. Grupo experimental / pretest**

Indicador	Grupo Control		Grupo Experimental	
	Promedio	Categoría	Promedio	Categoría
Creatividad e innovación	2,15	Mínimo	2,35	Mínimo
Comunicación y colaboración	2,75	Mínimo	2,85	Mínimo
Investigación y manejo de la información	2,70	Mínimo	2,38	Mínimo
Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones	2,73	Mínimo	2,58	Mínimo
Ciudadanía digital	1,47	Insuficiente	1,58	Insuficiente
Funcionamiento y conceptos de las TIC	3,57	Satisfactorio	3,73	Satisfactorio
Promedio de la dimensión	2,56	Mínimo	2,58	Mínimo

Fuente: elaboración propia (2018)

De la información presentada en la tabla 1, se puede observar que en las competencias tecnológicas, ambos grupos obtuvieron promedios que los ubican en la categoría mínimo del baremo, obteniendo 2,56 el grupo control y 2,58 el experimental, por lo cual se diagnostica que estos grupos presentan un nivel mínimo de competencias tecnológicas, entendidas como la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen. Este diagnóstico revela que los grupos en estudio deben ser atendidos oportunamente con el fin de incrementar sus competencias tecnológicas.

Puede decirse que son equivalentes, sin embargo, a los fines de comprobar su homogeneidad antes de iniciar el tratamiento experimental, se aplicó la t de

Student para grupos independientes, con la cual se determinó la equivalencia de ambos. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 2.

Tabla 2
Prueba t de Student
Pretest Grupos control y experimental / Pretest

	Grupo Control	Grupo Experimental
Media	2,56	2,58
Varianza	0,14	0,05
Observaciones	20	20
Grados de libertad	38	
Estadístico t	0,196	
Valor crítico de t (una cola)	1,685	
Nivel de significancia	5%	

Fuente: elaboración propia (2018).

Para comparar las competencias tecnológicas de los estudiantes de sexto grado del Liceo Nacionalizado San Isidro Labrador de Atanquez, del municipio de Valledupar, Colombia que recibieron tratamiento tradicional con los que recibieron tratamiento con el CD Interactivo, se realizó mediante el estadístico t de Student que permite la comparación entre los grupos para determinar si sus medias difieren significativamente, el cual se muestra en la tabla 3.

Tabla 3
Prueba t de Student
Pretest Grupos control y experimental / Postest

	Grupo Control	Grupo Experimental
Media	2,70	3,84
Varianza	0,11	0,04
Observaciones	20	20
Grados de libertad	38	
Estadístico t	13,176	
Valor crítico de t (una cola)	1,685	
Nivel de significancia	5%	

Fuente: elaboración propia (2017).

Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 3, en la cual se nota que la t calculada (13,176) es mayor que la t (1,685) tabulada estando esta diferencia a favor del grupo experimental, ya que presenta una media o promedio mayor, por lo cual, siguiendo los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2014), se determina que los grupos difieren significativamente en sus medias, siendo el grupo experimental el que presenta un mayores competencias tecnológicas.

Adicionalmente, estos resultados permiten aceptar la hipótesis de investigación, la cual establece que el uso del CD interactivo es efectivo para desarrollar competencias tecnológicas en los estudiantes de sexto grado del Liceo Nacionalizado San Isidro Labrador de Atanquez, del municipio de Valledupar, Colombia, rechazando de este modo la hipótesis nula.

Al discutir los resultados de la presente investigación, se puede manifestar que son similares a los obtenidos por otros investigadores que aplicaron herramientas TIC para el desarrollo de competencias tecnológicas, tales como Orozco (2016), quien concluyó que los estudiantes de su estudio poseen las competencias tecnológicas necesarias para acceder y utilizar estos espacios de aprendizaje desde diferentes lugares y tipos de conexión.

Esto demuestra el potencial de las herramientas TIC como el CD interactivo, para el desarrollo de diversidad de competencias, especialmente las tecnológicas, como lo señala Benavides (2017) al considerar al CD interactivo como un recurso de bajo costo y fácil acceso que puede motivar a los estudiantes para el aprendizaje, a la vez que les ofrece información en variedad de formatos, que pueden estar disponible sin necesidad de conectarse a la red.

CONCLUSIONES

En atención a los resultados obtenidos en el transcurso de la investigación, se concluye lo expuesto seguidamente.

En referencia a diagnosticar las competencias tecnológicas de los estudiantes de sexto grado del Liceo Nacionalizado San Isidro Labrador de

Atanquez, del municipio de Valledupar, en Colombia, se encontró que éstos demuestran un nivel mínimo de competencias tecnológicas, en las cuales predomina la relacionada con el funcionamiento y conceptos de las TIC, por lo tanto, los estudiantes deben ser atendidos mediante alguna estrategia tendiente al desarrollo de sus competencias tecnológicas.

En relación al objetivo que buscó comparar las competencias tecnológicas de los estudiantes de sexto grado del Liceo Nacionalizado San Isidro Labrador de Atanquez, del municipio de Valledupar, en Colombia, que recibieron tratamiento tradicional con los que emplearon el CD Interactivo, se concluye que los grupos en estudio presentan diferencias significativas entre sus medias, siendo el grupo experimental el que presenta mayores niveles de competencias tecnológicas, lo cual puede atribuirse a su interacción con el CD; así mismo, los procedimientos de análisis empleados, permiten concluir que esta efectividad quedó demostrada y evaluada.

En atención a los resultados obtenidos, se exponen las siguientes sugerencias:

Se sugiere implementar en el sexto grado del Liceo Nacionalizado San Isidro Labrador de Atanquez algún recurso tecnológico, tal como el CD interactivo, para el abordaje de las competencias tecnológicas instrumentales que todo ciudadano debe poseer para desempeñarse exitosamente en la sociedad de la información.

Aplicar permanentemente el plan académico en el cual se contemplan actividades de aula mediadas por el uso del CD interactivo, pues estos recursos pueden contener diversidad de información de distinta naturaleza y contenido, por lo cual son fácilmente adaptables a cualquier contenido del diseño curricular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benavides, M. (2017). Multimedia interactiva en el desarrollo del listening y speaking en niños de séptimo año de Educación General Básica, de la Unidad Educativa “Dr. Manuel Benjamín Carrión”, D.M. Quito, periodo 2016. Proyecto de Investigación presentado como requisito previo a la obtención

del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Inglés. Universidad del Ecuador. Disponible en: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/9200/1/T-UCE-0010-1596.pdf>

- Calderón, G., Buitrago, B., Acevedo, M. y Tobón, M. (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Colección: Sistema Nacional de Innovación Educativa con uso de TIC. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MEN-Competencias-TIC-desarrollo-profesional-docente-2013.pdf>
- Díaz, V., Pedraza, A. y Valdiri, L. (2014). Conceptos para el desarrollo de un modelo de formación en competencias tecnológicas para Colombia. HALLAZGOS. Año 11, N.º 22, pp. 183-198. Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1352>
- Gutiérrez, J., Cabero, J. y Estrada, L. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. Revista ESPACIOS | Vol. 38 (Nº 10) Año 2017. Disponible en: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/54725/Dise%c3%b1o_y_validacion_de_un_instrumento_de_evaluacion_de_la_competencia_digital_del_estudiante.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. (Sexta edición). México: Mc Graw Hill Education.
- Mantilla, M., Cedillo, M. y Valenzuela, R. (2014). Competencias en TIC, desarrolladas por estudiantes de secundaria, de acuerdo a los Estándares de la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, 2014. Artículo 17. Disponible en: www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/17.pdf
- Orozco, J. (2016). Utilización de cursos abiertos masivos en línea para el desarrollo de competencias tecnológicas por estudiantes de Informática del Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo. Trabajo presentado como requisito para optar al Grado de Magister Scientiarum en Telemática, en la Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín. Disponible en: <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0100863/intro.pdf>
- Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE) (2007). Estándares nacionales (EEUU) de tecnologías de información y comunicación (TIC) para estudiantes (2007). Disponible en: https://www.iste.org/docs/pdfs/nets_2007_spanish.pdf?sfvrsn=2
- Vos (2015) en: Guzmán, A., Rueda, K. y Mendoza, P. (2017). Las competencias tecnológicas de los estudiantes, un aporte a la calidad educativa para evidenciar la competitividad en las Instituciones de Educación Superior. En: Roig-Vila, R. (Ed.) Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa. Barcelona, España: Octaedro. Disponible en:

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/71160/1/Investigacion-en-docencia-universitaria_58.pdf

VIOLENCIA ESCOLAR COMO ACCIÓN QUE AFECTA LAS RELACIONES ENTRE LOS ACTORES SOCIALES DEL LICEO JOSÉ ANTONIO RINCÓN.

SCHOOL VIOLENCE AS AN ACTION THAT AFFECTS THE RELATIONS BETWEEN THE SOCIAL ACTORS OF THE "JOSÉ ANTONIO RINCÓN" LYCEUM

María Esis

mariesis@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

Jaime Jaimes

jaimejaimesjerez@gmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

Sandro Pérez

sandro.prez@yahoo.com.ve

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

El propósito de la investigación fue comprender la violencia escolar como acción que afecta las relaciones entre los actores sociales del Liceo "José Antonio Rincón" del municipio Maracaibo, estado Zulia. Se apoyó en las teorías de García (2008), Manchús (2005), en otros. Se fundamentó en el paradigma socio crítico, con enfoque metodológico cualitativo y el método de investigación - acción - participación. Como técnica para obtener la información se utilizó la observación participante, el uso de la dialéctica, así como el registro de campo. Entre los hallazgos categoriales se evidenciaron las siguientes: comportamientos agresivos, significados de la violencia escolar, tipos violencia escolar, clima de convivencia e intervención escolar. En cuanto a las acciones transformadoras se observó un cambio en la conducta de docentes, estudiantes, padres y representantes, comunidad en general, manifestándose en un clima de confianza, participación, cooperación, compromiso y camaradería, al igual que la convergencia entre religiosos que evangelizan con la palabra de Dios desde posturas diferentes sacerdote y pastor. A su vez, se abrieron espacios para la atención en casos de violencia, así como también, se produjo la difusión de las consecuencias de la violencia escolar a través de panfletos y acercamientos a las comunidades vecinas.

Palabras clave: violencia escolar, tipos de violencia escolar y efectos de la violencia escolar.

ABSTRACT

The purpose of the research was to understand school violence as an action that affects relations between the social actors of the Liceo "José Antonio Rincón" of Maracaibo municipality, Zulia State. It was based on the theories of García (2008), Manchús (2005), and others. It was based on the critical partner paradigm, with a qualitative methodological approach and the research - action - participation method. As a technique to obtain the information, the participant observation, the use of the dialectic, as well as the field record were used. Among the categorical findings were the following: aggressive behaviors, meanings of school violence, types of school violence, climate of coexistence and school intervention. Regarding the transformative actions, a change was observed in the behavior of teachers, students, parents and representatives, community in general, manifesting in a climate of trust, participation, cooperation, commitment and camaraderie, as well as the convergence among religious who evangelize with the word of God from different positions priest and pastor. At the same time, spaces were opened for attention in cases of violence, as well as the dissemination of the consequences of school violence through pamphlets and approaches to neighboring communities.

Key words: school violence, types of school violence and effects of school violence

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar se ha evidenciado ante el mundo de hoy de manera rápida y al momento que ocurren los eventos, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación, los usuarios utilizan las redes sociales en el intercambio de información, esto ha permitido conocer hechos de violencia que anteriormente eran desconocidos para el público, sean divulgados al momento de producirse. En este sentido, la violencia es un hecho extendido en el mundo, presentándose en diferentes ámbitos de la acción humana, en la familia, la institución escolar, en las calles, entre otros; constituyéndose así, en un fenómeno

que tiende a agudizarse durante los últimos años, para Fournier (2000), las estrategias de afrontamiento para contenerlo han resultado limitadas.

Al respecto, García (2008) y Monclús (2005), hacen referencia que en países de América Latina este fenómeno abarca una serie de conductas entre el alumnado, van desde hechos como la intrusión, intimidación y acoso sexual, temor a la victimización, violencia estudiantil contra estudiantes o contra el personal del centro educativo, vandalismo, incendios provocados, extorsión, actividades relacionadas con el consumo y tráfico de drogas por parte de grupos más o menos organizados, así como también, la posible violencia ejercida hacia profesores y el personal de la institución.

En esta línea de pensamiento, es importante señalar lo expuesto por Arellano (2007), sobre algunas investigaciones donde la existencia de violencia escolar se evidencia en formas de agresión física a docentes por parte de estudiantes, disputas entre pares que culminan en enfrentamientos físicos, agresión verbal a docentes, a través de grafitis y anónimos; hechos de violencia con deterioro a bienes materiales de los docentes, deterioro de la infraestructura y mobiliario, entre otros.

Otro aspecto relevante sobre este particular, lo señala Cerró (2013), quien destaca que las escuelas e institutos de educación primaria y secundaria presentan además de violencia e indisciplina situaciones de consumo y tráfico de sustancias nocivas a la salud incidiendo de forma negativa en la convivencia y el clima escolar, impidiendo la consecución de los objetivos escolares.

Por otra parte, podría agregarse que ante los cambios que, han experimentado las sociedades en las últimas décadas y los efectos de ello en todos los niveles y aspectos de la sociedad, el Santo Padre Francisco I, en la Encíclica Papal (2015, párrafo 51) reflexiona “Sobre el cuidado de la casa común” refiriéndose al planeta tierra como sistema global, el cual está integrado por el espacio físico natural, al paradigma ecológico y a la ecología social; pues el ser

humano le ha dado la espalda, al ir en la búsqueda constante por los beneficios o el bienestar material.

En esta línea de reflexión, el Santo Padre Francisco I (2015), señala como casa común a la humanidad y la propia Iglesia, en el marco del desarrollo humano integral, percibiéndose un fuerte sentido global y ecológico, vinculado con los movimientos sociales, intelectuales, científicos y organismos internacionales. Una vista integral del mundo, nos compromete a pensar en un proyecto común. En consecuencia, es perentorio una mirada más integral e integradora en las relaciones de la vida humana, y enlazar todos los valores conectados al acuerdo, al diálogo de actitudes conectadas con otras personas, con la naturaleza, logrando restablecer el lazo con todo lo que nos rodea.

En este complejo contexto de la violencia escolar, es preciso destacar, que la institución educativa: Liceo “José Antonio Rincón”, se presentan manifestaciones de este fenómeno, representadas en primer lugar, con la intromisión de personas a las instalaciones, en oficinas, pasillos e incluso aulas de clases, irrespetando tanto al personal como estudiantes, obstaculizando el normal desenvolvimiento de las actividades académicas, esto a consecuencia entre otros factores, a la carencia de un cercado perimetral que resguarde las instalaciones. Cabe señalar, que en fechas recientes este cercado, deteriorado por la falta de mantenimiento, fue derribado por la comunidad con el propósito de apropiarse de terrenos para la construcción de sus viviendas, esto último, con la anuencia de las autoridades educativas municipales brindando “la puerta de entrada” para todo aquel que desee ingresar al plantel.

Este escenario descrito hasta el momento, ha favorecido el acceso de jóvenes al liceo para que puedan traficar, consumir drogas, realizar robos de útiles escolares, celulares, cobrar vacunas por seguridad, amedrentar a las jóvenes con el supuesto que están enamorados de ellas y, como forma de mantener el poder ostentado según la “banda” a la cual pertenecen en la comunidad.

Todos estos acontecimientos, han dado lugar, para que se presenten hechos de violencia escolar, tales como: interrupción en las aulas de clases, riñas o peleas entre pares, amenazas a estudiantes por parte de otros alumnos de secciones o años superiores, el cobro de vacuna por el rescate de útiles escolares o por tener acceso a las instalaciones sanitarias. Sumado al malestar que muestran, según las informaciones suministrada por el departamento de orientación, se presentan situaciones de violencia familiar, consumo de drogas por parte de sus padres, la forma de comunicarse para solventar o tratar sus problemas es a través de la agresión verbal o física. En definitiva, todas estas situaciones alteran el sano desenvolvimiento de las relaciones sociales de sus actores (estudiantes) y en consecuencia la convivencia escolar de la institución educativa.

Sobre la base de estas consideraciones, surge el propósito de comprender la violencia escolar como acción que afecta las relaciones entre los actores sociales del Liceo “José Antonio Rincón” del municipio Maracaibo, Estado Zulia, aunado al interés de aportar al debate sobre la necesidad de emprender acciones favorecedoras para el mejoramiento de la convivencia escolar y en consecuencia a revelar posiciones críticas respecto a esta problemática.

REFERENTES TEÓRICOS DE ENTRADA.

Violencia escolar

Los estudios realizados por Olweus (2006), subrayan, en la violencia escolar es un comportamiento donde se emplea el cuerpo o un objeto, con la finalidad de causar un daño intencionado a otra persona. Por su parte, Martínez-Otero (2005), refiere que existen diversos tipos de violencia y su objetivo es dañar, perturbando la convivencia institucional. Asimismo, Campelo y Garriga (2010), manifiestan que la violencia escolar es ejercida por los alumnos, personal directivo y docente;

coincidiendo, con lo planteado por Baridón y Martín (2014), quienes la entienden en sus diversas manifestaciones, contextos y relaciones interpersonales. En tal sentido, violencia escolar en la institución se manifiesta con conductas deliberadas, cuyo propósito es dañar a otros, en forma de acción u omisión; los estudiantes la ejercen ante una o varias personas, empleando para ello tanto el cuerpo u objetos materiales, produciendo daños físicos, psicológicos y emocional a sus pares y docentes.

Todo este cúmulo de información, sirve de referencia para expresar, la necesidad de tener en cuenta, que el ser humano posee una compleja estructura de personalidad y sumada al tipo de ámbito relacional donde se desenvuelve puede incidir en la manifestación de conductas violentas; por ello, existen teorías explicativas sobre el comportamiento violento de los seres humanos. Por un lado, Merino (2006), señala las teorías activas o innatistas, consideran la agresividad como un componente biológico propio de cada persona, necesario en su proceso de adaptación y, por otro lado, las teorías reactivas o ambientales, destacan la importante función del medio ambiente y el aprendizaje de las conductas violentas exhibidas por el ser humano en los diferentes escenarios de la sociedad.

Tipos de violencia escolar

Los tipos de violencia escolar implicados en la interrelación humana, el abuso de poder, la permanencia en el tiempo y el contexto escolar. Al respecto, se mencionan las siguientes tipos; la violencia verbal, es aquella que utiliza la palabra para dañar a otra persona ya sea de forma directa o indirecta; con el insulto, los gritos, el tono de voz, poner sobrenombres o apodos, degradar y amenazar; con la frecuencia que se desarrolla, causando daños graves en quien la recibe, llegando incluso a condicionar el comportamiento del violentado.

Tomando como referencia los criterios relevantes de Garaigordobil y Oñederra (2010), caracterizan la violencia física a la ejercida contra el cuerpo de otra persona produciendo dolor o daño, mediante golpes, pinchar con un lápiz a otro, dar

codazos, puntapiés, pelear, empujones, lesiones provocadas con diversos objetos o armas, la violencia psicológica o emocional, como el conjunto de comportamientos de amenazas, perjudica y perturba el pleno desarrollo personal, disminución de la autoestima, busca degradar los comportamientos y creencias.

Otro tipo de violencia conocida es el fenómeno del Ciberbullying, el cual se refiere a la intimidación o acoso mediante el empleo de la web y las diferentes redes sociales principalmente por la ubicuidad cuya violencia es trasladada a la institución escolar, empleando teléfonos celulares, laptop, computadoras o cualquier otro dispositivo con acceso a internet.

Utilizando este marco de referencia, cabe mencionar, que la sana convivencia escolar existe en equilibrio ecológico, Galtung (1990,p.304), la considera una condición imprescindible para la existencia humana, el equilibrio ecológico se corresponde con la “supervivencia + bienestar + libertad + reconocimiento”; al desestabilizar ese equilibrio estamos en la presencia del fenómeno de la violencia, en este caso, escolar; por ello, las acciones que emprendo en conjunto con los actores sociales de la institución educativa van a contribuir con dicho equilibrio.

Efectos de la violencia escolar

Con relación a los efectos de la violencia escolar entre las consecuencias más observables incluyen a alumnos en general y las víctimas, que denotan una pobre imagen de sí mismos, bajo autoconcepto, baja atención en el aprendizaje, desesperanza aprendida, pérdida de interés en participar en las actividades usualmente favoritas, desánimo, tristeza, aislamiento, pobre comunicación con los demás, aislamiento, sentimientos de culpabilidad, malestares físicos, reacciones emocionales inesperadas, falta de sueño o deficiencia en la calidad de este.

Es importante acotar, que los efectos de la violencia escolar mencionados anteriormente, los vivimos a diario en las instituciones educativas, por tanto, la

convivencia entre sus miembros se ve afectada, es así como el miedo, desánimo, bajo rendimiento y el aislamiento, afectan nuestras relaciones y por ende a la convivencia.

METODOLOGÍA

El paradigma epistemológico, es el marco de referencia para la presente investigación, siendo este el socio crítico asumiendo el criterio de McKernan (2008), quien entre sus postulados señala que la realidad está constituida de acciones y es transformable, por tanto el fundamento primario de este estudio es transformar la realidad de los actores sociales; estudiantes, a bien de generar cambios cualitativos en: climas armoniosos, de respeto, tolerancia y de buenas relaciones.

Desde esta perspectiva y considerando la postura epistemológica pragmática, cabe resaltar, que esta se favorece de la metodología cualitativa y, su interés viene dado por conocimiento y transformación de la realidad estudiada, por tanto, requiere encontrar acciones que reviertan las relaciones existentes entre los actores sociales del espacio donde se realiza el estudio. En otras palabras, el conocimiento es una acción óptima y útil para transformar la realidad existente con fines utilitarios.

Con respecto a los métodos de este paradigma, se señala a la investigación acción - participación, perspectiva puntualiza que el conocimiento se construye por medio de la práctica, y no está fuera de los propios actores, aquí los investigadores se aproximan al contexto de estudio para organizar y reflexionar sobre la realidad a transformar y mejorar las condiciones inherentes a la misma.

Cabe señalar, que la metodología empleada desde la investigación - acción se desarrolló a partir de cuatro (04) momentos, a saber: planificación, acción, observación y reflexión siguiendo a Latorre (2005). Asimismo, entre las técnicas empleadas en el estudio fue la observación participante, a su vez, la dialéctica,

nos acercó a la comprensión del estudio de la violencia escolar, desde su dinámica, con los actores partícipes. Otro instrumento empleado, que resultó de mucha utilidad fue el diario de campo, que sirvió como medio para registrar lo que acontece en el contexto de estudio; relatos, descripciones de eventos, reuniones, puntos de vista, hechos, opiniones, las vivencias, la evolución o comentarios sobre el desarrollo de la investigación, nuestros sentimientos y percepciones.

TRABAJO DE CAMPO

Para llevar a cabo las acciones de las diferentes fases planteadas en la investigación, donde emergen de las vivencias y cambios resultantes del compartir diario de experiencias, se señalan los momentos de la investigación acción, a saber: La planificación, acción, observación y reflexión. De allí, hubo la necesidad de orientar la operatividad de las acciones a través de planes, estos se realizaron atendiendo a cuatro etapas significativas: sensibilización, participación, conformación de espacios educativos y acompañamiento a los actores sociales.

Cuadro 1. Plan de acción: promoción de una sana convivencia escolar
Etapa I: sensibilización

Objetivo Específico: Sensibilizar a la Comunidad Educativa del Liceo José A. Rincón en la obtención de una actitud positiva hacia el compromiso de cambio.				
Lugar y Fecha	Actividades	Estrategias	Dirigido a	Recursos
Lunes 03-10-2016. Cancha del Liceo.	Observar presentación en Power Point.	Observación de una presentación en power point, que contendrá los siguientes puntos: ¿Qué es una actitud de violencia escolar? ¿Quiénes presentan violencia	Personal directivo, docente, administrativo y obrero, estudiantes, instituciones educativas y otros.	Humanos: Investigadores, Participantes. Materiales: Diapositivas,

		escolar? Características de los alumnos que experimentan violencia escolar. ¿Qué hacer ante un alumno que sufre acoso escolar?		Video Beam. Lápices, hojas blancas, Información.
Técnica: El foro. / Responsables: Investigadores, personal directivo, docente, administrativo y obrero y estudiantes.				

Fuente: elaboración propia (2018).

Cuadro 2. Plan de acción: promoción de una sana convivencia escolar

Etapa II: propiciando la participación

Objetivo Específico: Propiciar el desarrollo de una comunidad educativa inclusiva y participativa, arraigada en los valores de convivencia, respeto mutuo, solidaridad recíproca, diálogo, tolerancia, solidaridad, compañerismo y compromiso en el entorno escolar desde una visión ecológica.				
Lugar y Fecha	Actividades	Estrategias	Dirigido a	Recursos
Martes 18 y jueves 20 de octubre de 2016. Lugar: Cancha del Liceo. Hora: 10:00 am.	Charlas de Pastores y Sacerdotes sobre valores de convivencia.	Atendiendo a las creencias religiosas de la comunidad en general, se invitarán a Pastores y Sacerdotes, para que, desde su postura religiosa, destaquen la importancia de los valores humanos, sociales, espirituales necesarios para la convivencia.	Personal directivo, docente, administrativo y obrero, estudiantes, instituciones educativas, consejos comunales, organizaciones religiosas, organismos de seguridad pública,	Humanos: Investigadores, participantes.

			organismos de salud y comunidad.	
Técnica: Trabajo en equipos. / Responsables: Investigadores, personal directivo, docente, administrativo, obrero y estudiantes,				

Fuente: **elaboración propia (2018).**

Cuadro 3. Plan de acción: promoción de una sana convivencia escolar

Etapa III: conformación de espacios educativos

Objetivo Específico: Favorecer la conformación de espacios educativos de crecimiento personal, de respeto, confianza, acogida y búsqueda de soluciones a los conflictos de la comunidad escolar.				
Lugar y Fecha	Actividades	Estrategias	Dirigido a	Recursos
10 al 19 de Enero de 2017. Salón de 4to. año. Hora: 11:00 am.	Consejos Escolares.	Realizar consejos escolares, que permitan la creación de espacios para el intercambio de ideas, planteamiento de problema y búsqueda de soluciones.	Personal directivo, docente, administrativo y obrero, estudiantes, instituciones educativas, consejos comunales, organizaciones religiosas, organismos de seguridad pública, organismos de	Humanos: Investigadores, participantes.

			salud y comunidad.	
Técnica: Trabajo en equipos. / Responsables: Investigadores, personal directivo, docente, administrativo, obrero y estudiantes,				

Fuente: **elaboración propia (2018).**

Cuadro 4. Plan de acción: promoción de una sana convivencia escolar

Etapa IV: acompañamiento a los actores sociales.

Objetivo Específico: Orientar el seguimiento de la participación de los actores sociales en el desarrollo de habilidades y destrezas en la promoción de una sana convivencia.				
Lugar y Fecha	Actividades	Estrategias	Dirigido a	Recursos
29 de Mayo al 21 de Julio de 2017 Salón de 4to. año Horario a convenir.	Realizar círculos de calidad.	Se formarán grupos de personas, entre cinco y doce, pertenecientes a la comunidad educativa, de forma regular, motivadas a realizar seguimiento a las actividades desarrolladas en este Plan de Acción. Identificar problemas comunes, analizarlos y resolverlos lo mejor posible. Una reunión cada semana con duración mínima de una hora.	Personal directivo, docente, administrativo y obrero, estudiantes, instituciones educativas, consejos comunales, organizaciones religiosas, organismos de seguridad pública, organismos de salud y	Humanos: Investigadores, participantes.

			comunidad.	
Técnica: Trabajo en equipos. / Responsables: Investigadores, personal directivo, docente, administrativo, obrero y estudiantes,				

Fuente: **elaboración propia (2018).**

Acciones transformadoras.

RESULTADOS DEL ESTUDIO.

Con relación a la etapa de sensibilización, se generó un clima de confianza, cooperación, compromiso y camaradería. Asimismo, hubo participación en un porcentaje alto, que representó más de la mitad de los representantes, miembros de la comunidad, lo cual fue emocionante observar como llegaban a la cancha de manera voluntaria.

En lo que respecta a la etapa de participación, los participantes expresaron, experimentar una gran satisfacción al ver que estábamos tomando en cuenta a Dios, y era una forma de “Sanear” e “iluminar” el liceo, sobre la base de las reflexiones suscitadas por el Sacerdote y Pastor, quienes plantearon su cosmovisión, destacaron los valores de solidaridad, diálogo, tolerancia y compañerismo.

De acuerdo con la etapa de conformación de espacios educativos, algunos actores sociales opinan que la familia es el núcleo fundamental de la sociedad, enfatizando que las cosas en el liceo mejorarán. Además, se evalúan las posibilidades de atender a los estudiantes o a los pares que estén pasando por situaciones de violencia. Incluso representantes presentaron sus anécdotas de manera espontánea, al igual que el resto de los presentes, favoreciendo la socialización de experiencias en búsqueda de respuestas y soluciones, aportando ideas, otros puntos de vista, propuestas para aplicarlas en el liceo.

De acuerdo con lo anterior, muchos representantes, estudiantes, miembros de los consejos comunales y comunidad en general, nos acompañaron activamente repartiendo panfletos, tocando las puertas, dialogando cara a cara con los transeúntes, lo cual produjo un despertar en los habitantes de los alrededores, por tanto, se observó como muchos llegaron al liceo para ponerse a la orden y colaborar según las necesidades.

Finalmente, en cuanto a la etapa acompañamiento a los actores sociales se afianzaron los lazos de unión y compromiso, por ello pretendo continúen fortaleciéndose, como una planta, creciente fuerte, hermosa, dando flores y frutos, juntos compartiendo un ambiente donde el vivir sea un disfrute y no un desencuentro. De allí, que para seguir fortaleciendo esta etapa por parte de los investigadores se continuará con el seguimiento, involucramiento y compromiso, a bien de continuar con la mejora de las relaciones entre los actores sociales y en consecuencia para la promoción de una sana convivencia escolar.

Una vez aplicado cada uno de los planes de acción de cara a cada etapa, se obtuvieron los siguientes resultados del estudio:

La violencia escolar se ve influenciada por todo lo acontecido en la sociedad, en consecuencia, emergieron las siguientes categorías: Comportamientos agresivos, significados de la violencia escolar, tipos violencia escolar, intervención escolar y clima de convivencia.

En cuanto a los comportamientos agresivos, se presentan como un reflejo de los actores sociales que hacen vida en la institución, se evidenciaron en el discurso: “alumnos han agredido a otros causándoles dolor y molestia”, “agresión de estudiantes a sus pares”, “no llevo mis notas pues temo que vayan a extraviarse”, “los ofenden o incluso llegan a amenazarlos”, “es motivo de angustia”, “conductas disruptivas”, “el acoso”, “rompen los escritorios, lanzan arena por la ventana”, “incluso pueden perder los útiles escolares”, “robo de pertenencias escolares”, “conductas disruptivas”, “alumnos revoltosos”, “incumplimiento de tareas escolares ya sea como estudiante o como profesor”, “estudiantes que forman parte de bandas en el barrio y cometen actos de robos, secuestros, asaltos con armas, consumo y tráfico de drogas”.

Con relación a los significados de la violencia escolar en el Liceo “José Antonio Rincón”, los actores sociales los perciben como “cosas “malas”, “es motivo de angustia”, “no se sienten a salvo”, “debe haber un castigo ejemplar”, “sabemos” de

antemano a esta situación, “no va a pasar nada” y no se sienten “preparados para eso”, es el significado brindado a la violencia escolar.

Al referir a los tipos violencia escolar, se evidenció que la ecología escolar según apreciaciones de los informantes clave se proyecta a través de la violencia física expresada en golpes, empujones, agresión; la violencia psicológica en temor, ofensas, amenazas, angustia; el bullying en acoso escolar; el vandalismo en romper escritorios, dañar y robar los útiles escolares; la disrupción en las aulas con conductas disruptivas, alumnos revoltosos, absentismo y deserción escolar e incumplimiento de tareas escolares.

Con respecto a, la intervención escolar, como miembro de la comunidad y por las experiencias vividas, las instituciones pertenecientes a los cuerpos policiales, no es común que hagan acto de presencia en el liceo, solamente cuando ocurre algún evento de violencia y quedan por algún espacio de tiempo muy limitado haciendo visitas a la institución, por ello cuando asistieron como parte de desarrollo de nuestro plan de acción los miembros de la comunidad escolar los hizo “sentirse oídos”, “apoyados”, “orientados”.

Con respecto a, el clima de convivencia escolar durante el desarrollo del proyecto escolar, las vivencias sobre el ambiente escolar fueron gradualmente cambiando, por tanto los actores expresaban lo siguiente: Hacer “algo” para cambiarlo, “valores de cooperación e integración en actividades deportivas y recreativas” se ha “percibido como refrescante y tranquilo”, “no dejaban espacios para hacer otras cosas”, “se mantienen ocupados” y hay “ambiente de emoción, calor humano, entusiasmo, alegría”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. Revista ORBIS / Ciencias Humanas Año 3 / N° 7 / Julio, pp. 23-45. Maracaibo.Venezuela. Disponible: <http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/7/Art2.pdf> (Consulta: 2016, mayo 12).

Baridón, D. y Martín, G. (2014). Violencia escolar en estudiantes de educación media. Ciencias Psicológicas. VIII (2): pp. 173–183. Disponible: <http://revistas.ucu.edu.uy/index.php/cienciaspsicologicas/article/view/1035/1023> (Consulta: 2016, septiembre 12).

- Campelo, A. y Garriga, J. (2010). Revelamiento cuantitativo sobre la violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos. Observatorio Argentino de violencia en las escuelas. Argentina. Disponible: <http://www3.educacion.rionegro.gov.ar> (Consulta: 2016,septiembre 12).
- Fournier, M. (2000). Violencia y juventud en América Latina. Nueva Sociedad, núm. 167, Caracas. Disponible en: http://www.nuso.org/upload/articulos/2857_1.pdf. (Consulta: 2016, abril 28).
- Galtung, J. (1990). Violence: cultural, structural and direct. Journal of Peace Research 1990, Vol. 27. nº3 pp. 291- 305.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención. Madrid, España: Pirámide.
- García, A. (2008). La disciplina escolar. Disponible en:<http://edit.um.es/library/docs/books/disciplina-escolar> (Consulta: 2016, abril 19).
- Latorre, A. (2005). La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Martínez – Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. Revista Iberoamericana de Educación, N. ° 38 (2005), pp.33-52. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1647990&pid=S0717-9553200800020000400021&lng=es (Consulta: 2016, octubre 3).
- McKernan, J. (2008). Investigación - acción y curricular. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid, España: Ediciones Morata/S. L
- Merino, J. (2006). La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socioeducativas. Santiago de Chile: Editorial: Arrayan Editores
- Monclús, A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde naciones unidas. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 38 pp. 13-32 Madrid. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1427689>.(Consulta: 2016, abril 19).
- Olweus, D. (2006). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Tercera edición. Madrid, España: Ed. Morata.
- Rodríguez, X. (2005). La convivencia en los centros educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria. Instituto Canario de Evaluación y Calidad. Tenerife. España

- Romera, E., García - Fernández, C. y Ortega - Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. Revista Científica de Educomunicación, nº 48 v. XXIV. Disponible en: www.revistacomunicar.com (Consulta: 2016, septiembre 03).
- Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. España: McGraw-Hill.
- Santo Padre Francisco I (2015). "Carta enc. Laudato si", Sobre el cuidado de la casa común. (24 de mayo de 2015). (Documento en línea). Disponible: <https://www.aciprensa.com/noticias/texto-completo-la-enciclica-laudato-si-del-papa-francisco-en-pdf> (Consulta: 2016, abril 19).
- Torrice, E. y Santín, C. (2011). La violencia psicológica verbal y física. España: Servicio de publicaciones Universidad de Huelva.
- Varma, V. (2001). La violencia en niños y adolescentes. . México: Editorial Trillas

HABILIDADES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA RURAL EN LA INTERPRETACIÓN DE GRÁFICAS CINEMÁTICAS.

SKILLS OF RURAL MEDIA EDUCATION STUDENTS IN THE INTERPRETATION OF CINEMATIC GRAPHICS.

Elkin Alirio Llanos Valencia

aliriollanos@gmail.com

Institución Educativa Rural San Juan, La Unión, Antioquia, Colombia.

RESUMEN

El propósito de este estudio fue identificar las habilidades que poseen los estudiantes de educación media rural del municipio de La Unión departamento de Antioquia en la interpretación de gráficas cinemáticas. La investigación toma como referentes teóricos a Moreira (2012), Ramírez (2013), Ivajek (2016), Zavala, Tejada y Beichner (2017), entre otros, se cataloga como una investigación explicativa, con un diseño cuasi experimental, de campo y longitudinal. La muestra fue intencional, se tomó un grupo control y otro experimental, estudiantes de grado décimo. Se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento una adaptación del test estandarizado de interpretación de gráficas en cinemática T.U.G.K., Con la estadística descriptiva se logró comparar el pre y el postest y los dos grupos, hallando la media aritmética en cada uno de las sub-dimensiones e indicadores. Entre los hallazgos se encontró que los estudiantes sometidos a una estrategia de enseñanza visual a través de un modelo didáctico desarrollaron mejor sus habilidades de interpretación de gráficas. Sin embargo, un ítem reveló valores negativos en la ganancia de aprendizaje lo que indica una persistente confusión entre la magnitud de velocidad y una menor aceleración.

Palabras clave: cinemática, aprendizaje significativo, gráficas, aprendizaje visual,

ABSTRACT

The purpose of this study was to identify the skills that students of rural high school in the municipality of La Unión department of Antioquia have in the interpretation of cinematic graphics. The research takes as theoretical references Moreira (2012), Ramírez (2013), Ivajek (2016), Zavala, Tejada and Beichner (2017) among others, is classified as an explanatory research, with a quasi-experimental, field and longitudinal design. The sample was intentional, a control group and an experimental one were taken, tenth grade students. The survey was used as a technique and as an instrument an adaptation of the standardized test of interpretation of graphs in TUGK kinematics. With the descriptive statistics, it was possible to compare the pre and posttest and the two groups, finding the arithmetic average in each of the sub-sections. Indicators. Among the findings, it was found that students submitted to a visual teaching strategy through a didactic model developed their graphic interpretation skills better. However, an item revealed negative values in the gain of learning which indicates a persistent confusion between the magnitude of speed and a lower acceleration.

Key words: kinematics, meaningful learning, graphics, visual learning,

INTRODUCCIÓN

Una manera de apreciar el movimiento y representarlo de manera atemporal es mediante su interpretación gráfica. Estas son de vital importancia porque permiten apreciar mejor el comportamiento de una variable con respecto a otras asociadas; sin embargo, podría presentarse la pérdida del sentido del ejercicio académico y del esfuerzo por preservar y transmitir una información, si esta no es interpretada de forma adecuada. Es por esto que la didáctica de las ciencias experimentales, ha centrado su interés en la manera en que se puede hacer más inteligible los conceptos físicos, y cómo llegar a un aprendizaje significativo y experimental de las ciencias, dado la especial importancia en la génesis del pensamiento físico.

En el ámbito de las instituciones educativas del municipio de La Unión, se ha percibido dificultades en el aprendizaje del área de la física evidenciado en el seguimiento realizado, los resultados de pruebas saber y los exámenes de ingreso a las universidades.

Asimismo, a pesar de la preocupación por parte del gobierno por la calidad educativa desde el punto de vista económico y administrativo, en comparación con los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se ha evidenciado bajos resultados en matemáticas y ciencias, brechas de género y de logro de competencias entre las grandes ciudades y las de la periferia, además sobreestimación de los logros académicos de los estudiantes (Ayala, 2015, p.26-27).

Al respecto, en las pruebas PISA (2013), los países latinoamericanos participantes de la OCDE y los invitados quedaron distribuidos en los últimos quince puestos vivenciando la similitud de los sistemas educativos y sus falencias Piña (2014). Además, España y Finlandia también se alarmaron por bajar su posición; lo que evidencia la preocupación latente por el mejoramiento en los aprendizajes de las ciencias desde lo micro hasta lo macro curricular.

En este orden de ideas, el presente estudio hace parte de un avance en la investigación doctoral titulada: estrategias visuales para el aprendizaje significativo de la física en estudiantes de educación media rural, donde uno de sus objetivos fue: Identificar las habilidades de interpretación de gráficas cinemáticas que poseen los estudiantes de educación media rural del municipio de La Unión departamento de Antioquia, cuyos resultados fueron obtenidos a través de pruebas escritas en la población objeto de estudio antes y después de ser sometidos a una serie de estrategias visuales relacionadas con estudio de la cinemática.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Estrategias visuales.

Las estrategias, son el mecanismo por el cual se llega al aprendizaje, conceptualmente Ramírez (2013), las define como: procesos o actividades mentales que facilitan los aprendizajes, gestionando conocimiento en el aula tanto en el aprendizaje como en la enseñanza, además plantean directrices que determinan actuaciones concretas. Por otra parte Díaz y Hernández (1999), define estrategia de enseñanza: como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos, y estrategias de aprendizaje como un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente, solucionar problemas y demandas académicas.

Para la investigación, las estrategias visuales abordadas son: la construcción, lectura e interpretación de gráficas cinemáticas manualmente o por computador a partir de información suministrada o proveniente de una actividad experimental potencialmente significativa y facilitadores del aprendizaje significativo Moreira (1997), que relacionen conocimientos previos con los que se presentan como nuevos, generando un puente cognitivo en la teoría del aprendizaje significativo.

Lo anterior, resalta la importancia de reconocer los conceptos científicos de manera significativa para una apropiación e inserción en la cultura. En este orden de ideas, las gráficas cinemáticas contienen un trasfondo que pocas veces se aborda de manera conceptual como la baja comprensión del concepto de velocidad, la pendiente de la gráfica x vs t en un movimiento rectilíneo uniforme, tal cual lo plantean Ivanjek y otros (2016).

El aprendizaje significativo de la física

Las ciencias experimentales, son muy propicias al aprendizaje memorístico dado la gran cantidad de principios, leyes y teoremas susceptibles a ser indagadas. En este sentido, el propósito del aprendizaje significativo radica en que exista una verdadera comprensión y asimilación del concepto, esto no quiere decir que es un conocimiento que nunca se olvida como lo indica Moreira (2012).

De igual manera, las matemáticas son tratadas de forma incoherente para el momento que vive el estudiante en detrimento de la calidad de su proceso como lo afirman Jorge, Caballero y Moreira (2015). En este sentido, no se debe priorizar el reemplazo de fórmulas sobre el análisis conceptual de la situación, las prácticas tradicionales se limitan a solucionar el problema de manera algorítmica y no permiten aplicar el concepto estudiado en problemas cuantitativos reales Javier y Casadiego (2014). Es por esto que las prácticas experimentales deben estar enfocadas en situaciones y actividades potencialmente significativas, en línea con las competencias científicas que tiene en cuenta el sistema educativo Colombiano indagar, explicar-comunicar, identificar (ICFES 2007).

a) Indagar

Indagar está ligado a la observación detenida de la situación, plantear preguntas y buscar relaciones de causa-efecto e identifica la relación entre las variables realizando análisis y organizando los resultados. Esto se fundamenta principalmente en buscar, recoger, seleccionar, organizar e interpretar una relación relevante respecto a un fenómeno. Dicho proceso permite establecer la validez de una respuesta y contrastar explicaciones con la observación directa.

b) Explicar-comunicar

Este proceso está ligado a las preguntas y aparece de manera espontánea indagando las razones por las que ocurre un fenómeno físico y sobre las causas y el efecto que ellos producen. Se fundamenta en los referentes propios sobre la

concepción del mundo, por lo que es posible presentar explicaciones desde diferentes grados de complejidad y desde distintos marcos de referencia.

c) Identificar

Identificar permite orientar en la diferenciación y reconocimiento de fenómenos físicos a partir de la percepción del mundo que obtenemos a través de los sentidos, y la representación que nos hacemos de este, además está relacionada con la manera de preguntar y con la pregunta en sí. Reconoce además vínculos entre los fenómenos, en este caso el lenguaje es fundamental y la disposición de la información cuando la percepción se hace a mayor profundidad los fenómenos adquiere nuevos significados.

Test de interpretación de gráficas en cinemática T.U.G.K.

El test está diseñado con el fin de buscar e identificar debilidades y fortalezas en siete objetivos, para la presente investigación se agregaron otros tres objetivos a manera de indicadores: Indica el sentido de movimiento, Identifica el cambio en la variable, Identifica una interpretación correcta, los cuales aparecen discriminados en el cuadro 1, atendiendo a las competencias científicas antes señaladas. Además, en el proceso de adaptación a las necesidades del presente estudio no se tuvieron en cuenta los puntos en los que intervenga una velocidad variable, pues no se aborda en la educación secundaria.

Cuadro 1: Competencias y objetivos.

Competencias	Objetivos	
Indagar	Dada una gráfica de:	x vs t determina v v vs t determina a v vs t determina x a vs t determina v
Explicar-comunicar	Dada una gráfica de cinemática:	Relacionarla con otras. Hace una descripción Indica el sentido de movimiento
Identificar	Dada una descripción	Selecciona la gráfica Identifica el cambio en la variable Identifica una interpretación correcta.

Fuente: el autor (2018).

Dicho test consta de una prueba de opción múltiple que tiene en cuenta las dificultades de los estudiantes principiantes en el estudio de la física y frente a la construcción e interpretación de gráficas cinemáticas. Sus creadores encontraron que los estudiantes tienen dificultades con los gráficos cinemáticos incluso después de haber estudiado el tema Beichner (1994), por lo tanto el test es una herramienta de retroalimentación para mejorar las prácticas docentes. Dicho test fue reformulado recientemente producto de las investigaciones sucesivas en este tema Zavala (2017).

METODOLOGÍA

El presente estudio, se enmarca en un tipo de investigación explicativa, en la medida en que amplía el horizonte en la comprensión del fenómeno, lo ilumina y permite ver más allá (Vieytes, 2004), en el objetivo de: Identificar las competencias de interpretación de gráficas cinemáticas que poseen los estudiantes de educación media rural del municipio de La Unión departamento de Antioquia. La investigación fue cuasi experimental, este diseño tiene como centro un experimento de campo, aplicando una prueba inicial de conocimientos y un

tratamiento al grupo experimental, Una segunda prueba sirve para control del experimento y medir la ganancia de cada grupo, Hernández, Fernández y Baptista (2014), en este sentido, el estudio se llevó a cabo de manera longitudinal, para realizar inferencias acerca de la evolución del problema de investigación.

La muestra, estuvo constituida por un grupo experimental y un grupo control de educación media rural del municipio de La Unión Antioquia, donde se evaluaron las dimensiones de conocimientos previos de los estudiantes en la interpretación de gráficas. La técnica fue la encuesta y el instrumento, una prueba estandarizada para medir el aprendizaje significativo de la física apoyados en la estrategias visuales, este test consta de 12 preguntas con cinco opciones de respuesta, empleándose el factor Hake $g = (\% \text{ postest} - \% \text{ pretest}) / (100 - \% \text{ pretest})$ (Hake, 1998), que no es más que la media de la calificación normalizada, medible entre 0 y 1, donde 0 significa ausencia de ganancia de aprendizaje y 1 una total ganancia.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se presentan los resultados obtenidos a través de la aplicación del Test de interpretación de gráficas en cinemática T.U.G.K., cuyos resultados se pueden visualizar en la Tabla 1.

Tabla 1: Resultados test de interpretación de gráficas en cinemática para el grupo experimental y de control.

% Respuestas correctas por ítem												
Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Pretest grupo control	8,3	0,0	2,8	36,1	2,8	2,8	19,4	25,0	11,1	13,9	16,7	5,6
Pretest grupo experimental	13,5	2,7	2,7	29,7	0,0	2,7	27,0	5,4	18,9	2,7	18,9	2,7
Posprueba grupo control	45,0	12,5	5,0	22,5	2,5	12,5	15,0	27,5	12,5	10,0	2,5	10,0
Posprueba grupo experimental	10,8	16,2	8,1	29,7	10,8	24,3	27,0	32,4	43,2	21,6	24,3	5,4
Hake experimental	-0,03	0,14	0,06	0,00	0,11	0,22	0,00	0,29	0,30	0,19	0,07	0,03
Hake control	0,40	0,13	0,02	-0,21	0,00	0,10	-0,06	0,03	0,02	-0,05	-0,17	0,05

Fuente: elaboración propia (2018).

En la tabla 1 de frecuencias relativas, se muestra el porcentaje de respuestas correctas para cada uno de los 12 ítems de la prueba de interpretación de gráficas en cinemática, además del factor Hake para cada una de las preguntas. En relación al grupo de control, los resultados en el post-test de las preguntas 1, 2, 3, 6, 8, 9 y 12 lograron un efecto esperado de ganancia y aprendizaje en contraste con las demás. En las pregunta 5, 10 y 11 se ve evidenciado un factor Hake negativo, lo que se traduce en una posible confusión en la comprensión de los conceptos una vez sometidos a la actividad de aprendizaje tradicional.

En el grupo control, se evidencia en la pregunta 1 que se obtuvo menor resultado en la posprueba debido a la confusión entre el concepto de velocidad y

aceleración y en la pregunta número 4, se obtuvieron resultados equivalentes. En otros ítems se obtuvo una ganancia de aprendizaje mayor en la posprueba evidenciando una ventaja respecto a la estrategia de enseñanza tradicional. En este sentido, se evidencia la debilidad en el reconocimiento de la diferencia de los conceptos de velocidad, lo cual podría incidir en una posible confusión en la pregunta 1.

La anterior tendencia, concuerda parcialmente con los planteamientos de Ivanjek (2016), quien encontró, que los estudiantes calculan adecuadamente la pendiente en matemáticas, pero se les dificulta aplicarlas en otros contextos como el de la física, motivo por el cual posiblemente se generó gran confusión en la pregunta 1, orientada a la determinación de la aceleración como pendiente de la Gráfica v vs t , sin embargo la pregunta 2 indaga por la velocidad como pendiente de la gráfica x vs t y en este caso se presentaron mejores resultados dando cuenta del concepto de pendiente como razón de cambio, por lo cual se le dio especial interés en el diseño del presente modelo didáctico. No obstante los resultados evidenciaron que es necesario hacer mayor hincapié en este aspecto.

Tabla 2: Factor Hake de la interpretación de graficas en cinemática para el grupo experimental y de control.

Grupo	% Pretest	Desviación estándar	% Postest	Desviación estándar	Factor Hake	Nivel de ganancia de aprendizaje
Experimental	10,59	1,15	21,17	2,10	0,12	Bajo
Control	12,04	1,00	15,57	1,02	0,04	Bajo

Fuente: elaboración propia (2018).

En la tabla 2 se muestran los resultados de ambos grupos objeto de estudio dando cuenta de que el grupo experimental paso de presentar respuestas correctas en la prueba de entrada del 10.59% a un 21.17% luego de ser sometidos a la estrategia didáctica basada en la interpretación de gráficas en cinemática lo que corresponde a un factor Hake de 0,12 lo cual representa una ganancia baja, mientras que el grupo de control quien presentó unas mejores condiciones iniciales con un 12.04% de respuestas correctas en la prueba de entrada avanzó hasta un 15.57% lo que representa un factor Hake del 0.04 igualmente catalogado como bajo. Sin embargo, la ganancia de aprendizaje es mayor en el grupo que fue sometido a la actividad experimental de interpretación de gráficas en cinemática.

Para la dimensión conocimientos previos de los estudiantes en la interpretación de gráficas mediante el análisis de sus subdimensiones: Indagar, explicar identificar, se evidencia una avance en el desarrollo de la subdimensión indagar, pasando de una valoración de 0,54 a 1,16, es decir, una diferencia de 0.62 en contraste con la diferencia alcanzada en el grupo de control de sólo 0.29. En la subdimensión realza que se presentó una pérdida de dos décimas mientras que en la subdimensión identificar la puntuación de la subdimensión paso de 0.38 a 0.52 siendo la subdimensiones indagar e identificar las que mejores resultados obtuvieran mientras que “explicar” presentó un ligero retroceso.

Tabla 3: Resultados dimensión competencias en interpretación de graficas en cinemática para el grupo experimental y de control.

Variable: Estrategias visuales							
Dimensión: Conocimientos previos de los estudiantes.		Control		Experimental		Diferencia	
		Pre	Post	Pre	Post	Con	Exp
Sub- dimensión	indagar	0,66	0,96	0,54	1,16	0,29	0,62
	explicar	0,40	1,08	0,26	0,92	0,68	0,66
	identificar	0,34	0,72	0,32	0,87	0,38	0,56

Fuente: elaboración propia (2018).

Los hallazgos indicaron que la tendencia de conocimientos previos de los estudiantes en la interpretación de gráficas cinemáticas es creciente pero en ligeras proporciones teniendo en cuenta que la mayor ganancia de aprendizaje estuvo localizada en una puntuación de 0.12 mientras el baremo muestra que este crecimiento es bajo hasta 0.3 medio hasta 0.7 y alto entre 0.7 y 1. Además, la presencia de las subdimensiones también se encuentra catalogada como baja a pesar de haber presentado un modesto avance, con una puntuación que en el mejor de los casos rodea la unidad de una calificación máxima de 5.

CONCLUSIONES

El rastreo bibliográfico ha permitido evidenciar la preocupación generalizada de la comunidad científica en la correcta interpretación de información presente en gráficos, lo cual, no es logrado principalmente porque los procesos desarrollados son conducentes a la mecanización de procesos algorítmicos y la solución de problemas modelo. Los estudiantes realizan poco análisis conceptual del problema y pasan directamente a buscar una fórmula que se acomode a los datos suministrados, el cual, se enuncia pocas veces a partir de la gráfica.

Se concluye, que luego del experimento centrado en comprensión de gráficas en cinemática se muestra mejores resultados que evidencian mayor apropiación de los conceptos físicos, sin embargo persiste confusión en la interpretación gráfica

de los conceptos de velocidad y aceleración, por lo que se hace necesario prestar mayor atención y dar más importancia a este aspecto a la hora de plantear estrategias didácticas por una parte, y por otra sensibilizar a los maestros de las instituciones educativas rurales de La Unión en la utilización de enfoques centrados en la interpretación de gráficas cinemáticas, además, integrar el modelo didáctico basado en estrategias visuales en el plan de estudios de física y responder de forma especial a la necesidad latente de mejorar dicho aspecto.

En lo referente a los conocimientos previos de los estudiantes en la interpretación de gráficas cinemáticas en los estudiantes de las instituciones educativas Rurales del municipio de La Unión Antioquia, se concluye que gran porcentaje los estudiantes no interpretan adecuadamente una gráfica cinemática y confunden conceptos claves como velocidad y aceleración, sin embargo, un grupo relativamente pequeño de estudiantes lo hace bien y construyen una, a partir de las orientaciones dadas. Se recomienda aplicar las estrategias, la construcción manual y por computador de gráficas y su análisis a partir de experiencias desarrolladas por el estudiante, cálculo de pendiente y área debajo de la gráfica, intercepto, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. *Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*, 1–27.
- Javier, J. y Casadiego, C. (n.d.). Estrategia metodológica para la elaboración e interpretación de gráfica en cinemática.
- Jorge, A., Caballero, C. y Moreira, M. (2015). As equações matemáticas no ensino de Física Uma análise de conteúdos em livros didáticos de Física, 14, 312–325.
- Moreira, M. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente, (1997), 19–44.
- Vieytes, R. (2004). *Rut Vieytes.pdf* (1st ed.). Buenos Aires: Editorial de las

Ciencias.

Zavala, T. y B. (2017). Modifying the test of understanding graphs in kinematics. *Physical Review Physics Education Research*, 13(2), 1–16.

WEEBGRAFÍA

Ayala, J. (2015). Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. In *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional* (pp. 1–45). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Beichner, R. (1994). Testing student interpretation of kinematics graphs. *American Journal of Physics*, 62(8), 750. <https://doi.org/10.1119/1.17449>

Hernandez, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Ivanjek, O. (2016). Student reasoning about graphs in different contexts. *Physical Review Physics Education Research*. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.010106>

Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, (25), 29–56. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3943478>

Piña, J. (2014). La prueba PISA del año 2013. *Perfiles Educativos*, 36(143), 3–7. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70606-3](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70606-3)

Ramírez, M.(2013). Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores. *Modelos y Estrategias de Enseñanza Para Ambientes Innovadores*, 1–55. Retrieved from https://www.editorialdigitaltec.com/materialadicional/ID254_RamirezMont

**IMPACTO DE LA REFORMA CURRICULAR EN LA PRAXIS ANDRAGÓGICA
DE LOS DOCENTES**
**IMPACT OF CURRICULAR REFORM ON THE ANDRAGOGICAL PRAXIS OF
TEACHERS**

Mirian Pereira
rene_danyela_rene@hotmail.com
Ministerio del Poder Popular para la Educación
Doris Gutiérrez
dgutierrez@urbe.edu.ve
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE
Pedro Méndez
pjmendez@urbe.edu.ve
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

La educación de adultos está llamada a jugar un papel primordial, como motor trascendental para la construcción de sociedades capaces de promover un pensamiento crítico e independiente, ayudándolos a crear conocimientos que le permitan abordar los problemas del contexto, los globales, lo multidimensional, lo complejo y favorecer las aptitudes naturales para contextualizar los saberes y su integración para la innovación y la diversidad. El objetivo de la investigación que originó el presente artículo fue: evaluar el impacto de la reforma curricular en la praxis andragógica en instituciones educativas de Machiques de Perijá y Rosario de Perijá, del estado Zulia. Los autores que dieron sustento teórico y metodológico a la misma fueron: Alcalá (2012), Pérez de Maza (2007), Quesada (2006), Izarra y Gutiérrez (2011), UNESCO (2009), Hurtado (2010), Tamayo y Tamayo (2009), Lamberto (2014), entre otros. Esta investigación se enmarca en el enfoque epistemológico positivista. El tipo de investigación fue evaluativa con base descriptiva. La población estuvo conformada por 59 docentes, 02 directores, 02 subdirectores y 133 estudiantes pertenecientes a las instituciones objeto del estudio. Se elaboró un instrumento contentivo de 39 ítems. La validez fue de contenido y juicio de expertos, el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach fue de 0,850. Los resultados mostraron que la aplicación de la reforma curricular proporciona un efecto significativo en la praxis andragógica del docente y la evaluación de la misma obtuvo una valoración de excelente por los directivos, docentes y estudiantes de la modalidad.

Palabras clave: praxis andragógica, reforma curricular, evaluación académica.

ABSTRACT

Adult education is called upon to play a fundamental role, as a transcendental motor for the construction of societies capable of promoting critical and independent thinking, helping them to create knowledge that allows them to tackle the problems of context, the global, the multidimensional, the complex and favor natural aptitudes to contextualize knowledge and its integration for innovation and diversity. The objective of the present investigation was: To evaluate the impact of the curricular reform in the Andragogic Praxis of the teachers in the Modality of Young people, Adults and Adults, in educational institutions of Machiques de Perijá and Rosario de Perijá, of the Zulia state. The authors that gave theoretical support to it were: Knowles (2005), Vaillant and Marcelo (2015), Alcalá (2012), Pérez de Maza (2007), Quesada (2006), Izarra y Gutiérrez (2011), UNESCO (2009), Hurtado (2010), Tamayo y Tamayo (2009), Lamberto (2014) among others. This research is part of the positivist epistemological approach. The type of research was evaluative-descriptive, non-experimental design, field transection. The population consisted of 59 teachers, 02 directors, 02 assistant principals and 133 students belonging to the institutions under study. An instrument containing 39 items was elaborated. The validity was of content and expert judgment, the Cronbach alpha reliability coefficient was 0.850. The results showed that the application of the curricular reform provides a significant effect in the andragogic practice of the teacher and the evaluation of it obtained an excellent evaluation by the directors, teachers and students of the modality.

Key words: andragogic praxis, curricular reformation, academic evaluation.

INTRODUCCIÓN

La educación de adultos está llamada a jugar un papel primordial, como motor trascendental para la construcción de sociedades capaces de promover, en los individuos, un pensamiento crítico e independiente, ayudándolos a crear conocimientos que le permitan abordar tanto los problemas del contexto, los globales, lo multidimensional, lo complejo y favorecer las aptitudes naturales para contextualizar los saberes y su integración para la innovación y la diversidad.

Desde esa perspectiva, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2009), es imperioso contar con un personal docente calificado, talentoso y comprometido con su labor, de tal

manera que, es imprescindible desarrollar por parte del docente una praxis andragógica para lograr la transformación creadora del acto educativo, impulsando el aprendizaje de los participantes y estimulando el desarrollo profesional.

En cambio, se contempla poca disposición del docente a ejecutar una acción didáctica desde la perspectiva andragógica y más aún a realizar tales prácticas desde la óptica de la evaluación de los aprendizajes, pues le resulta difícil reconocer la condición adulta de los estudiantes, por consiguiente ignoran su participación en relación a la autonomía y la capacidad para la toma de decisiones sobre su evaluación académica.

Es por ello que, desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación se plantea la reforma curricular en la modalidad de jóvenes y adultos; promulgada en la Resolución N° 0142 del 02 de noviembre de 2016 y publicada en la Gaceta Oficial N° 41.044 del viernes 02 de diciembre de 2016. La misma pretende lograr la transformación de la praxis educativa del docente de la modalidad.

En ese sentido, adquiere relevancia la actuación andragógica del profesor, donde las estrategias de aprendizaje son una tarea fundamental de su hacer en la construcción de conocimientos y facilitador de los aprendizajes, así como introducir los ajustes necesarios para atender la diversidad de necesidades que se generan en el aula.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El propósito de las reformas curriculares se fundamenta en la necesidad de responder a los requerimientos que se pretenden promover y difundir en los diferentes niveles de los sistemas educativos. Al respecto, un currículo integral respalda a la vinculación entre el entorno académico y el entorno social, lo que genera un intercambio dialógico generador de conocimientos pertinentes. En

este sentido, la investigación que originó este artículo, vinculó la reforma curricular con la praxis del adulto, que de acuerdo con Izarra y Gutiérrez (2011), en la praxis andragógica ocurren modos de conducir el aprendizaje, aplicando métodos y procedimientos distintos a la manera académica tradicional, donde se reflejan procesos educativos acordes con la condición de adultez.

Para sustentar la investigación que precede a este texto científico, realizada por los mismos autores, se consideraron los principios teóricos de Quesada (2006), quien ubica a la reforma curricular como cambio procesal en y por las prácticas sociales que delimitan el campo donde se desarrolla el conocimiento. Significa un cambio en cuanto a la forma de transformar el conocimiento y ser transformado por él. Esta variable fue estudiada mediante las dimensiones: necesidades de formación con sus indicadores formación profesional, humana, educativa. Al igual que la dimensión perfil del docente, con sus indicadores: facilitador y orientador.

Por otro lado, en cuanto a la praxis andragógica, de acuerdo con Alcalá (2012), se refiere a un conjunto de acciones, actividades y tareas que al ser administradas aplicando principios y estrategias andragógicas adecuadas, sea posible facilitar el proceso de aprendizaje en el adulto, medida para efectos del estudio mediante a las dimensiones: principios andragógicos con sus indicadores: participativo, horizontalidad y la dimensión cualidades de la praxis andragógica, con los indicadores: creatividad, autenticidad, respeto mutuo y empatía.

METODOLOGÍA

La investigación realizada respondió al tipo evaluativa con base descriptiva que según Hurtado (2010, p. 134), “consiste en indagar si los objetivos que se han planteado en un determinado programa o proyecto están siendo o no alcanzados, y descubrir cuáles aspectos del proceso han contribuido o

entorpecido el logro de dichos objetivos”. Asimismo, inició como descriptiva en tanto que de acuerdo con Tamayo y Tamayo (2009), estos estudios comprenden la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos”.

En suma, la presente indagación se encaminó al análisis de la aplicación de la reforma curricular en la modalidad de jóvenes, adultas y adultos, precedida por la aplicación de un instrumento tipo cuestionario, mediante la técnica de la encuesta, validado por expertos, cuya confiabilidad se obtuvo mediante la aplicación de una prueba piloto a 20 sujetos, con características similares a las de la población en estudio. Los resultados obtenidos se analizaron a través del programa SPSS versión 19 el cual permitió realizar pruebas estadísticas en muestras pequeñas y para categorizar los resultados obtenidos, se aplicó la fórmula del coeficiente de Alfa Cronbach.

Finalmente, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson, para establecer la relación entre las variables objeto del estudio: reforma curricular y praxis educativa y, finalmente, se procedió a evaluar el efecto de la aplicación de la reforma curricular en la praxis educativa de los docentes de la modalidad.

RESULTADOS

Para la obtención de la correlación de la reforma curricular y praxis andragógica, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson, obteniéndose:

Tabla 1
Correlación entre la reforma curricular y praxis andragógica,

Correlaciones			
		Reforma Curricular	Praxis Andragógica
Reforma Curricular	Correlación de Pearson	1	0,803**
	Sig. (bilateral)		0,000

	N	63	63
Praxis Andragógica	Correlación de Pearson	0,803**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	63	63
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).			

Fuente: Software SPSS_19

De igual forma, para la recolección de la información que permitió determinar el impacto de la reforma, se utilizó la técnica de la encuesta que, en palabras de Vieytes (2007), es un medio viable para la recolección de la información durante el proceso de la investigación, permitiéndole al investigador la posibilidad de obtener resultados en el transcurso de la misma y, como instrumento, el cuestionario autoadministrado, tipo escala Lickert, dirigido a los estudiantes, docentes y directivos con 39 ítems y alternativas de respuestas siempre (5), casi siempre (4), algunas veces (3), casi nunca (2) y nunca (1).

Al aplicar el instrumento, se obtuvo:

Tabla 2
Evaluación de la reforma curricular

EVALUACIÓN DE LA REFORMA CURRICULAR	
EVALUACIÓN (PROMEDIO)	
DIRECTIVOS	162
DOCENTES	149,1
ESTUDIANTES	151,2

Fuente: elaboración propia (2017)

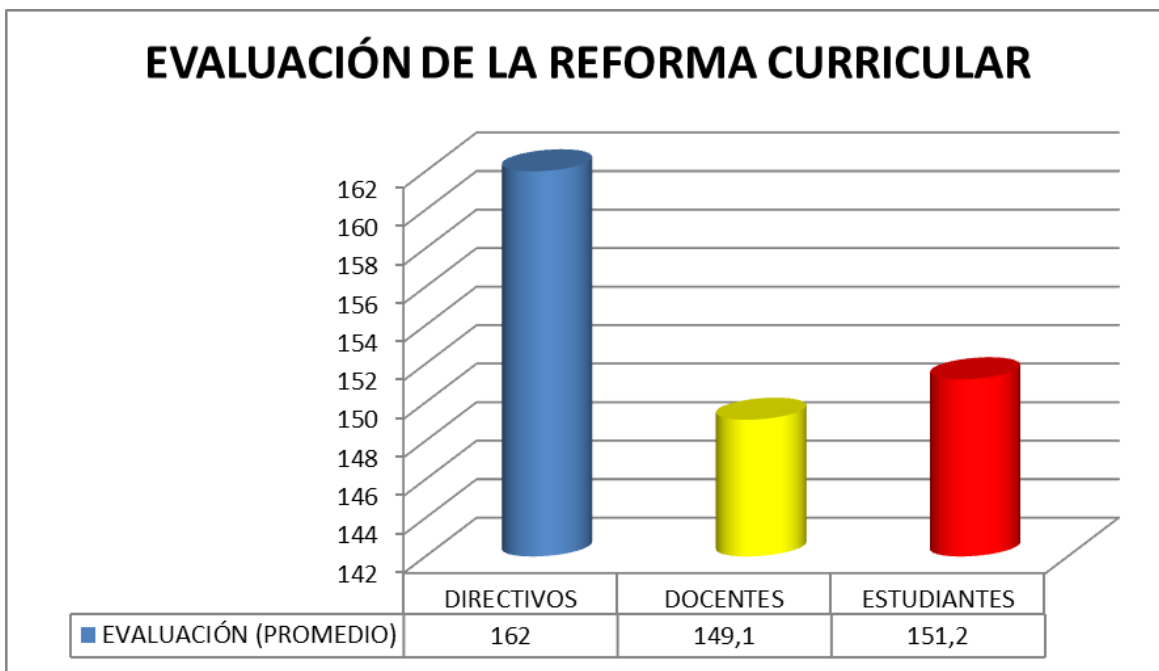


Gráfico 1: Evaluación de la reforma curricular
Fuente: elaboración propia (2017)

DISCUSIÓN

El coeficiente de correlación de Pearson para las variables objeto del estudio fue de 0,803; el cual, según el baremo elaborado para tal fin, representa una correlación aceptable (directamente proporcional). Esto es, mientras la aplicación de la reforma curricular se incrementa, en ese mismo orden se incrementa la praxis andragógica del docente de la modalidad.

Los resultados coincidieron con lo expresado por Lamberto (2014), cuando establece que los docentes deben estar dispuestos a enfrentar los cambios y mejorar su práctica educativa. Así mismo, las reformas curriculares tienen como fundamento la necesidad de responder a los requerimientos que se pretenden promover y difundir en los diferentes niveles de los sistemas educativos. Pérez de Maza (2007), señala que contribuir con la formación integral del estudiante,

desarrollar una mayor sensibilidad social, permitir y fortalecer una actitud de compromiso y responsabilidad con su comunidad, y desarrollar habilidades y comportamientos básicos como servidor social y futuro profesional; son, entre otros, aspectos son elementos a considerar en toda reforma curricular.

En relación con la valoración de la reforma curricular aplicada en la modalidad de jóvenes, adultas y adultos, al aplicar el instrumento elaborado para tal fin, se recogió la información aportada por los directivos, docentes y estudiantes referida a la evaluación de la reforma curricular en el nivel de media general, en la modalidad de jóvenes adultas y adultos, la cual fue medida a través de las respuestas de los sujetos antes mencionados, tal como se visualiza en la tabla 2 y gráfico 1. Los sujetos respondieron de la siguiente forma: *directivos* 162 al ubicar en el baremo diseñado para tal fin, se encuentra en la categoría excelente; *docentes* 149,1 al ubicar en el baremo diseñado para tal fin, se encuentra en la categoría excelente y *estudiantes* 151,2 al ubicar en el baremo diseñado para tal fin, se encuentra en la categoría excelente.

La valoración de la reforma curricular, establece la aceptación del mismo por parte de los directivos, docentes y estudiantes, en consecuencia, su aplicabilidad en el futuro está garantizada siempre y cuando se involucren a los antes interesados y se trabaje de manera mancomunada con ellos, se les de la formación pertinente a los docentes y se estimule a los alumnos en la prosecución y adecuación a la reforma.

Una mirada a esta situación, desde el punto de vista educativo, conlleva a reafirmar que el conocimiento es la vía para la organización social y económica de un país; y la educación, entendida como el medio a través de la cual se produce y se distribuye éste conocimiento, no puede hacer caso omiso ante esta situación, sino más bien debe acoplar las diversas disciplinas al contexto en donde interactúa el principal actor del proceso de aprendizaje.

La actual reforma del sistema educativo venezolano, presenta como uno de sus aspectos más importantes una nueva concepción curricular. Esto crea una serie de expectativas en relación con su aplicabilidad y operatividad. Según Pérez, en Santos (2002), los cambios que hoy se le exigen a la educación tienen que ver con la reconceptualización de los procesos de formación educativa de los individuos.

RECOMENDACIONES

Partiendo de la realidad existente en las instituciones educativas objeto del estudio, se recomienda:

Para el colectivo escolar del municipio Machiques de Perijá y de la Villa del Rosario

1. Diseñar, propiciar y aprovechar experiencias de trabajo conjunto, que permitan fortalecer actitudes y conocimientos, para un eficiente trabajo en equipo, en el marco de sus responsabilidades como directivos y en función de dar a conocer más a fondo la reforma curricular.
2. Propiciar espacios de reflexión y análisis sobre la praxis andragógica del docente y su importancia en el éxito de la reforma curricular.
3. Finalmente, se recomienda a los gerentes educativos, ser realista sobre cómo manejar la reforma curricular para que todo su personal se empodere de ella y pueda sentirse sujeto y objeto del cambio curricular.

Para el personal directivo y supervisor

1. Disertar, con todo el personal que labora en la institución educativa, sobre la reforma curricular de forma que el docente se empodere e identifique con la misma.
2. Dar a conocer la misión, visión y objetivos de la reforma, realizando lluvias de ideas entre los actores para fortalecer las mismas.
3. Reconocer al profesorado como el principal agente de los procesos de aprendizaje, reforzando consecuentemente la calidad de su formación y estimulando su compromiso profesional.
4. Promover en el personal el dominio de metodologías y estrategias que faciliten la colaboración y el trabajo en equipo, en un clima positivo de interacción dirigido a mejorar la calidad y la eficacia en la búsqueda de optimización de la aplicación de la reforma curricular.
5. Potenciar las relaciones de los miembros de la organización con el entorno social del mismo, así como la interacción entre directores, subdirectores, coordinadores, docentes y estudiantes.

Para los docentes

1. Concienciar, en cuanto a la aceptación de las políticas educativas emanadas por la autoridad educativa, aunque remueva su estado de confort.
2. Comprender que cuando se emprenda un proceso de cambio curricular, se debe asumir con claridad y para ello debe empoderarse de los criterios y normas establecidas para poder funcionar de manera acorde con las expectativas de las autoridades educativas.
3. Aceptar que el director busca con sus acciones, ayudar a su personal a estar comprometido con los intereses personales y profesionales, promoviendo autonomía para reforzar el compromiso de la recompensa.
4. En cuanto a las relaciones interpersonales, considerar factores como el estado de ánimo, la satisfacción, el compromiso, especialmente el

desempeño, académico y administrativo promovidos por el empoderamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalá, A. (2012) Modelo de Aprendizaje Andragógico. España. Editorial Académica Española.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). Guía para la Comprensión Holística de la Ciencia. Tercera Edición, Fundación Sypal: Caracas, Venezuela
- Izarra, K. y Gutiérrez, D. (2011). El aprendizaje del estudiante de Postgrado desde la perspectiva andragógica. Artículo. Revista Ethos Venezuela. Volumen 3, Número 1, Julio 2011
- Lamberto, J. (2014). Actitud del docente universitario ante la innovación curricular. Trabajo de grado, Universidad Dr. Rafael Bellosó Chacín.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. Resolución N° 0142 (Reforma Curricular) (2016, noviembre 16). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 41.044, diciembre 02, 2016.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). Conferencia mundial sobre la educación superior. Documento en línea. Disponible en: www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf Consultado: 18/05/2017.
- Pérez de Maza, T. (2007). Caracterización de los vínculos de la extensión universitaria con las carreras de Educación Integral de la Universidad Nacional Abierta. Un enfoque descriptivo, interpretativo e iluminativo. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Ipasme.
- Quesada, R (2006). "Reforma Curricular: Rito y Acto de Fe. Revista de Ciencias Sociales. Vol.1, N° 94. Costa Rica. Pp. 81-96. .
- Tamayo y Tamayo. (2009). Serie: APRENDER A INVESTIGAR Módulo 2 LA INVESTIGACIÓN. 3ª Edición: (corregida y aumentada). Madrid, España: Editorial Cáritas.
- Vieytes, R. (2007). Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Buenos Aires – Argentina: Editorial de las ciencias.

IMPORTANCIA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN: ENFOQUE HACIA EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

IMPORTANCE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES: A FOCUS ON THE TEACHING PROCESS LEARNING

Luis Miguel Mejía García
lumegarcia@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

El presente artículo busca describir la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje educativo, resaltando su definición, ambientes de aprendizaje, funciones, formación docente y las acciones que estas provocan en las instituciones, según las teorías de Castro (2007), Vera (2012), entre otros. Metodológicamente, fue una investigación descriptiva con un diseño documental, mientras que el análisis del material recolectado fue de tipo documental igualmente, concordante con el diseño. Entre las consideraciones finales se tiene las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) sin duda han representado elementos de cambio e innovación dentro del contexto educativo, donde su uso y desarrollo ha tenido una escala masiva, atendiendo a sus características ideales en cuanto al manejo, almacenamiento, intercambio y creación de información que estas permiten, por medio del uso de ambientes de aprendizaje, con una oportuna formación tecnológica de los docentes, provocando reacciones de integración cuando se aplican en una institución educativa.

Palabras clave: TIC, aprendizaje, tecnología, educación.

ABSTRACT

This article seeks to describe the importance of information and communication technologies within the educational teaching process, highlighting its definition, learning environments, functions, teacher training and the actions that these provoke in institutions, according to the theories of Castro (2007), Vera (2012), among others. Methodologically, it was a descriptive investigation with a documentary design, while the analysis of the collected material was of documentary type equally, concordant with the design. Among the final considerations are the information and communication technologies (ICT) without doubt have represented elements of change and innovation within the educational context, where its use and development has had a massive scale, according to its ideal characteristics in terms of management, storage, exchange and creation of

information that they allow, through the use of learning environments, with a timely technological training of teachers, causing reactions of integration when applied in an educational institution.

Key words: ICT, learning, technology, education.

INTRODUCCIÓN

Los avances tecnológicos han traído diversos cambios en la vida humana, en su dinámica y desarrollo en distintas áreas que la conforman, trayendo consigo una nueva manera de hacer las cosas, con resultados más rápidos y óptimos, que han promovido el avance también en la sociedad, gracias a los aportes que las nuevas tecnologías brindan en la realización de tareas tradicionales imprimiéndoles innovación.

En el campo educativo, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), han representado el avance más aplicado por excelencia como parte de las estrategias pedagógicas desarrolladas por los docentes como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, gracias a las diferentes herramientas que brindan para dar variedad y diversificación a las actividades que tradicionalmente emprenden los docentes para la enseñanza. Pero la incursión de las tecnologías de la información y la comunicación en los estudiantes no solo se limita al contexto educativo, sino también al personal, es decir, desde casa, donde suelen poseer dispositivos computarizados que manipulan como parte de sus actividades de entretenimiento, así como para elaborar tareas encomendadas por el docente, por lo que, en su vida cotidiana adquieren competencias tecnológicas que denotan la pertinencia y positivo uso de las tecnologías en las actividades educativas.

Por lo tanto, sumado al uso y disfrute de los medios tecnológicos que pueden fomentar el desarrollo psicomotor, cognitivo, emocional y social, por ende, las TIC según Carvajal (2015), pueden suministrar medios para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y para la gestión de los entornos educativos en general, pueden facilitar la colaboración entre las familias, los centros educativos, el mundo laboral y los medios de comunicación, pueden proporcionar medios para

hacer llegar en todo momento y en cualquier lugar la formación "a medida" que la sociedad exija a cada ciudadano, y también pueden contribuir a superar desigualdades sociales.

No obstante, a pesar de los diversos beneficios que puede tener las TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas, es preciso que los actores o personas que participan en el posean los conocimientos mínimos necesarios para poder manipular o utilizar las diferentes herramientas TIC, es decir, tener las competencias tecnológicas que le permitan reconocer y saber usar los dispositivos así como programas útiles para los fines educativos que se persiguen.

Es de hacer notar lo expuesto, tomando en consideración que principalmente los docentes como partícipes de la inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, quizás no han podido explotar toda la capacidad que tienen estas herramientas debido a la falta de capacitación que poseen, en darles un enfoque didáctico más que técnico a las mismas, presentándose igualmente un rechazo o resistencia al cambio de las actividades tradicionales por unas donde se incluyan las TIC, sumándose a ello la falta de integración de las mismas a nivel curricular.

De tal manera, en el presente artículo se busca analizar como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se emplean o forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje, tocando diversos aspectos relacionados a ello, pudiendo conformar así un compendio teórico informativo que puedan dar una mirada global de la importancia de estas herramientas para la educación en la actualidad.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Tecnologías de la información y la comunicación (TIC): hacia una definición en el contexto educativo

Los avances tecnológicos se han presentado en diversas maneras, una de ellas en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales según Vera (2012), se pueden definir como un conjunto de tecnologías desarrolladas para gestionar información y enviarla de un lugar a otro. Comprenden un abanico de soluciones muy extenso. Las tecnologías son ideales para almacenar información y recuperarla después, para enviar y recibir información de un lugar a otro, o procesar información para poder calcular resultados y elaborar informes. Debido a estas características que presentan estas herramientas, las mismas presentan relevancia dentro del proceso educativo, al ser un puente de manejo eficiente de información, datos e intercambio de los mismos, promoviendo así el aprendizaje de quienes las aplican a sus actividades cotidianas y en su escenario educativo.

Al respecto, Jiménez (2008), explica que las tecnologías de la información y comunicación, aparecen como un elemento en el contexto educativo, facilitando el uso de nuevas tecnologías relacionadas con los procesos de enseñanza aprendizaje y autoaprendizaje, las cuales involucran ambientes virtuales o entornos virtuales los cuales permiten la simulación por computador y proporcionan información a uno o varios de nuevos sentidos vista, oído, tacto, con el propósito de que el usuario se sienta inmerso en un mundo que reacciona ante sus acciones.

De tal manera, las TIC son elementos que permiten incluir dentro de los procesos educativos herramientas atractivas, innovadoras y motivadoras que producen en los estudiantes especial interés en su uso como medio para aprender y asimilar las informaciones o conocimientos que el docente les imparte en el aula escolar, de una forma interactiva, cómoda y ajustada a las necesidades de innovación que el mundo actual demanda de la educación.

Por ello, menciona Salinas (2014), que las modalidades de formación apoyadas en las TIC llevan a nuevas concepciones del proceso de enseñanza aprendizaje que acentúan la implicación activa del alumno en el proceso de aprendizaje; la atención a las destrezas emocionales e intelectuales a distintos

niveles; la preparación de los jóvenes para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio. Los retos que suponen para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje dependerán en gran medida del escenario de aprendizaje (el hogar, el puesto de trabajo o el centro de recursos de aprendizaje); es decir, el marco espaciotemporal en el que el usuario desarrolla actividades de aprendizaje.

Ante este escenario, es de inferir que el rol del personal docente se ve modificado en un escenario donde las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se presentan como un elemento predominante, por lo que el mismo, cambia su rol de fuente exclusiva de conocimiento a uno de guía para los estudiantes al proporcionar el uso de recursos y las herramientas que le son necesarias para la exploración y elaboración de nuevos conocimientos, así como la adquisición de nuevas habilidades, ampliando así sus funciones o competencias.

No obstante, las TIC no influyen exclusivamente dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes y como una manera de mejorar los entornos educativos de aprendizaje, de acuerdo con Rivas (2016), también facilita y brinda participación de las familias en dicho proceso, da un mejor reconocimiento a los centros educativos en cuanto al mundo educativo y laboral; todo esto gracias a que estos medios proporcionan un mejor y más flexible manejo de la información, logrando obtener una formación más completa y equitativa a medida que cada ciudadano con la ayuda de estas herramientas pueda contribuir a terminar con las desigualdades en todos los aspectos.

Ambientes virtuales de aprendizaje

Ante la presencia de las tecnologías de la información la comunicación (TIC) y su influencia dentro del contexto educativo, ha surgido un escenario innovador donde se incluyen las mismas como parte del proceso formativo, el denominado ambiente virtual de aprendizaje. El mismo de acuerdo con Jiménez (2008), es un conjunto de entornos de interacción, sincrónica y asincrónica, donde, con base en

un programa y unos contenidos temáticos, se lleva a cabo el proceso enseñanza aprendizaje, utilizando tecnologías de información y comunicación, permitiendo flexibilizar aspectos como el espacio y el tiempo, posibilitando una mayor flexibilidad en los intercambios que las comunidades de aprendizajes requieren.

Con todo ello, se presenta la posibilidad que tanto docentes, estudiantes así como la comunidad educativa en general, puedan edificar un espacio propio de enseñanza aprendizaje, donde los alumnos puedan tener acceso a diversos recursos, sociedades de conocimiento, interacción con docentes, asesorías y compañeros en otras partes del mundo, así como acceder a información sobre contenidos de trabajos diversos, investigaciones, foros, entre otros, de interés para ellos. Esto se presenta como consecuencia de la constante búsqueda de los docentes por técnicas de enseñanza más eficientes para el alcance de mejores resultados en el aprendizaje, tomando en consideración la motivación que aportan los elementos tecnológicos ante esas necesidades, fomentando la interacción de los estudiantes con fuentes de información directamente, donde pueden por sí mismos, diferenciar contenidos que pueden o no servir para su aprendizaje, fomentando la asimilación de conocimientos.

En tal sentido, Jiménez (2008), explica que se han fomentado ambientes virtuales de aprendizaje a partir de los cuales se ofrecen programas académicos específicos como licenciaturas, seminarios, cursos de capacitación, entre otros. Haciendo que el uso de sistemas informáticos educativos se vea incrementado cada día más. No obstante, hay que tener en cuenta que los ambientes virtuales de aprendizaje no solo se limitan a textos y medios electrónicos, sino que se ponen a disposición de los demás un servicio de calidad, cuidando que todos los materiales estén al alcance de todos los usuarios.

Por otra parte, Castro, Guzmán y Casado (2007), Los ambientes de aprendizaje tecnológico son eficaces, cómodos y motivantes, y pueden ser preocupantes para aquellos que no hayan incursionado como usuarios en ellas y/o que no las manejen con propiedad. En estos ambientes el aprendizaje es activo, responsable, constructivo, intencional, complejo, contextual, participativo,

interactivo y reflexivo lo que permite, para el que interactúe con ellas la posibilidad de sacarle ventajas, pero también pueden tener desventajas por mal uso o por descontextualización

Asimismo, en los ambientes virtuales de aprendizaje es posible ofrecer diversos elementos tecnológicos como videos educativos, videoconferencias, sitios web, chats, programas educativos, bibliotecas, sitios de investigación y otros recursos, es decir, que estos ambientes están constituidos por entornos interactivos que se basan en regulaciones curriculares para el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza aprendizaje, siempre que los recursos sean usados de la forma adecuada.

Funciones de las TIC en la educación

Dentro del contexto de la sociedad de la información y las nuevas tecnologías poseen una fuerte influencia dentro del contexto educativo, teniendo en cuenta que las TIC son recursos diseminados en todo el mundo y en todos los niveles sociales y educativos, por lo que sus características son asimiladas de manera extendida en la formación de una cultura tecnológica.

En concordancia con ello, Marqués (2012), explica que los más jóvenes no tiene que experimentar el cambio de una sociedad más estática a una más dinámica tecnológicamente hablando, de manera que para ellos el cambio y el aprendizaje continuo para conocer las novedades que van surgiendo cada día es lo normal. Precisamente para favorecer este proceso que se empieza a desarrollar desde los entornos educativos informales (familia, ocio...), la escuela debe integrar también la nueva cultura: alfabetización digital, fuente de información, instrumento de productividad para realizar trabajos, material didáctico, instrumento cognitivo.

A su vez, la educación en la actualidad tiene el compromiso de acercar a los estudiantes a la cultura de hoy, pudiendo impulsar esto con la presencia en clases de ordenadores desde los cursos más bajos como un instrumento más educativo, con posibilidades de usarse de diversas maneras. No obstante, es importante que

esto se encuentre presente en los hogares pudiendo los alumnos disfrutar de la tecnología de mano de sus padres, posibilitando realizar actividades educativas dirigidas a su desarrollo psicomotor, cognitivo, emocional y social, las nuevas tecnologías también pueden contribuir a aumentar el contacto con las familias

Asimismo, Marqués (2012), explica que las principales funcionalidades de las TIC en los centros están relacionadas con:

- Alfabetización digital de los estudiantes (y profesores... y familias...)
- Uso personal (profesores, alumnos...): acceso a la información, comunicación, gestión y proceso de datos...
- Gestión del centro: secretaría, biblioteca, gestión de la tutoría de alumnos...
- Uso didáctico para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Comunicación con las familias (a través de la web de centro...).
- Comunicación con el entorno.
- Relación entre profesores de diversos centros (a través de redes y comunidades virtuales): compartir recursos y experiencias, pasar informaciones, preguntas...

A lo mencionado, Romero y Araujo (2011), agregan que la adecuada integración de las nuevas tecnologías de la información y la utilización en los centros educativos como una herramienta más al servicio de sus objetivos, puede significar grandes fortalezas de comunicación, creatividad y colaboración para el proceso de enseñanza aprendizaje, para los alumnos, docentes y para la institución educativa. Las TIC en la educación superior particularmente ha agregado valor al conocimiento, generando resultados, estos pueden ser:

Educativos: interacción, continúa actividad intelectual, la información fluye en ambas direcciones emisor-receptor, de una manera dinámica y con una propuesta de aprendizaje flexible, disminuyendo los costos que exige, la comunicación tradicional, además hay una constante, supervisión y evaluación, por parte del profesor, favorece el aprendizaje interactivo y la educación a distancia, como nuevas formas de enseñanza o complemento.

Tecnológicos: mejora de las competencias de expresión y creatividad, debido a la flexibilidad y a la gran variedad de recursos y canales en los procesos para el manejo de acceso a mucha información de todo tipo, en diferentes formatos, vídeo, voz, imágenes, texto en grandes cantidades, con elevados parámetros de calidad y eliminando las barreras de localización y tiempo.

Formación tecnológica del profesorado

La posibilidad de tener éxito en la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el contexto educativo, va a depender de varios factores, donde se destaca el humano, puesto que el contar con las competencias necesarias para el reconocimiento, uso y mantenimiento de las herramientas tecnológicas es necesaria en los docentes, ya que son estos quienes tiene la responsabilidad de incluir el elemento tecnológico como parte de las actividades del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que es necesario que los docentes cuenten con una formación adecuada en cuanto al tema que pueda reducir las limitaciones que se puedan presentar.

Al respecto, Vera (2012), menciona que la incursión de los docentes en el mundo de las Tics, ha transformado las prácticas educativas, es por esta razón que los docentes se han visto en la obligación de capacitarse continuamente para adquirir las competencias necesarias para lograr estar a nivel con los avances de la era digital, de esta forma el uso de modernos equipos tecnológicos y de las redes de información, especialmente el internet que se ha convertido en un recurso necesario para mejorar las estrategias educativas que se realizan con el objetivo de enriquecer el proceso enseñanza aprendizaje.

De acuerdo con Carvajal (2015), la versatilidad que ofrecen las TIC no la tienen los otros medios, no obstante los docentes en su mayoría no han explorado todas las capacidades que estas tienen, por los planes de capacitación centrados especialmente en los aspectos técnicos operativos de los aparatos por encima de su uso didáctico, alejando de esa manera los mismos docentes de su interés como inclusión en su actividad formativa. Asimismo, la misma deficiencia en la formación

sobre las TIC ha hecho que busquen aplicarlas sin el mayor éxito, haciendo que se vean renegados a su aplicación en sus actividades.

Se ha presentado que el uso de las TIC se ha enfocado especialmente a la enseñanza del recurso en sí que al uso como un medio didáctico, lo cual conlleva a pensar en la capacitación que posibilite su inserción más eficazmente y que permita a los docentes conocer sus alcances y limitaciones, para que sean ellos quienes tengan la capacidad para decidir si ese medio es o no adecuado para incorporarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje Carvajal (2015).

No obstante, también es de hacer notar que la inclusión de las TIC dentro del proceso de enseñanza aprendizaje debe ser afianzada por la incorporación de las mismas dentro de los espacios curriculares, con la posibilidad de dar garantía de su uso en el entorno educativo. Si se centra la formación de los profesores en la escuela, es posible que se pueda fortalecer el potencial de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje,

Para el mencionado autor el perfeccionamiento en la educación debe trabajarse desde la institución educativa con el colectivo docente, y propiciar un trabajo reflexivo y compartido en el cual esta nueva tecnología sea de ayuda para su práctica docente. Es aquí, donde, ha de contemplarse la presencia de las nuevas tecnologías no ya en un curso en particular, en una materia o área de conocimiento, en la clase de un profesor particular, sino al tiempo, en el seno del proyecto pedagógico que cada escuela ofrece a sus alumnos a lo largo de toda su experiencia dentro de la misma.

Por tanto, los docentes ante la incorporación de las TIC, como lo menciona Salinas (2014), acusará implicaciones en su preparación profesional, pues se le va a requerir, en su proceso de ser usuario aventajado de recursos de información. Junto a ello, necesitará servicios de apoyo de guías y ayudas profesionales que le permitan participar enteramente en el ejercicio de su actividad. Los profesores constituyen un elemento esencial en cualquier sistema educativo y resultan imprescindibles a la hora de iniciar cualquier cambio. Sus conocimientos y destrezas son esenciales para el buen funcionamiento de un programa; por lo

tanto, deben tener recursos técnicos y didácticos que les permitan cubrir sus necesidades.

Por su parte, Rodríguez (2009), explica que sea cual sea el nivel de integración de las Tics en los centros educativos, el profesorado necesita también una "alfabetización digital" y una actualización didáctica que le ayude a conocer, dominar e integrar los instrumentos tecnológicos y los nuevos elementos culturales en general en su práctica docente, aprovechando las funciones de las TIC multiplicando los entornos virtuales para la enseñanza y aprendizaje libres de restricciones de tiempo y espacio, asegurando una posible comunicación virtual continua entre estudiantes y profesores.

Reacciones de centros educativos ante las TIC

Las TIC en el campo educativo, han conllevado a una serie de acciones consecuentes con su presencia en las instituciones educativas, para su adaptación, asimilación y uso adecuado con la finalidad de apoyar la labor docentes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, como medio para potenciar los resultados esperados.

De acuerdo con Marqués (2012), la presencia de las TIC ha tenido efectos en las actividades dentro del mundo educativo, donde todo debe ser revisado: desde la razón de ser de la escuela y demás instituciones educativas, hasta la formación básica que precisamos las personas, la forma de enseñar y de aprender, las infraestructuras y los medios que son empleados para ello, la estructura organizativa de los centros y su cultura. En este marco, se identifica tres posibles reacciones de los centros docentes para adaptarse a las TIC y al nuevo contexto cultural:

1. Escenario tecnócrata, las escuelas se adaptan realizando simplemente pequeños ajustes: en primer lugar la introducción de la "alfabetización digital" de los estudiantes en el currículo para que utilicen las TIC como instrumento para mejorar la productividad en el proceso de la información (aprender SOBRE las TIC) y luego

progresivamente la utilización las TIC como fuente de información y proveedor de materiales didácticos (aprender DE las TIC).

2. Escenario reformista, se dan los tres niveles de integración de las TIC los dos anteriores (aprender sobre las TIC y aprender de las TIC) y además se introducen en las prácticas docentes nuevos métodos de enseñanza/aprendizaje constructivistas que contemplan el uso de las TIC como instrumento cognitivo (aprender con las TIC) y para la realización de actividades interdisciplinarias y colaborativas, para que las TIC desarrollen todo su potencial de transformación (...) deben integrarse en el aula y convertirse en un instrumento cognitivo capaz de mejorar la inteligencia y potenciar la aventura de aprender
3. Escenario holístico, los centros llevan a cabo una profunda reestructuración de todos sus elementos, puesto que la escuela y el sistema educativo no solamente tienen que enseñar las nuevas tecnologías, no sólo tienen que seguir enseñando materias a través de las nuevas tecnologías, sino que estas nuevas tecnologías aparte de producir unos cambios en la escuela producen un cambio en el entorno y, como la escuela lo que pretende es preparar a la gente para este entorno, si éste cambia, la actividad de la escuela tiene que cambiar.

De tal manera, las reacciones que conlleva la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el contexto educativo provoca que en las instituciones educativas se desarrollen diversos procesos, que van desde la necesidad de incluir la alfabetización digital de los estudiantes en el marco del currículo a aplicar en el proceso de enseñanza aprendizaje, el conocer y aprender sobre las TIC a fondo, la aplicación de en sus prácticas por parte de los docentes estas tecnologías, así como cambios en las instituciones como tal, en su estructuración y funcionamiento, donde se involucren las TIC como parte de las

actividades cotidianas más allá del aula, sino también a diferentes niveles organizacionales.

METODOLOGÍA EMPLEADA

La metodología empleada para el presente artículo corresponde a una investigación descriptiva, pues el autor busca describir las tecnologías de la información y comunicación como parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

La investigación documental tiene la particularidad de utilizar como una fuente primaria de insumos, más no la única y exclusiva, el documento escrito en sus diferentes formas: documentos impresos, electrónicos y audiovisuales. Se cataloga como tal, puesto que el investigador para el desarrollo de su trabajo, procede a la recolección de información a partir de diferentes documentos y datos presentados de diferentes maneras y medios existentes.

CONSIDERACIONES FINALES

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) sin duda han representado elementos de cambio e innovación a diversos aspectos de la vida humana, en especial dentro del contexto educativo, donde su uso y desarrollo ha tenido una escala masiva, atendiendo a sus características ideales en cuanto al manejo, almacenamiento, intercambio y creación de información que estas permiten, siendo elementos notables dentro de diversas estrategias pedagógicas en muchas instituciones educativas en la actualidad.

Las mismas han permitido que surjan escenarios de aprendizaje a nivel virtual, ya que las mismas también posibilitan el desarrollo de espacios de enseñanza a ser usados por los docentes para impulsar las actividades presenciales con otras actividades interactivas donde los estudiantes pueden mostrarse activos en su proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que desarrollan sus capacidades cognitivas y competencias tecnológicas en relación al manejo de las TIC.

No obstante, las TIC poseen funciones o aportes que brinda a las instituciones educativas y sus miembros, donde se puede destacar la alfabetización digital de los estudiantes, fomentar el uso personal de las mismas por parte de docentes y estudiantes, gestión más eficiente de la institución, diversificar los recursos didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje, comunicación, entre familias y compañeros de clases.

Para que todas estas funciones sean posibles es necesario que los responsables directos de su aplicación como son los docentes, posean formación tecnológica en cuanto a las TIC, puesto que suele presentarse enfocada al entendimiento y conocimiento de los dispositivos como tal, pero no son adiestrados en la manera en como estas herramientas pueden ser aplicadas con fines didácticos, por lo que los docentes no presentan gran interés en su uso o inclusión en las actividades de aula.

Por otra parte, la inclusión de las TIC, produce una serie de reacciones dentro de las instituciones educativas, desde la inclusión de las mismas como parte de los estatutos curriculares para darle mayor peso como recurso didáctico, la capacitación o alfabetización digital, la aplicación en las actividades docentes en el aula, así como la transformación en si las instituciones al aplicar las TIC como parte de su funcionamiento interno, administrativo y directivo, forjándose en ellas una cultura tecnológica comprometida a conformar una comunidad educativa innovadora a la vanguardia de los avances en materia de educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvajal, A. (2015). Las TIC mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Colombia. Iberoamérica Divulga.
- Castro, S., Guzmán, B. y Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Venezuela. Revista de Educación Laurus. Vol. 13.
- Jiménez, K. (2008). Las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje. INSUTEC.
- Marqués, P. (2012). Impacto de las tic en la educación: funciones y limitaciones. España. Revista 3 Ciencias.

- Rivas, A. (2016). Proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las tic en la asignatura tecnología de los estudiantes del grado 11 de la modalidad de humanidades-español. Colombia. Universidad de Risaralda.
- Rodríguez, E. (2009). Importancia de las tics en el proceso de enseñanza-aprendizaje. España. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol. 1.
- Romero, S. y Araujo, D. (2011). Uso de las tic en el proceso enseñanza aprendizaje. Venezuela. Revista Telematique. Vol. 11.
- Salinas, J. (2014). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. España. Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 1
- Vera, G. (2012) Introducción de las Tics en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua Castellana. México. Revista Vinculado.

**INCORPORACIÓN DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y
COMUNICACIÓN EN ESPACIOS EDUCATIVOS FORMALES BAJO UN
ENFOQUE DE INCLUSIÓN SOCIAL
INCORPORATION OF ICT IN FORMAL EDUCATIONAL SPACES UNDER A
SOCIAL INCLUSION APPROACH**

JuanPastrana
jonh2@hotmail.com
Institución Educativa Simón Bolívar, Colombia
AdrianaDíaz
diazpadriana@yahoo.com
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE
José Castellano
jfcastellano@urbe.edu.ve
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

El presente artículo tuvo como propósito analizar incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), en espacios educativos formales bajo un enfoque de inclusión social. El mismo se sustentó en las ideas de Burbules (2008), Brunner (2008), Coll y Martí (2001); Hepp (2008) Martín (2011), entre otros. Se desarrolló bajo la metodología del análisis documental enmarcada en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo. En ese sentido, se realizó un análisis documental revisando documentos científicos para identificar y analizar estos aspectos. Se concluyó que la configuración de un enfoque de inclusión social para garantizar una efectiva incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en espacios educativos formales, requiere de una reflexión amplia y profunda que conduzca a un replanteamiento de sus métodos de enseñanza y aprendizaje; sus estructuras clásicas. Ello implica, una transformación del pensamiento conducente al despliegue de acciones que van mucho más allá de la simple incorporación de equipos informáticos en el aula.

Palabras clave: TIC, educación, inclusión.

ABSTRACT

The purpose of this article was to analyze the incorporation of information and communication technologies (ICT) in formal educational spaces under a social inclusion approach. It was based on the ideas of Burbules (2008), Brunner (2008), Coll and Martí (2001); Hepp (2008) Martín (2011), among others. It was developed under the methodology of documentary analysis framed in the interpretative paradigm with a qualitative approach. In this sense, a documentary analysis was carried out, reviewing scientific documents to identify and analyze these aspects. It was concluded that the configuration of a social inclusion approach to guarantee

an effective incorporation of information and communication technologies (ICT) in formal educational spaces, requires a broad and deep reflection that leads to a rethinking of its teaching methods and learning; its classic structures. This implies, a transformation of thought leading to the deployment of actions that go far beyond the simple incorporation of computer equipment in the classroom.

Key words: ICT, education, inclusion.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas del siglo XX, el mundo experimentó avances tecnológicos trascendentales que marcaron un hito en la manera de gestionar y distribuir el conocimiento. El auge del internet y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), estimularon la transición de una sociedad industrial a una nueva sociedad informacional donde se valora el conocimiento como fuente principal para el desarrollo económico y social de los pueblos.

A partir de ese momento, muchos expertos comenzaron a advertir los retos a los cuales se enfrentarían los sistemas educativos formales para responder coherentemente ante los desafíos implícitos en el surgimiento de la nueva sociedad del conocimiento. En efecto, se vislumbraba que tales desafíos estarían relacionados con la transformación de los tradicionales métodos de enseñanza y aprendizaje para adecuarlos a los requerimientos de una sociedad global demandante de nuevas formas de interacción social que impactarían la economía y el desarrollo sociocultural de los pueblos.

Ante este escenario, muchos países, en un intento por adecuar sus sistemas educativos para enfrentar el fenómeno global anunciado, realizaron cuantiosas inversiones tratando de incorporar las TIC en sus sistemas educativos formales con la expectativa de que su incorporación, además de permitirles estar a la vanguardia tecnológica, le solucionaría muchos problemas de orden pedagógico y social. Sin embargo, hasta la fecha estos problemas persisten e incluso se han diversificado. Ello debido a que la lógica de incorporación ha sido la dotación de equipos, y no la formación para lograr el cambio de ideas, en función de que estas

herramientas puedan ser manejadas de manera efectiva y estar al servicio de la sociedad. Al respecto, Burbules (2008) señala:

Necesitamos tener una visión realista de las tecnologías en educación. Necesitamos estar abiertos todo el tiempo a la posibilidad de que sus efectos no van a ser lo que esperábamos, porque esa es la lección que nos dan todos los cambios tecnológicos. Tenemos que ser conscientes de que los cambios más importantes causados por las tecnologías no son por las tecnologías mismas, sino por un cambio de ideas y prácticas sociales que las acompañan. (p. 40)

Ahora bien, de acuerdo a lo expresado, incorporar las TIC en los sistemas formales de educación no es simplemente instalar computadoras en las aulas para integrarlas a los procesos de enseñanza y conducción de clases. Se trata de comprender que estos equipos, además de ser sistemas de distribución de información, son poderosas herramientas que facilitan la colaboración y el aprendizaje en red, rompiendo los límites de tiempo y espacio característicos del aula y de la jornada escolar; por lo tanto, el cambio en cuanto al aprovechamiento pedagógico de las mismas empieza por reconocer su potencial para garantizar la equidad y la inclusión social en la adquisición de conocimientos.

Ahora bien, la negación o resistencia al cambio de ideas y prácticas pedagógicas con relación a las TIC en algunos de los sistemas formales de educación, quizá es lo que hasta la fecha ha contribuido al surgimiento y agudización de una nueva problemática denominada “brecha digital”, la cual se define como la distancia o desigualdad socioeconómica de las personas en cuanto al acceso uso y apropiación de estas tecnologías.

Esta realidad pone de relieve el tema de la inclusión social como política necesaria a la que los gobiernos del mundo deben prestar mucha atención. En efecto, independientemente de que los cambios sean difíciles y amenazadores; están surgiendo; por una parte, el contacto permanente con las TIC ha provocado que muchos jóvenes tengan intereses y formas de aprender distintas a las

convencionales. Por otra, un grupo de esta población está quedando excluido al no tener acceso al uso y manejo de estas herramientas tecnológicas.

Se trata entonces de diseñar políticas que permitan enfrentar los retos, desafíos que trae consigo el cambio. En esa lógica, las políticas deberían estar orientadas con un enfoque de inclusión social que facilite el aprovechamiento del potencial pedagógico de las TIC para ambas poblaciones, en aras de prepararlos para que puedan insertarse con éxito en la sociedad del conocimiento.

En ese sentido, Tedesco (2008) afirma que las TIC determinan en gran medida la posibilidad de inclusión o exclusión social al considerarse como un bien omnipresente en todos los ámbitos de la sociedad. En ese sentido, el mencionado autor concibe la universalización de las TIC como un proyecto democrático al brindar nuevas posibilidades de interacción social que favorecen la adaptación al nuevo entorno global. Por lo tanto, si bien es cierto, no todo puede ser enseñado mediante las TIC, no es menos cierto que todos necesitan conocer su manejo a fin de evitar ser excluidos.

En comunión con las ideas antes expresadas, Brunner (2008) considera que ante la desigual distribución en cuanto a las oportunidades de acceso práctico a las TIC de niños y jóvenes, la escuela debería plantearse como objetivo superar la inequidad en cuanto a las competencias para su uso, a fin de minimizar el riesgo de mantener y aumentar la brecha digital.

Una postura similar es la expresada por Burbules (2008) cuando afirma que en muchas naciones del mundo, incluyendo los Estados Unidos de América (EEUU), existe un temor justificado de que la brecha digital aumente. En ese sentido, continúan desplegando esfuerzos para garantizarles a los grupos más vulnerables el acceso y manejo de las TIC mediante oportunidades de estudio y empleo.

En ese sentido, un enfoque inclusivo para incorporar las TIC en sistemas educativos formales pasa por reflexionar sobre las siguientes interrogantes; ¿son las escuelas y los docentes las únicas fuentes de conocimiento para los estudiantes? ¿Cómo aprenden los jóvenes a procesar los grandes volúmenes de información que ofrecen las TIC? ¿cómo aprenden a identificar la información necesaria o valiosa? ¿Cuál es el rol de la escuela como contralora de los aprendizajes para garantizar la equidad entre estudiantes con facilidades en cuanto al acceso y uso de las TICy estudiantes que tienen menos oportunidades de acceso a las mismas?

En ese orden de ideas, las anteriores interrogantes representan una fuente de orientación para desarrollar un enfoque inclusivo de las TIC orientado a transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicional en espacios educativos formales; y en ese sentido, lograr trascender el simple acto de incorporar computadoras en las aulas de clase rompiendo los límites de tiempo y espacio característicos de la educación tradicional.

Considerando lo antes expresado, el presente artículo científico se plantea analizar la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en espacios educativos formales bajo un enfoque de inclusión social. Para ello, en primer lugar se estudiaron algunas características de los ordenadores que según Coll y Martí (2001) tendrían consecuencias favorables en los procesos cognitivos y en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Seguidamente, se proponen algunos aspectos fundamentales a considerar en las estructuras curriculares de espacios educativos formales para incorporar un enfoque inclusivo de las TIC; incluyendo medidas para garantizar su efectivo desarrollo. Luego, se destacan algunos beneficios aportados por las TIC al desarrollo integral de niños y jóvenes que justifican su incorporación bajo un

enfoque inclusivo en espacios educativos formales. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones finales sobre la temática estudiada.

Cabe destacar, la presente producción científica se sustenta en los postulados de Burbules (2008), Brunner (2008), Coll y Martí (2001); Hepp (2008) Martín (2011), entre otros. En cuanto a su orientación metodológica, está enmarcada en el paradigma interpretativo de la investigación con enfoque cualitativo. En este sentido, adopta el método de análisis documental para cumplir con el propósito planteado, por lo tanto, se seleccionaron documentos científicos para extraer y analizar las posturas científicas de sus autores en torno a la temática, a fin de generar las reflexiones pertinentes.

TEORÍAS

Características de los ordenadores que podrían impactar el desarrollo de procesos cognitivos

A juicio de Martín (2011), aún y cuando la comunidad científica no ha logrado demostrar con detalle los beneficios educativos de las TIC, existen varias teorías en desarrollo encaminadas a demostrar su impacto a nivel cognitivo. En ese sentido, Coll y Martí (2001) desde hace varios años vienen trabajando en función de probar que algunas características inherentes al uso de ordenadores podrían ser favorables al desarrollo de procesos cognitivos. A continuación se señalan en el siguiente cuadro:

Características inherentes al uso de ordenadores y su relación con algunos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje según Coll y Martí, (2001)

CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN	RELACIÓN CON ASPECTOS DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
Formalismo	Desarrolla la previsión y la planificación de acciones, ello implica la diferenciación entre medios y fines. En ese orden, estas competencias se desarrollan luego de un tiempo de uso prolongado de las TIC, por ende, no son intuitivas o inmediatas. En esa dinámica, el formalismo contribuye al desarrollo de la autoconciencia y la autorregulación.	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía en la gestión del conocimiento • Construcción cooperativa del conocimiento • Conexión entre contextos educativos formales e informales
Interactividad	Es concebida como el acto de estar en permanente intercambio comunicativo, hace posible una relación más activa y contingente con la información. Ello permite afianzar el protagonismo del estudiante. Permite adaptar la enseñanza a distintos ritmos de aprendizaje, generando efectos positivos para la motivación y la autoestima.	
Dinamismo	Está relacionado con la posibilidad de generar simulaciones de situaciones reales. Por ende, propicia la interacción con realidades virtuales, favoreciendo además la exploración y la experimentación.	
Multimedialidad	Hace posible la integración, la complementariedad y la identificación de interrelaciones entre diferentes sistemas y formatos de representación. Además, facilita la generalización del aprendizaje al aportar una visión sintética del todo y sus partes.	

Hipermedialidad	Ofrece la posibilidad de establecer formas diversas y flexibles de organización de las informaciones, estableciendo múltiples y diversas relaciones entre ellas. Además, facilita la autonomía, la exploración y estimula el protagonismo del aprendiz.	
Conectividad	Los beneficios de la conectividad están asociados a la posibilidad de desarrollar un trabajo en red con agentes educativos y aprendices; por ende, favorece el trabajo grupal y colaborativo. Es decir; facilita la diversificación, en cuanto a cantidad y calidad, de las ayudas que los profesores ofrecen a los estudiantes.	

Fuente: Coll y Martí, (2001), adaptado por los investigadores (2018).

Tal y como se observa en el cuadro, para los mencionados autores el formalismo en los ordenadores desarrolla la previsión y la planificación de acciones, ello implica la diferenciación entre medios y fines. En ese orden, estas competencias se desarrollan luego de un tiempo de uso prolongado de las TIC, por ende, no son intuitivas o inmediatas. En esa dinámica, el formalismo contribuye al desarrollo de la autoconciencia y la autorregulación.

Asimismo, la interactividad concebida como el acto de estar en permanente intercambio comunicativo, hace posible una relación más activa y contingente con la información. Ello permite afianzar el protagonismo del estudiante, permite adaptar la enseñanza a distintos ritmos de aprendizaje, generando efectos positivos para la motivación y la autoestima. Igualmente, el dinamismo como característica asociada al uso de ordenadores está relacionado con la posibilidad de generar simulaciones de situaciones reales. Por ende, propicia la

interacción con realidades virtuales, favoreciendo además la exploración y la experimentación.

Continuando con la descripción de características asociadas al uso de ordenadores, el cuadro destaca la multimedialidad indicando que hace posible la integración, la complementariedad y la identificación de interrelaciones entre diferentes sistemas y formatos de representación. Además, facilita la generalización del aprendizaje al aportar una visión sintética del todo y sus partes, también, la hipermedialidad como característica asociada a los ordenadores ofrece la posibilidad de establecer formas diversas y flexibles de organización de las informaciones, estableciendo múltiples y diversas relaciones entre ellas, además, facilita la autonomía, la exploración, estimula el protagonismo del aprendiz.

Por otra parte, los beneficios de la conectividad están asociados a la posibilidad de desarrollar un trabajo en red con agentes educativos y aprendices; por ende, favorece el trabajo grupal, colaborativo. Es decir; facilita la diversificación, en cuanto a cantidad, calidad, de las ayudas que los profesores ofrecen a los estudiantes.

A juicio de Martín (2011), todas estas características tienen la potencialidad de modificar los procesos de gestión del conocimiento, contribuyendo fundamentalmente a tres aspectos esenciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje; autonomía en la gestión del conocimiento; construcción cooperativa del conocimiento y conexión entre contextos educativos formales e informales.

En ese sentido, la privación de estas habilidades en algunos niños, jóvenes afectados por la llamada brecha digital los sometería a una situación de exclusión que los pondría en desventaja con otros actores formados en la era digital. Por lo tanto, un enfoque inclusivo que pretenda incorporar las TIC en espacios

educativos formales, necesariamente debe garantizar el uso equitativo de ordenadores, a fin de garantizar la inclusión social como principio y derecho humano.

Con relación a la autonomía en la gestión del conocimiento, se refiere a que las TIC representan una oportunidad para innovar; y además, permiten priorizar las competencias frente a los contenidos; es decir, se aprenden contenidos para desarrollar competencias. Por otra parte, el uso de ordenadores impone la necesidad de planificar la búsqueda de contenidos formulándose interrogantes en torno a qué información buscar; para qué; cómo y dónde; ello, lógicamente favorece la autonomía en el aprendizaje.

Además, se dice que las TIC crean las condiciones para el desarrollo de innovaciones y brindan la oportunidad a cada estudiante de desarrollar su propio ritmo de aprendizaje sin presiones. Ello, indudablemente favorece la atención a la diversidad cognitiva al tener la posibilidad de consultar y retroalimentar sus dudas con materiales didácticos de calidad, lo cual estimula su concepto de autoeficiencia haciéndolo menos vulnerable a la exclusión escolar.

Respecto a la construcción cooperativa del conocimiento, este aspecto está relacionado con la posibilidad que ofrecen las TIC de desarrollar procesos educativos donde el conocimiento se construye a partir de las diversas perspectivas de la realidad que poseen los actores educativos. En ese sentido, las TIC contribuyen a poner de manifiesto varias perspectivas; ello es posible porque el trabajo en red hace que se expongan distintos puntos de vista; desarrollando una epistemología más perspectivista. En efecto, el trabajar con otro implica explicarle sus ideas, lo que supone una toma de conciencia del propio punto de vista que conduce a la formalización del pensamiento.

Finalmente, la conexión entre contextos educativos formales e informales como aspecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje se lleva a cabo a partir

de la posibilidad que ofrecen las TIC de trascender el ámbito escolar desmontando la idea de la escuela como el único espacio y tiempo para el desarrollo de procesos educativos. Ahora bien, para ello es necesario utilizar las TIC como herramientas en la construcción cooperativa del conocimiento sin desviar sus propósitos formativos, de lo contrario no se apreciarían los resultados esperados. Es decir, las TIC contribuyen a la construcción cooperativa del conocimiento en la medida que se organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje según una intencionalidad formativa.

Aspectos fundamentales a considerar en las estructuras curriculares de espacios educativos formales para incorporar un enfoque inclusivo de las TIC

De cara a los aspectos teóricos antes señalados, y considerando los criterios de Martín (2011), a continuación se presentan algunos elementos fundamentales a considerar en las estructuras curriculares de espacios educativos formales para incorporar un enfoque inclusivo de las TIC, atendiendo a una organización en cuatro ejes curriculares; tratamiento estratégico de la información; intercambio y socialización de la información y el conocimiento; construcción del conocimiento para la solución de problemas; y promoción de la dimensión social de las TIC.

Con relación al tratamiento estratégico de la información, se trata de lograr que los estudiantes y demás actores educativos aprendan a procesar de manera estratégica la información. Es decir, que sean competentes para coadquirir, asimilar, elaborar y comunicar mediante distintos códigos la información. Cabe destacar, si bien estas competencias pueden desarrollarse mediante ordenadores, éstos no son los únicos medios para su desarrollo.

En cuanto al intercambio y socialización de la información del conocimiento, este eje curricular promueve las habilidades para intercambiar, compartir

información y conocimientos. Es decir, promueve la continuidad en el tratamiento de la información, haciendo que este acto trascienda hacia la comunicación y co-construcción del conocimiento con los demás. Para ello, conviene establecer los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que facilitan el desarrollo de estas competencias.

Asimismo, el eje curricular denominado construcción del conocimiento para la solución de problemas tiene como propósito construir un conocimiento con propósito; es decir, orientado a la solución de problemas. Ello implica, aprender a procesar a información; a intercambiar información con otros a fin de tener un conocimiento integral de todas las áreas, además supone un trabajo coordinado entre todos los actores educativos.

Finalmente, el eje denominado promoción de la dimensión social de las TIC se propone lograr que los actores educativos sean conscientes del valor educativo de estas tecnologías. Ello implica pensar qué son, cómo funcionan, qué implicaciones tienen en su forma de vivir, qué ventajas tienen, qué inconvenientes y cómo podrían usarlas mejor para sus metas.

Ahora bien, es necesario que el desarrollo de los ejes curriculares antes señalados esté acompañado de tres medidas fundamentales garantes de su efectividad como lo son, la formación del profesorado, organización de las escuelas y la adecuación de los métodos de evaluación. En efecto, un enfoque de inclusión social para la incorporación de las TIC en espacios educativos formales, pasa por entender la necesidad de transformar las relaciones entre actores educativos y sobre todo, las estructuras convencionales en cuanto a organización, formación y evaluación.

Beneficios aportados por las TIC que justifican su incorporación bajo un enfoque inclusivo en espacios educativos formales

Para Hepp (2011), existen algunos beneficios, ventajas aportados por las TIC en los procesos educativos que pueden ser respaldados y probados científicamente. En este sentido, justifican su incorporación bajo un enfoque inclusivo en espacios educativos formales. Estos son: preparación de los jóvenes para la sociedad del conocimiento; equidad, gestión escolar eficiente y el enriquecimiento de los ambientes de aprendizaje.

Con relación a la preparación de los jóvenes para la sociedad del conocimiento, es obvio que las TIC proporcionan herramientas que contribuyen al desarrollo de habilidades para la vida en relación con el manejo de información y la comunicación con otras personas que indudablemente favorecen su adaptación en un entorno global. En ese sentido, una organización educativa puede estar conectada al mundo, independientemente de su ubicación geográfica, y aprovechar los recursos educativos disponibles en internet. Ello brinda a los estudiantes la posibilidad de conectarse con sus pares para participar en juegos, espacios sociales, música, producción de contenidos, entre otras actividades según sus intereses.

Con relación a la equidad, ésta constituye un valor que las TIC permite poner en práctica en la medida en que la escuela permite a los jóvenes de familias pobres participar de las mismas oportunidades que ofrecen estas tecnologías a otros jóvenes nativos del mundo digital. Además, se pueden incorporar estos beneficios a todos los actores educativos que conforman la comunidad escolar.

Con relación al desarrollo de una gestión escolar más eficiente, este beneficio hace referencia a la posibilidad de establecer interconexiones con entes privados, públicos y demás organizaciones para incorporarlos como aliados para la consolidación del proyecto educativo escolar mediante el internet. También,

alude a la posibilidad de organizar, planificar, controlar y dirigir de manera efectiva la organización escolar mediante sistemas de información como apoyo a la gerencia educativa. Finalmente, en cuanto al enriquecimiento de ambientes de aprendizaje; si bien no se puede aún generalizar en cuanto al aporte de las TIC en los aprendizajes, sí se puede afirmar que estas tecnologías hacen más ricos los ambientes de aprendizaje; ello se debe a que los contenidos resultan más atractivos y pertinentes para los jóvenes.

REFLEXIONES FINALES

La configuración de un enfoque de inclusión social para garantizar una efectiva incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), en espacios educativos formales, requiere de una reflexión amplia y profunda que conduzca a un replanteamiento de sus métodos de enseñanza y aprendizaje; sus estructuras clásicas. Ello implica, una transformación del pensamiento que va mucho más allá de la simple incorporación de equipos informáticos en el aula, logrando trascender las limitaciones en cuanto a tiempo, espacio de los sistemas educativos convencionales.

Se trata de pensar la escuela desde una perspectiva futurista, pero que al mismo tiempo garantice a las futuras generaciones un servicio educativo acorde a los estándares de calidad exigidos por la sociedad global. Se trata también de aprovechar el formalismo, la interactividad, el dinamismo, la multimedialidad, la hipermedialidad y la conectividad que ofrecen los ordenadores para lograr Autonomía en la gestión del conocimiento; Construcción cooperativa del conocimiento y la conexión entre contextos educativos formales e informales para sacarle el mayor provecho a la dotación de equipos informáticos.

Este enfoque implica también incluir en los espacios educativos formales el Tratamiento estratégico de la información; Intercambio y socialización de la información y el conocimiento; Construcción del conocimiento para la solución de

problemas y promoción de la dimensión social de las TIC como ejes curriculares cuyo efectividad requiere estar garantizada mediante la formación del profesorado, organización de las escuelas y la adecuación de los métodos de evaluación.

Finalmente, la incorporación de las TIC bajo un enfoque inclusivo en espacios educativos formales se justifica en la urgente necesidad de aprovechar el potencial de estas tecnologías que favorece la preparación de los jóvenes para la sociedad del conocimiento; el ejercicio de la equidad; una gestión escolar eficiente y el enriquecimiento de los ambientes de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burbules, N. (2008). Riesgos y promesas de las TIC en la educación. Ponencia del Seminario Internacional Cómo las TIC transforman la escuela. Unicef. Buenos Aires. Argentina.
- Brunner J. (2008). ¿Una sociedad movilizada hacia las TIC? Ponencia del Seminario Internacional Cómo las TIC transforman la escuela. Unicef. Buenos Aires. Argentina.
- Coll, C. y Martín, E. (2001). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Revista PRELAC, 3(3), pp. 6-27.
- Hepp, P. (2011). El desafío de las TIC como instrumento de Aprendizaje. Ponencia del Seminario Internacional Cómo las TIC transforman la escuela. Unicef. Buenos Aires. Argentina.
- Martín, E. (2011). El impacto de las TIC en el aprendizaje. Ponencia del Seminario Internacional, Cómo las TIC transforman la escuela. Unicef. Buenos Aires. Argentina.
- Tedesco, J. (2008). Las TIC en la agenda de la política educativa. Ponencia del Seminario Internacional, Cómo las TIC transforman la escuela. Unicef. Buenos Aires. Argentina.

INTEGRACIÓN ENTRE LOS COMPONENTES DE LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA Y LA GESTIÓN DEL TALENO HUMANO EN ESCUELAS BOLIVARIANAS

INTEGRATION BETWEEN THE COMPONENTS OF THE STRATEGIC DIRECTORATE AND THE MANAGEMENT OF THE HUMAN TALENE IN BOLIVARIAN SCHOOLS

César Bohórquez
cesar8-11-74@hotmail.com.
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín
Norwin José Villalobos Bravo
nvillalobos1@urbe.edu.ve
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

El presente artículo tuvo como propósito analizar la integración entre los componentes de la dirección estratégica y la gestión del talento humano en escuelas bolivarianas. Se sustentó teóricamente en las ideas de Alles (2008), Alles (2009), Dess, y Lumpkin (2003), Chiavenato (2007), Tobón (2006), entre otros. La investigación a partir de la cual se generaron dichos lineamientos fue de tipo descriptiva, correlacional, con un diseño no experimental, transeccional, de campo. La población estuvo conformada por 5 directivos y 75 docentes; en ambos casos se aplicó el censo poblacional. La información fue recolectada mediante la técnica de la encuesta, con un cuestionario constituido por 36, la confiabilidad del instrumento se obtuvo a través del coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un puntaje de $r = 0.98$, para ambas poblaciones. Se concluye que los lineamientos metodológicos para la integración entre los componentes de la dirección estratégica y la gestión del talento humano en las escuelas bolivarianas del municipio La Cañada de Urdaneta, se desarrollan en tres acciones fundamentales que son: dirección estratégica basada en la promoción de la filosofía institucional, implantación de una cultura organizacional garante del cumplimiento de los fines organizacionales y la gestión del talento humano centrada en el desarrollo de competencias.

Palabras clave: Dirección Estratégica, Talento Humano, Filosofía Institucional, Cultura Organizacional.

ABSTRACT

The purpose of this article was to analyze the integration between the components of strategic management and the management of human talent in Bolivarian schools. It was based theoretically on the ideas of Alles (2008), Alles (2009), Dess, and Lumpkin (2003), Chiavenato (2007), Tobón (2006), among others. The research from which these guidelines were generated was descriptive, correlational, with a non-experimental, transectional, field design. The population consisted of 5 managers and 75 teachers; In both cases, the population census was applied. The information was collected using the survey technique, with a questionnaire consisting of 36, the reliability of the instrument was obtained through the Cronbach's Alpha coefficient, obtaining a score of $r = 0.98$, for both populations. It is concluded that the methodological guidelines for the integration between the components of the strategic direction and the management of human talent in the Bolivarian schools of the municipality of La Cañada de Urdaneta, are developed in three fundamental actions that are: strategic direction based on the promotion of the institutional philosophy, implementation of an organizational culture that guarantees the fulfillment of organizational goals and the management of human talent focused on the development of skills.

Key words: strategic direction, human talent, institutional philosophy, organizational culture.

INTRODUCCIÓN

Pese a la evolución del pensamiento gerencial, a nivel mundial muchas organizaciones aún presentan dificultad para adaptarse a la rapidez de los cambios ocasionados por la globalización, producto de la evolución tecnológica; ello ha afectado su competitividad. Dicha dificultad ha sido atribuida a la carencia de procesos de dirección estratégica centrados en la gestión del talento humano.

En este sentido, Dess y Lumpkin (2003, p.37), señalan que debido a los cambios sin precedentes a los que constantemente se enfrentan las organizaciones, urge “una amplia involucración de toda la organización en el proceso de dirección estratégica”, de esta postura, se deduce la importancia de propiciar una gerencia inclusiva que permita aprovechar al máximo el potencial humano de las organizaciones para enfrentar la complejidad del mercado competitivo global.

Por otra parte, Ivancevich, Donnelly y Konopaske (2006, p.4), afirman que “desafortunadamente en el XXI algunas organizaciones no han podido adaptarse a sus más turbulentos ambientes”, los autores precitados consideran que dicha problemática obedece a la aplicación de viejos modelos administrativos mediante los cuales se sigue promoviendo el trabajo individual, dando poca o ninguna apertura al trabajo en equipo, lo cual trae como consecuencia trabajadores poco identificados con la organización.

En este orden de ideas, Robbins (2004, p.3), señala que un estudio de la fuerza laboral estadounidense reveló que el salario no es la razón por la que las personas están a gusto con su trabajo, destacando mucho más importante es la calidad de los puestos de trabajo y el apoyo del ambiente laboral. De allí, la importancia de un ambiente laboral motivador que estimule el desarrollo del trabajo cooperativo; donde el desempeño exitoso de los miembros de un equipo de trabajo redunde en el cumplimiento de los fines organizacionales.

Contrastando lo antes planteado con la realidad latinoamericana, según Benítez (2006), en países como, México, Argentina, Colombia y Perú; muchas organizaciones a pesar de haber intentado adoptar una gerencia estratégica, no lo han logrado. Dicho fracaso pudieran ser la consecuencia de no tener una clara concepción con relación a la gestión talento humano como alma de la organización, lo cual conduciría a una errada formulación de estrategias que terminaría ocasionando el incumplimiento de sus metas y objetivos, ello implica también el incumplimiento de su misión y visión.

Igualmente, el autor antes citado asegura que, en el contexto latinoamericano todavía existen muchas organizaciones operando bajo modelos administrativos obsoletos y mecanicistas que ven al trabajador como una máquina, puesto que solo se centran en obtener mayores beneficios económicos y menores costos operativos, lo cual genera un cuerpo laboral poco comprometido con su trabajo.

Dentro de ese marco, en Venezuela aún se observa en la mayoría de las organizaciones, las antiguas concepciones antes señaladas sobre la relación

empresa-trabajador, promoviendo prácticas administrativas desfasadas en cuanto a las nuevas tendencias gerenciales que buscan centrar su estrategia en la gestión del talento humano. Esta realidad pudiera constituirse en causa por la cual muchas de ellas presentan dificultades para lograr niveles óptimos desempeño y competitividad. Con relación al tema Benítez (2006), señala:

...“en Venezuela, las prácticas de gestión del talento humano han sido muy conservadoras, puesto que no han variado desde la década de los noventa hasta hoy (...), esta realidad gerencial venezolana, aunque ha hecho esfuerzos por lograr la motivación de los empleados y lograr el éxito organizacional, por momentos parece demostrar que ambos objetivos no van de la mano y que los mismos son excluyentes”. (p.93).

De cara a esta realidad, se podría deducir que dicha problemática pudiera tener sus raíces en el desarrollo de una gerencia poco estratégica que en lugar de valorizar el talento humano como el capital más valioso de la organización, declara una visión poco compartida con su personal en cuanto al logro de objetivos institucionales. En tal sentido, el autor antes citado, asegura que la mayoría de las organizaciones venezolanas continúan teniendo una relación con sus trabajadores de antagonismo institucional, ya que las mismas están conformadas por una minoría denominada propietarios o accionistas, cuya motivación radica en alcanzar el máximo de las ganancias; y una gran mayoría denominada empleados, que prestan sus servicios solo para obtener un beneficio económico y satisfacer así sus necesidades personales, siendo ambas partes poco o nada conscientes del rol que cada una de ellas debe desempeñar para gestionar el talento humano necesario en aras de alcanzar el éxito de la organización.

Asimismo, el contexto gerencial de la educación venezolana no escapa de la realidad antes descrita, ya que los directores de las instituciones educativas se ahogan en un mar de procesos administrativos para cumplir con múltiples tareas asignadas desde la alta gerencia, relacionados con la entrega de recaudos informativos; muchos de ellos con fines estadísticos. Tercer Congreso Bolivariano de Docentes (2007).

Es así como estos funcionarios, emplean la mayor parte de su tiempo laboral en tareas de carácter netamente administrativas, sin dejar espacio para el desempeño de una gerencia que considere emprender un proceso de dirección estratégica en función de garantizar la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, inherentes a su misión formativa. Igualmente, la problemática antes descrita se observa a nivel regional, en donde se evidencia un desfase entre desempeño y filosofía institucional (misión, visión y objetivos), ya que los directores por desconocimiento o carencia de tiempo, prestan poca o ninguna atención al análisis de la misma, lo cual les genera dificultad para emprender un proceso de Dirección Estratégica. (Tercer Congreso Regional Bolivariano. 2007). Esta situación pudiera ocasionar el incumplimiento de metas y objetivos institucionales de no utilizarse estrategias que permitan orientar la cultura organizacional, definida en valores, principios y políticas, hacia el cumplimiento de tales fines. No obstante, la calidad educativa producto del desempeño de dichas instituciones, pudiera verse afectada ante la desarticulación que genera un proceso gerencial poco o nada cónsono con su filosofía de gestión.

Por ello, se sospecha que la carencia de dirección estratégica en instituciones educativas venezolanas, pudiera ser una de las causas de los males que actualmente las asechan, tales como; procesos educativos desarticulados y poco conscientes, carencia de principios, políticas y normas institucionales que orienten la labor educativa; docentes con poca disposición hacia el trabajo en equipo, incertidumbre laboral a la hora de realizar las tareas asignadas; y temor a la evaluación de desempeño. Todo ello contribuye al deterioro en cuanto a la calidad de la educación. (Tercer Congreso Nacional Bolivariano 2007).

Cabe destacar que un proceso de dirección estratégica bien llevado, pudiera constituirse en solución para dichos males, ya que tal y como lo afirma Dess y Lumpkin (2003), dentro de su análisis estratégico, éste contempla la valoración del talento humano. Ello implica, que en las estrategias formuladas, estaría presente la gestión del mismo; que además, según Alles (2008, a), contempla la formación por competencias para promover y desarrollar su talento mediante el trabajo en

equipo. Lo anteriormente expuesto, supone un proceso reflexivo en el marco de la evaluación del desempeño, el cual permitiría que los docentes se autoevalúen, se coevalúen con ayuda de sus pares; descubran sus potencialidades y sean consciente de la importancia del desarrollo de las mismas para el logro de los objetivos institucionales.

A partir del año 1999, dentro del sistema educativo venezolano, se crean las escuelas bolivarianas, cuya filosofía contempla la promoción de nueve espacios educativos a fin de ofrecer una educación integral, integradora y transformadora de la sociedad. Estos son: espacio para la formación, innovaciones pedagógicas, quehacer comunitario, salud y vida; producción y productividad; cultura y creatividad; comunicación alternativa, tecnología de la información y las comunicaciones (TICS) y espacio para la paz.

No obstante, en la promoción de dichos espacios, pudiera estar planteada una relación entre dirección estratégica y gestión del talento humano: la primera contribuiría al análisis de dicha filosofía, así como también, a la implementación de valores principios y normas orientadas a diagnosticar el potencial de talento existente en las Escuelas Bolivarianas, lo cual contribuiría al logro de tales objetivos: la segunda, facilitaría la agrupación de talentos en equipos de trabajo según su perfil de competencias, asignándoles como tarea la promoción de dichos espacios, mediante el diseño y aplicación de estrategias que respondan a los fines de la filosofía planteada en tales instituciones.

Igualmente, esta necesidad es sentida en el contexto local de las escuelas bolivarianas del municipio La Cañada de Urdaneta, estado Zulia, en donde se observa el incumplimiento de gran parte de su filosofía institucional en cuanto a la promoción de los espacios antes mencionados, ya que los mismos, en lugar de ser concebidos como análisis oportuno sobre la praxis educativa en cuanto a procesos de creación, valoración, reflexión, convivencia y participación; según lo planteado en la propuesta del Currículo Nacional Bolivariano (2009), se interpretan como espacios físicos dentro de la institución. (CEMAN 2008).

La realidad antes descrita, evidencia una gran debilidad en lo que respecta a la comunicación de la filosofía institucional como estrategia fundamental dentro de un proceso de dirección estratégica, expresada mediante el poco conocimiento del personal docente sobre la misión, visión y objetivos institucionales, que ocasiona a su vez incoherencia entre desempeño laboral y filosofía institucional; ya que estos, al desconocer, la filosofía institucional de las escuelas donde trabajan, difícilmente pueden orientar su labor hacia el cumplimiento de la misma.

Asimismo, la interpretación que hacen los docentes de las escuelas bolivarianas objeto de estudio en cuanto a su misión, visión y objetivos, pudiera incidir en su cultura organizacional, fomentando una praxis de valores, principios y políticas, desfasadas en cuanto su deber de garantizar la coherencia entre desempeño laboral y filosofía institucional. Por otra parte, la carencia de gestión del talento humano, pudiera ocasionar que se designen docentes para desempeñar funciones que no corresponden con su perfil de competencias, lo cual representaría la evidencia de un proceso que se realiza de forma poco consciente y que además pudiera ser la causa en que estos manifiesten, incertidumbre, trabajo aislado, indisposición para el trabajo en equipo, insatisfacción laboral y temor a ser evaluados.

De continuar esta problemática, se estaría coartando el derecho que tiene todo docente de descubrir su potencial de talento y ser consciente de cuán importante es el mismo para el cumplimiento de la filosofía institucional. Además, se correría el riesgo de que se propicie un ambiente de trabajo en dónde; al no tenerse claro cómo, por qué y para qué se trabaja, se incurriría en llevar a cabo un desempeño deficiente y al mismo tiempo violatorio de la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999), que establece en sus artículos 102 y 103, la calidad de la educación, como un derecho humano y al mismo tiempo como un deber social.

No obstante, actualmente se aspira que los procesos gerenciales desarrollados en el ámbito educativo, sean orientados mediante la declaración de una filosofía institucional producto del consenso en torno a los intereses y

necesidades del contexto escolar comunitario. Para lograr el cumplimiento de dicha declaración, es conveniente la aplicación de una planificación estratégica (PEIC); conduciendo el direccionamiento estratégico hacia el logro de los fines planteados, lo cual requiere de un proceso de dirección estratégica.

Desde esa perspectiva, dicho proceso debe promover el cumplimiento de la visión, misión y objetivos, como fines que configuran su filosofía. Para lograr tales propósitos, la dirección estratégica necesariamente debe apoyarse en una cultura organizacional expresada en valores, principios y políticas que garanticen la calidad y el cumplimiento de los procedimientos laborales a ejecutar. En efecto, una cultura organizacional coherente con los fines de las instituciones educativas, garantiza un desempeño laboral eficiente, ya que prevé la gestión del talento humano como parte de una estrategia dirigida a formar y evaluar las competencias de todas las personas que la integran, en un clima de comunicación asertiva y trabajo en equipo, lo cual permite hacer realidad sus metas. Desde este punto de vista, se produce una interacción entre dirección estratégica y gestión del talento humano.

En tal sentido, se espera que el conocimiento sobre la relación entre dirección estratégica y gestión del talento humano en las escuelas bolivarianas objeto de estudio, contribuya a que todo el personal que labora en las mismas, sea conocedor de las competencias que posee y las que les falta desarrollar, a fin de alcanzar el talento requerido para cumplir con el sagrado deber de lograr los objetivos y metas institucionales.

Es así como un conocimiento profundo sobre la relación existente entre ambas variables, pudiera lograr que los directores de dichas instituciones, definan e implementen lineamientos, orientados a fomentar una cultura organizacional cónsona con su filosofía institucional, que permita gestionar el talento humano como estrategia para lograr un desempeño educativo consciente y coherente, orientado a alcanzar niveles de excelencia.

Con relación a lo anteriormente planteado, se considera que una cultura organizacional encaminada al cumplimiento de la filosofía institucional, pudiera

facilitar la gestión del talento humano mediante la formación y evaluación de competencias laborales orientadas hacia el cumplimiento de la misión, visión y objetivos de las escuelas bolivarianas del municipio La Cañada de Urdaneta. Ello pudiera lograrse a través de la participación y el trabajo en equipo; haciendo que su personal docente esté satisfecho con la labor que desempeña al sentirse conscientemente útiles en las escuelas donde trabajan; laborando bajo un clima de comunicación asertiva y efectiva, que facilite el proceso de evaluación de desempeño.

TEORÍAS

Dirección estratégica basada en la gestión del talento humano

Para impulsar un proceso de dirección estratégica que considere la gestión del talento humano en instituciones educativas, se requiere tener claramente definida la filosofía institucional expresada en la visión, misión y objetivos que la conforman Garrido (2006). Una vez definida, ésta debe ser promovida mediante un plan de acción que considere su comunicación a todos los miembros de la organización educativa (PEIC), a fin de que éstos conozcan los objetivos organizacionales que se pretenden alcanzar y evalúen sus competencias profesionales como recurso para el logro de los mismos, Dess y Lumpkin (2003).

A partir de allí, se debe gestionar el talento humano como acción estratégica que permita dar cumplimiento a los fines planteados en dicha filosofía. Dess y Lumpkin (2003). Para ello, resulta indispensable crear una cultura organizacional traducida en valores, principios y normas, orientadas a garantizar el cumplimiento ético de los mismos, Dess y Lumpkin (2003). En este sentido, la primera acción a desarrollar debe estar orientada a describir y comunicar en toda la organización cuáles competencias son necesarias para el logro de tales objetivos (perfil de talento), Alles (2008, b), Robbins (2004), Chiavenato (2006).

Por otra parte, se requiere evaluar las destrezas y habilidades que poseen cada uno de los docentes, para luego formar grupos de trabajo por competencias

a los cuales se les asignarán los objetivos institucionales planteados como parte de la filosofía de gestión, Robbins (2004), Alles (2009). Una vez asignados los objetivos organizacionales a cada equipo, se fijará el lapso de tiempo para su cumplimiento, luego se impulsará un trabajo cooperativo entre sus miembros a fin de desarrollar y evaluar sus competencias, lo cual permitirá la constante optimización de su desempeño, Robbins (2004) Chiavenato (2007).

Una vez cumplido el período fijado para el cumplimiento de objetivos, los equipos, con la participación de los directivos de la organización, evaluarán tanto su rendimiento; expresado en el cumplimiento de los objetivos asignados, como el nivel de desarrollo de las competencias de cada miembro de cara al perfil de talento establecido para determinar nuevas necesidades de formación cooperativa, Alles (2009), Chiavenato (2007). Todo ello en un clima de comunicación asertiva, para propiciar la retroalimentación que permitirá el registro de los avances y acuerdos establecidos Chiavenato (2007).

METODOLOGÍA

La investigación fue de tipo descriptiva, correlacional, con un diseño no experimental, transeccional, de campo. La población estuvo conformada por 5 directivos y 75 docentes; en ambos casos se aplicó el censo poblacional. La información fue recolectada mediante la técnica de la encuesta, con un cuestionario constituido por 36 ítems con alternativas de respuestas múltiples. La confiabilidad del instrumento se obtuvo a través del coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un puntaje de $r = 0.98$, para ambas poblaciones. El análisis de los datos fue realizado por medio de la estadística descriptiva (porcentaje de frecuencia y media aritmética), con el apoyo de los programas de cálculo estadístico Excell y SPSS. La correlación fue determinada por medio del coeficiente de Pearson.

RESULTADOS

Se diagnosticó la filosofía institucional en las escuelas bolivarianas del municipio La Cañada de Urdaneta, lo cual permitió determinar que los directores objeto de estudio promueven de forma medianamente insuficiente su filosofía institucional. Además, se describió la cultura organizacional de sus instituciones, determinándose que ésta es promovida de forma medianamente suficiente. Finalmente, se determinó que la Dirección Estratégica es desarrollada de manera medianamente insuficiente por la población estudiada. Estos resultados se contrastan con los planteamientos de Dess y Lumpkin (2003, p. 9) quienes definen la dirección estratégica como “un proceso de análisis decisiones y acciones que emprende una organización a fin de crear y mantener ventajas competitivas”.

Por otra parte, se logró identificar la formación por competencias, determinándose que los directivos de las escuelas bolivarianas del municipio La Cañada de Urdaneta la promueven de manera medianamente insuficiente. Sin embargo, medianamente suficiente promueven el proceso de evaluación de desempeño por competencias, por lo tanto, de manera medianamente suficiente llevan a cabo la gestión del talento humano. Estos resultados se corresponden con los planteamientos de Alles (2008, a. p. 33), la cual define la gestión del talento humano como “un proceso gestión por competencias fundamentado principalmente en los procesos de selección, evaluación de desempeño y desarrollo”. Finalmente, los resultados (+0,431), revelaron que existe una correlación positiva media entre la dirección estratégica y la gestión del talento humano.

LINEAMIENTOS PARA LA INTEGRACIÓN ENTRE LOS COMPONENTES DE LA DIRECCIÓN ESTRATÉGICA Y LA GESTIÓN DEL TALENO HUMANO EN ESCUELAS BOLIVARIANAS

Integración de componentes entre dirección estratégica Y gestión del talento humano.

Fuente: los



investigadores (2010)

Dirección estratégica basada en la promoción de la filosofía organizacional

Para llevar a cabo una dirección estratégica basada en la promoción de la filosofía institucional, los directivos de las escuelas bolivarianas del municipio La Cañada de Urdaneta deben considerar los nueve espacios de las escuelas bolivarianas propuestos en su filosofía, para llevar a cabo una educación integral de calidad, estos son: espacio para la formación, para las innovaciones pedagógicas, para el quehacer comunitario, para la salud y vida; para la producción y productividad; para la cultura y creatividad; para la comunicación alternativa, para las tecnología de la información y las comunicaciones (TIC`S) y espacio para la paz.

Una vez considerados estos espacios, el segundo paso corresponde a definir los objetivos a ser alcanzados en cada uno de ellos para lograr su promoción. Seguidamente, procederán a definir las competencias necesarias para cumplir con tales propósitos, es decir; definir el perfil de talento requerido por cada espacio y así poder diseñar e impulsar planes de captación de talentos, agrupando

a los docentes en equipos de trabajo según sus competencias, a los cuales se les asignará la promoción de un espacio.

Luego de conformar los equipos de trabajo, los directivos de las escuelas bolivarianas objeto de estudio deben garantizar que éstos conozcan los objetivos a desarrollar en el espacio que les fue asignado y al mismo tiempo sean conscientes de cuáles son las competencias que cada miembro del equipo posee para poder lograr tales aspiraciones. Una forma efectiva de hacerlo es comparando el perfil de competencia requerido con el que en realidad posee cada docente.

Implementación de una cultura organizacional garante del cumplimiento de los fines organizacionales

La cultura organizacional constituye un medio estratégico para acercar a los miembros de una organización a los fines planteados en su filosofía de gestión, por ello, es conveniente que los directivos de las escuelas bolivarianas del municipio La Cañada de Urdaneta, la orienten a garantizar el cumplimiento de sus aspiraciones en cada equipo de trabajo.

En este sentido, se debe promover la adopción de valores institucionales como herramienta para configurar un código ético en la escuela que apunte hacia la creación de un clima laboral donde prevalezcan actitudes de constancia, compañerismo, cooperación y solidaridad, en aras de fortalecer la dinámica del trabajo en equipo. A partir de allí, todas las acciones y planes formulados deben prever la inclusión de los mismos, a fin de animar a los docentes de cada equipo a desarrollar un trabajo armónico, y en consecuencia satisfactorio para todos.

Asimismo, los valores antes mencionados deben transversalizarse en todos los procesos formativos dentro de la institución, siendo considerados como competencias al momento de evaluar el desempeño. Los directivos, como garantes de la formación ética deben reforzar dichas conductas siendo ellos mismos un ejemplo vivo del deber ser, es decir; deben enseñar los valores promovidos con su ejemplo.

Los directivos de las escuelas bolivarianas del municipio La Cañada de Urdaneta, deben diseñar y comunicar en las escuelas que dirigen una normativa que garantice el cumplimiento ético de los fines propuestos. Una estrategia efectiva para que la normativa sea conocida por todos los equipos de trabajo, es darles la oportunidad para que participen en su revisión y realicen propuestas para su reformulación.

Gestión del talento humano centrada en el desarrollo de competencias

Una vez conformados los equipos de trabajo y establecidas las normas operativas, inicia el proceso formativo en donde fundamentalmente deben promoverse los valores institucionales antes mencionados. Los docentes miembros de los equipos de trabajo, como buenos conocedores de los objetivos asignados y las competencias necesarias para su cumplimiento, trabajarán arduamente para desarrollar sus competencias, esforzándose por cumplir eficazmente sus tareas. Ello requiere del codesarrollo o aprendizaje cooperativo de todos los miembros del equipo, es decir; cada docente consciente de su potencial, estará dispuesto a servir de instructor a un compañero que requiera desarrollar una competencia en la cual él se destaque y viceversa. Es decir, en el proceso formativo estará presente el principio de complementariedad, ya que de acuerdo al potencial de talento existente en el equipo, se asumirán los roles de aprendiz e instructor.

Una vez transcurrido el período de tiempo para el desarrollo de los objetivos, los directivos deben reunirse con los equipos de trabajo para revisar su rendimiento, contrastando los objetivos asignados con los que en realidad fueron cumplidos. De la misma manera, se procederá a evaluar el desempeño de cada uno de los docentes miembros del equipo, de cara al perfil de talento requerido, ello permitirá determinar los avances en cuanto al nivel de desarrollo de sus competencias y al mismo tiempo diagnosticar las nuevas necesidades de formación para el nuevo período.

Los directivos de las escuelas bolivarianas objeto de estudio deben diseñar instrumentos acordes al proceso de evaluación grupal que facilite el registro pertinente de la información producto del proceso evaluativo. Una vez finalizadas las evaluaciones de rendimiento y desempeño, se llevará a cabo la fase de retroalimentación, en donde el directivo reunido con los docentes que conforman el equipo de trabajo, en un diálogo ameno y maduro, establecerán conclusiones acerca de los avances alcanzados tanto a nivel institucional como profesional de cada miembro, los cuales quedarán asentados por escrito en un documento como constancia del proceso realizado.

REFLEXIONES

La evolución del pensamiento gerencial en los últimos 50 años, ha despertado un marcado interés en la formación de las personas como estrategia fundamental para el logro de los fines organizacionales. Ello implica el desarrollo de una dirección estratégica basada en la gestión del talento humano. Asimismo, en el contexto educativo venezolano, estos procesos gerenciales juegan un papel fundamental en el logro de la calidad educativa.

En ese sentido, los lineamientos metodológicos para la integración entre los componentes de la dirección estratégica y la gestión del talento humano en las escuelas bolivarianas del municipio La Cañada de Urdaneta, se desarrollan en tres acciones fundamentales que son: dirección estratégica basada en la promoción de la filosofía institucional, implantación de una cultura organizacional garante del cumplimiento de los fines organizacionales y la gestión del talento humano centrada en el desarrollo de competencias.

Asimismo, dichas acciones deben ser ejecutadas bajo los principios fundamentales de planificación de la acción, comunicación y razonabilidad. En este sentido, el primero de ellos, supone que todas las acciones emprendidas deben partir de la formulación de un plan estratégico (PEIC). El principio de comunicación debe ser considerado para que todas las acciones planificadas se desarrollen en un ambiente de diálogo y concertación, ello garantiza que las

aspiraciones planteadas en la filosofía institucional sean conocidas por toda la organización.

Siguiendo el orden de ideas, la aplicación del principio de razonabilidad debe contribuir para que exista correspondencia entre filosofía organizacional y desempeño laboral. Es decir; que todos los esfuerzos laborales realizados desde la institución escolar estén orientados a cumplir con los objetivos organizacionales y que además, exista coherencia entre la jerarquía de planes; desde la visión y misión, hasta cada uno de los objetivos específicos planificados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alles, M. (2009). Dirección Estratégica de Recursos Humanos. Buenos Aires, Argentina: Editorial Granica. 2da. Edición.
- Alles, M. (2008, a). Comportamiento Organizacional. Buenos aires, Argentina. Editorial Granica.
- Alles, M. (2008, b). Desarrollo del Talento Humano Basado en Competencias. Buenos aires Argentina: Editorial Granica
- Asamblea Nacional Constituyente (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Gaceta oficial 36860 del 30 de diciembre 1999. Venezuela
- Benítez K., (2006). Consideraciones sobre la gestión del Talento Humano. Revista Visión Gerencial. Universidad Los Andes. Currículo Bolivariano (2009). Caracas. Venezuela
- Chiavenato, I. (2007). Administración de recursos humanos. Octava Edición. México: Mc Graw Hill.
- Chiavenato, I. (2006). Administración de recursos humanos. Séptima Edición. México Mc Graw Hill.
- Dess G. y Lumpkin G. (2003). Dirección Estratégica. España: Editorial Mc. Graw – Hil Interamericana.
- Garrido, S. (2006). Dirección Estratégica. 2da Edición. Madrid. España: Editorial José Ignacio Fernández.
- Ivancevich, G., Donnelly y Konopake, (2006). Organizaciones. México: Editores Mc. Graw Hill.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. Centro Escolar Municipal de Apoyo al Maestro. CEMAN (2008)
- Robbins, S. (2004). Comportamiento Organizacional. Pearson. México. Décima Edición.
- Tobón S., (2006). Formación Basada en Competencias. Bogotá, Colombia Ecoediciones, 2da. Edición.
- Tercer Congreso Nacional Bolivariano, (2007). Caracas, Venezuela.
- Tercer Congreso Regional Bolivariano, (2007). Zulia, Maracaibo.

INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL GERENTE Y COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL EN EDUCACIÓN INICIAL

EMOTIONAL INTELLIGENCE OF THE MANAGER AND ORGANIZATIONAL COMMUNICATION IN INITIAL EDUCATION.

Andreina Ávila

andreinacab@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, URBE

Yaibelin Carolina Materán Zamora

yaibelin05@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, URBE

Ramona Bracho

Ramonabracho84@gmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, URBE

RESUMEN

El presente artículo tuvo como objetivo determinar el grado de relación entre inteligencia emocional del gerente y comunicación organizacional en Educación Inicial, fundamentada en Goleman (2010), Shapiro (2013), entre otros. La investigación fue descriptiva, correlacional, con diseño no experimental, transeccional, de campo. La población conformada por (05) directivos y (72) docentes. El instrumento fue un cuestionario con (36) ítems en la escala de Likert, validado por expertos, cuya confiabilidad se obtuvo mediante Alfa de Cronbach, obteniendo 0,937 para inteligencia emocional del gerente y 0,837 para comunicación organizacional. Los resultados obtenidos muestran correlación de Spearman de ,971** con una correlación positiva alta. Según los resultados obtenidos, los directivos identifican de forma media la inteligencia intrapersonal, así como la inteligencia interpersonal, medianamente especifican los tipos de comunicación e identifican las barreras comunicacionales. De allí que los directivos utilizan de forma media la inteligencia emocional para potenciar la comunicación organizacional en las instituciones objeto de estudio.

Palabras clave: inteligencia emocional del gerente, comunicación organizacional, Educación Inicial.

ABSTRACT

The objective of this article was to determine the degree of relationship between Emotional Intelligence of the Manager and Organizational Communication in Initial Education, based on Goleman (2010), Shapiro (2013), Garrido (2014), among others. The research was descriptive, correlational, with no experimental, transectional, field design. The population consists of (05) managers and (72) teachers. The instrument was a questionnaire with (36) items on the Likert scale, validated by experts, whose reliability was obtained through Cronbach's Alpha, obtaining 0.937 for Emotional Intelligence of the Manager and 0.837 for organizational communication. The results obtained show Spearman's correlation of, 971 ** with a high positive correlation. According to the obtained results, the managers identify in a medium way the intrapersonal intelligence, as well as the interpersonal intelligence; they mediately specify the types of communication and identify the communication barriers. Hence, managers use media emotional intelligence to enhance organizational communication in the institutions under study.

Key words: emotional intelligence of the Manager, organizational communication, Initial Education.

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, los cambios requeridos para la transformación social, hacen necesario el desarrollo de los ámbitos que conforman la sociedad, tales como el económico, político y educativo, por lo que demandan un nivel de calidad para el impulso de la inteligencia emocional que permita la comunicación organizacional en las empresas.

En tal sentido, la inteligencia emocionales es definida por Goleman (2010), como “la manera de manejar los sentimientos de modo tal de expresarlos adecuadamente y con efectividad, permitiendo que las personas trabajen juntos sin roces en busca de una meta común” (p.21), este planteamiento del autor, confirma que las habilidades emocionales son factores fundamentales para controlar sus emociones, permite el trabajo y la relación adecuada con otras personas en busca de metas comunes.

Hoy día, las organizaciones educativas no escapan a esa realidad, ya que se viene hablando con creciente insistencia sobre la necesidad de mejorar la calidad de la educación en cuanto al desarrollo de sus funciones en un clima armónico, por lo que la inteligencia emocional es un factor muy importante para lograr la armonía y el buen funcionamiento de las instituciones educativas.

Al respecto, Andrade (2015), refiere que, “es un campo del conocimiento humano que estudia la forma en que se da el proceso de la comunicación dentro de las organizaciones y entre éstas y su medio” (p.16). De lo cual se señala, que la comunicación en una organización comprende múltiples interacciones donde se abarcan desde las conversaciones telefónicas informales hasta los sistemas de información más complicados.

Venezuela, siendo un país latinoamericano, también se encuentra inmersa en la problemática ya descrita con antelación, la Educación Inicial, necesita cambios significativos ameritando la participación activa del individuo, que requiere talentos humanos capacitados para ejercer en el futuro una profesión u oficio, indispensable para el desarrollo del país.

De esta forma, se puede inferir que el director en su rol gerencial, debe estar educado emocionalmente, para estar consciente cuando se manifiestan las emociones, lo cual se le facilita cuando tiene, destrezas acordes con las exigencias del ámbito educativo en cuanto a su dimensión biológica, afectiva o volitivo, cognitivo, donde no sólo se hace énfasis en sus conocimientos gerenciales sino que debe demostrar su inteligencia intrapersonales e interpersonales que ejerce en su trabajo.

Ahora bien, en el estado Zulia, específicamente en las instituciones de Educación Inicial del municipio San Francisco, en reuniones realizadas con el personal que allí laboran, los directivos han expresado tener problemas en cuanto al manejo de emociones al costarle desarrollar su inteligencia intrapersonal tales como autoconocimiento, autocontrol y motivación, así como la interpersonal como asertividad y habilidades sociales, que permitan lograr eficiencia, eficacia y calidad de servicio educativo.

Tal situación es causada porque los directivos evidencia manifestaciones de emociones, así como la carencia de una conducta asertiva, en cuanto a expresar sus pensamientos, pedir favores, dar y recibir halagos, impotencia ante al incumplimiento de sus funciones, lo cual repercute en las decisiones que pueda tomar.

Asimismo, se observa, cómo los gerentes parecen desconocer los tipos de comunicación ascendente, descendente y horizontal para propiciar un clima positivo para la comunicación entre los distintos departamentos de la institución, suministrar información que sirve para coordinar las actividades intradepartamentales para la solución de problemas.

En consecuencia, se han originado barreras comunicacionales en el proceso, retardos en las actividades, los mensajes se reciben a través de terceras personas y en oportunidades, falta del dominio de sus emociones al gerencial la organización. Con base a lo antes planteado se consideró formular la problemática de la investigación ¿Cuál es el grado de relación entre inteligencia emocional del gerente y comunicación organizacional en Educación Inicial?

FUNDAMENTACIÓN

Inteligencia emocional del gerente

Es un tipo de inteligencia que estudia las emociones, además se encarga también de regular los sentimientos propios y ajenos. Goleman (2010), considera que es “la capacidad de reconocer los sentimientos propios y ajenos, de motivarse y manejar adecuadamente las relaciones” (p. 8), es un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y estados mentales.

Inteligencia intrapersonal

De acuerdo Goleman (2010), “constituyen las aptitudes intrapersonales, por cuanto estas son capacidades emocionales que determinan el conocimiento

de sí mismo” (p.167). De igual manera, el autoconocimiento ofrece un timón seguro para mantener las decisiones laborales en armonía.

Por su parte, Shapiro (2013), describen dicha aptitud y la relacionan con “la habilidad para reconocer y comprender los estados emocionales, sentimientos y rasgos propios, así como su efecto en las demás personas” (p.26). Las competencias que se miden en esta categoría son: la auto confianza, la capacidad para despertar estados emocionales alegres.

En el mismo orden de ideas, Ivancevich, Konopaske y Matteson (2014), destaca que la autorregulación se basa “en la capacidad de controlar los sentimientos propios e implica, una vez que los ha detectado e identificado, ser capaces de reflexionar sobre los mismos” (p.268). Por lo tanto, se basa en lo que está sintiendo, es decir, manifestar si estos estados anímicos o no.

De igual manera, Shapiro (2013), refieren que motivación “es el concepto que se usa para describir las fuerzas que actúan sobre un organismo o en un interior para que inicie y dirija la conducta” (p.16). De lo anterior se desprende que todos dependen de la motivación personal para mantener los esfuerzos en cualquier actividad, sin motivación personal.

Inteligencia interpersonal

Por tanto, Gil Adi (2014), la define como “la habilidad de entender a otros individuos; qué los motiva, cómo trabajan, cómo generan los consensos y la cooperación entre ellos” (p.18). Asimismo, mediante esta habilidad se pueden distinguir a los individuos de acuerdo con sus estados de ánimo, intenciones, motivaciones y temperamento.

Goleman (2010), manifiesta que “la asertividad es una virtud, significa ser afirmativo, no titubear, llegar al punto de manera determinada, saber decir sí o no, sin dudas inseguridades ni timideces” (p.100). Es decir, emplear la asertividad es ser flexible para poder conseguir lo que se quiere.

Para el precitado autor la empatía es “aquella habilidad que posee un individuo de inferir en los sentimientos de otros, lo que genera sentimientos de simpatía, comprensión y ternura” (p. 36), proporcionando detectar en forma natural que es lo que sienten los demás, que es lo que esperan y como las palabras o acciones mueven sus sentimientos, es todo un arte.

Para él “las habilidades que debe tener un gerente son buen organizador, conocedor en profundidad de los temas a tratar, expresarse con claridad y elocuencia, ser paciente, saber escuchar y poseer dotes de persuasión” (p.252). Por tanto, lo expuesto por el autor permite entender que además es el arte de relacionarse la habilidad de producir sentimientos en los demás.

Comunicación organizacional

Según Andrade (2015), “es un campo del conocimiento humano que estudia la forma en que se da el proceso de la comunicación dentro de las organizaciones y entre éstas y su medio (p.16). Es decir, es un hecho natural por cuanto se realiza entre los miembros de la organización, por ser la manera de entender lo que sucede en su alrededor.

Tipos de comunicación

Al respecto Robbins (2012), refiere que “la comunicación fluye de acuerdo con la cadena formal de mando, tanto hacia arriba como hacia abajo” (p.268). La red rueda representa una comunicación que fluye entre un líder claramente identificable y el resto del grupo, o equipo de trabajo.

Chiavenato (2014), plantea que establecen que la comunicación descendente significa: “mandar mensajes desde una posición elevada de la jerarquía organizativa a grupos en los niveles más bajos” (p. 307). Asimismo, este tipo de comunicación es frecuente entre directivos y docentes de la organización.

Ongallo (2013), “la comunicación ascendente debe fomentarse porque mejora los niveles productivos y económicos porque ofrece a los niveles directivos de la empresa una oportunidad de conocer el clima laboral y las inquietudes de todos

los colaboradores”. (p.83). Este tipo de comunicación se da entre los diferentes miembros de una institución

En cuanto a este tipo de comunicación se señala el planteamiento realizado por el mencionado autor “este tipo de canales se emplea cuando los miembros de un mismo nivel dentro de la jerarquía del mando se comunican entre sí. Esta vía horizontal funciona tanto oficial como oficiosamente” (p.85). Esta comunicación permite la coordinación y la integración de las diversas funciones de la institución para lograr el éxito en las metas propuesta.

Barreras comunicacionales

Al respecto, Boland y cols (2015), refieren que “son perturbaciones indeseables e interferencias que se producen durante la transmisión y recepción del mensaje que tiende a dificultar a que tienden a desvirtuar su contenido”(p.86). De esta forma, el receptor del mensaje, transforma la intención del proceso de comunicación.

La distorsión semántica según el mencionado autor refiere que “son las barreras generadas por una falta de coincidencia entre el emisor y el receptor en relación con el significado y sentido que poseen o adquieren las palabras, los enunciados, las oraciones y los símbolos empleados en la estructuración de un mensaje”. (p.36). Las personas muestran determinadas actitudes sobre asuntos relacionados con el trabajo, condiciones en el mundo, vida personal, comunicación en general, “las barreras de tipo personal para la comunicación son interferencias originadas en emociones, valores y limitaciones” (p.34). Constituyen el tipo más común de obstáculos en el trabajo.

Para el precitado autor “son interferencias a la comunicación que se originan en el entorno. Es por ejemplo, un ruido intenso o un distractor, las distancias entre los habitantes, las paredes, la estática que interfiere en los contactos telefónicos y fenómenos similares” (p.34). Son las interferencias que ocurren en el ambiente donde se realiza la comunicación.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

El estudio se enmarca dentro del tipo de investigación descriptiva, correlacional. El diseño de este estudio puede considerarse como no experimental, transversal, de campo. La población de la presente investigación está conformada por 95 sujetos discriminados en cinco (05) directivos y setenta y dos (72) docentes de Educación Inicial.

Se utilizó como técnica la observación por encuesta. El instrumento utilizado para el desarrollo de esta investigación es un cuestionario versionado constituido por 39 ítems y 5 alternativas de respuesta. La validación del instrumento fue realizado por 5 profesionales de la docencia. Para calcular el grado de confiabilidad del instrumento se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach, el resultado fue 0,937 para Inteligencia Emocional del Gerente y 0,837 para comunicación organizacional.

RESULTADOS

El análisis se inició con la presentación de los resultados de inteligencia emocional del gerente y comunicación organizacional y su análisis de acuerdo con cada dimensión

Tabla Nº 1
Inteligencia emocional del gerente

Alternativas de respuestas	Siempre		Casi siempre		Alg unas Veces		Casi nunca		Nunca	
	ir	oc	ir	oc	ir	oc	ir	oc	ir	oc
Población										
Dimensiones	%		%		%		%		%	
Inteligencia Intrapersonal	53		13		8		13		12	
Inteligencia Interpersonal	42		20		8		12		18	
Porcentaje	47%		16%		8%		13%		14%	

Fuente: los investigadores (2018)

Con respecto a la inteligencia emocional del gerente, se observa que el 47% de los sujetos encuestados siempre, identifican y describen la inteligencia intra e interpersonal del gerente, el 16% respondió casi siempre, el 14% nunca, el 13% Casi nunca, mientras que la alternativa algunas veces obtuvo un 8%, la dimensión que más frecuencia relativa presentó es la referente a inteligencia intrapersonal, con un 53%.

En ese sentido, Gil Adi (2014), plantea que la inteligencia intrapersonal es la habilidad de formar una visión verídica de sí mismo y ser capaz de utilizar ese modelo para operar efectivamente enfrentando las circunstancias de la vida.

Tabla Nº 2
Comunicación Organizacional

Alternativas de respuestas	Siempre		Casi siempre		Algunas Veces		Casi nunca		Nunca	
	ir	oc	ir	oc	ir	oc	ir	oc	ir	oc
Población										
Dimensiones	%		%		%		%		%	
Tipos de comunicación	35		22		26		13		19	
Barreras Comunicacionales	34		19		16		15		17	
Porcentaje	34%		20%		21%		14%		18%	

Fuente: los investigadores (2018)

Con respecto a la inteligencia comunicación organizacional, se observa que el 34% de los sujetos encuestados siempre, especifican e identifican los tipos y barreras comunicacionales, el 21% respondió algunas veces, el 21% casi siempre, el 18% nunca, mientras que la alternativa casi nunca obtuvo un 14%, la dimensión

que más frecuencia relativa presentó es la referente a barreras comunicacionales, con un 35.

En ese sentido, Robbins (2012), refiere que la comunicación fluye de acuerdo con la cadena formal de mando, tanto hacia arriba como hacia abajo representando para la institución educativa una comunicación que fluye entre un líder claramente identificable y fuerte y el resto del grupo, o equipo de trabajo.

Al aplicar el coeficiente de correlación de Rho Spearman se obtuvo un coeficiente de 0,971** milésimas con una correlación positiva alta al nivel 0,01 entre las variables, lo cual indica que hay una relación positiva alta, es decir, que a medida que aumenta los valores de la variable Inteligencia Emocional del Gerente aumenta de forma fuerte los valores de la variable Comunicación Organizacional en las instituciones objeto de estudio.

CONCLUSIONES

Con respecto a identificar la inteligencia intrapersonal del gerente en Educación Inicial, se concluye que los directores medianamente identifican la inteligencia intrapersonal del gerente, evidenciando dificultades en autoconocimiento y autocontrol. En cuanto a la inteligencia interpersonal del gerente en Educación Inicial, se concluye que los directores medianamente describen la inteligencia interpersonal, evidenciando dificultades en habilidades sociales según la opinión de los docentes.

Para especificar los tipos de comunicación utilizadas en Educación Inicial, los directores especifican de forma moderada los tipos de debilidades en horizontal según la opinión de los docentes. En cuanto a las barreras comunicacionales evidenciando debilidades en semánticas, personales y físicas según la opinión de los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albores, M. (2014), Estrategias y Tácticas en la Dirección y Gestión de Proyectos. Valencia. Venezuela: Editorial de la UPV.
- Andrade, H (2015). Comunicación Organizacional Interna. España: Editorial NetbibloS.L.
- Boland, L. Carro, F. Stancatti, M. Gismano, Y. y Bancieri, L. (2015), Funciones de la Administración. Editorial de la Universidad nacional del Sur. Argentina.
- Chiavenato, I (2010), Administración de Recursos Humanos. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Gil, Adi, D. (2014). Inteligencia Emocional en práctica. Manual para el éxito personal y organizacional. España. Editorial Esic Editorial.
- Goleman, D. (2010). Inteligencia Emocional en práctica. Manual para el éxito personal y organizacional. Caracas. Venezuela: Editorial McGraw-Hill.
- Ivancevich, J. Konopaske, R. y Matteson, M (2006), Comportamiento Organizacional. México: Mc Graw Hill.
- Ongallo, C (2013), Manual de comunicación: guía para gestionar el conocimiento, la información. España: Editorial Dykinson.
- Robbins, S (2012), Fundamentos De Comportamiento Organizacional. México: Editorial Prentice Hall.
- Shapiro, S (2013), Inteligencia Artificial. México: Ediciones Pearson.

LINEAMIENTOS TEÓRICOS PRÁCTICOS PARA LA SUPERVISIÓN CLÍNICA COMO ESTRATEGIA DE CRECIMIENTO PROFESIONAL EN LAS ESCUELAS DE ARTE UNIVERSITARIAS

PRACTICAL THEORETICAL GUIDELINES FOR CLINICAL SUPERVISION AS A STRATEGY OF PROFESSIONAL GROWTH IN UNIVERSITY ART SCHOOLS

Juliana Marín
julianamarin27@hotmail.com
Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, URBE.

RESUMEN

Con el objeto de formular lineamientos teóricos-prácticos para la supervisión clínica en los docentes de las escuelas de arte universitarias del municipio Maracaibo, se desarrolló este estudio, fundamentado en las contribuciones de Acheson y Gall (2003), Ruiz (1989), entre otros. La metodología utilizada fue de naturaleza documental y de tipo descriptivo, pues estuvo fundamentada en la recopilación de materiales impresos y otros tipos de documentos y por su propósito es de tipo aplicada. La muestra estuvo constituida por cuarenta y seis (46) sujetos entre la Facultad Experimental de Arte de la universidad del Zulia y Facultad de Artes y Música de la Universidad Católica Cecilio Acosta. Los resultados se analizaron y fueron contrastados con sus fundamentos teóricos. Se concluye la inexistencia de lineamientos teóricos prácticos así como la ausencia y debilidades o inconsistencias en las normas y reglamentos referidas a la supervisión general u ortodoxa ya existente.

Palabras clave: lineamientos teóricos-prácticos, supervisión clínica, docentes, arte, universidades.

ABSTRACT

This study was developed, based on the contributions of Acheson and Gall (2003), Marcelo and López (1997), and in order to formulate theoretical-practical guidelines for clinical supervision in the teachers of the university art schools of the Maracaibo municipality. Ruiz (1989), among others. The methodology used was documentary and descriptive in nature, since it was based on the collection of printed materials and other types of documents and for its purpose is of an applied type. The sample consisted of forty-six (46) subjects between the Experimental Faculty of Art of the University of Zulia and Faculty of Arts and Music of the Catholic University Cecilio Acosta. The results were analyzed and contrasted with their theoretical foundations. It concludes the inexistence of practical theoretical guidelines as well as the absence and weaknesses or inconsistencies in the rules and regulations referring to the existing general or orthodox supervision.

Key words: theoretical-practical guidelines, clinical supervision, teachers, art, universities.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, luce pertinente para cualquier organización educativa, la formulación de lineamientos teóricos prácticos para la supervisión clínica como estrategia de crecimiento profesional de los docentes en las escuelas de arte universitarias del municipio Maracaibo del estado Zulia, cuya justificación se encuentra enmarcada en la normativa legal existente, aunque es escasa y casi inexistente en materia de supervisión clínica, la cual se pretende alcanzar por medio de una planeación estratégica.

En este artículo se abordan además las bases teóricas que sirven para la fundamentación de ésta investigación, así como la formulación de lineamientos estratégicos para el fortalecimiento del desempeño docente y finalmente se exponen las conclusiones y recomendaciones del presente estudio.

Por medio de estos lineamientos, se realizó el diseño de un plan de acción dentro de las prenombradas escuelas de arte para capacitar a los directivos en el uso de los métodos de la supervisión clínica, así como a los docentes que estarán a su cargo y proponerlo en todas las instancias directivas para que se ejecute de manera inmediata.

Asimismo, proponer al Decanato de la Facultad Experimental de Arte de la Universidad del Zulia y a la Facultad de Artes y Música de la Universidad Cecilio Acosta, el diseño e implementación de un programa de mejoramiento profesional que capacite y contribuya al desarrollo de los docentes como agentes de cambio y garantizar un servicio de calidad al estudiante.

BASES TEÓRICAS

Desde el punto de vista legal se encuentra justificada en los preceptos de la supervisión en general la cual está reglamentada en la Ley Orgánica de Educación (2009) dentro del artículo 43, el cual reza de la siguiente manera:

Artículo 43. El Estado formula y administra la política de supervisión educativa como un proceso único, integral, holístico, social, humanista, sistemático y metodológico, con la finalidad de orientar y acompañar el proceso educativo, en el marco de la integración escuela familia-comunidad, acorde con los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo. Se realizará en las instituciones, centros, planteles y servicios educativos dependientes del Ejecutivo Nacional, Estatal y Municipal, de los entes descentralizados y las instituciones educativas privadas, en los distintos niveles y modalidades para garantizar los fines de la educación consagrados en esta Ley. La supervisión y dirección de las instituciones educativas serán parte integral de una gestión democrática y participativa, signada por el acompañamiento pedagógico. Asimismo, este artículo se encuentra en concordancia con la Ley de Universidades (1970), en sus artículos 18 y 38, de los cuales se interpreta que le corresponde al Consejo Nacional de Universidades y al Vice-rector la función de supervisar y hacer cumplir las normas y reglamentos al respecto.

Artículo 38, (numeral 2), son atribuciones del Vice-Rector Académico:

2) Supervisar y coordinar, de acuerdo con el Rector, las actividades docentes, de investigación y de extensión. Además, el Reglamento de Jefes de Departamentos y de Cátedras de la Universidad del Zulia, aún vigente dentro de dicha casa de estudio, establece dentro del artículo 6 del Título II: De los Objetivos y Obligaciones de los Departamentos, lo siguiente:

Artículo 6, (literal g), son obligaciones de los departamentos:

g) Supervisar y evaluar, a través del Consejo de Departamentos, las cátedras que lo integran, en cuanto al rendimiento académico-administrativo, utilidad y eficacia de los métodos de enseñanza usados; decidir sobre los procedimientos didácticos que pueden ser empleados con el fin de evaluar el nivel de enseñanza y formular las recomendaciones pertinentes a las autoridades de la facultad, previa opinión de la cátedra respectiva.

Por otra parte desde el punto de vista práctico, podría brindar importantes soluciones a los problemas derivados de la falta de supervisión así como de formación docente de los profesores que ejercen dichas funciones dentro de las escuelas de arte, promoviendo así la capacitación, la asistencia didáctica, el asesoramiento, el entrenamiento, la practica reflexiva y calidad educativa mediante la aplicación de supervisión clínica.

Finalmente desde el punto de vista académico, actualmente algunas universidades como es el caso de la Universidad del Zulia, enfrentan un proceso

de revisión y cambios en los diseños curriculares de todas las carreras, adaptándolas al currículo por competencias e incorporar la supervisión clínica dentro del sistema educativo además de brindar un importante apoyo colegiado en la implementación del nuevo currículo, capacitaría a los responsables de supervisar el cumplimiento del mismo.

Desde el punto de vista teórico, la supervisión clínica se encuentra sustentada en los postulados de Acheson y Gall (2003), para quienes este modelo consiste en una supervisión centrada en la mejora de la enseñanza por medio de ciclos sistemáticos de planificación, observación y un intenso análisis intelectual de la actuación del docente con el fin de producir una modificación racional, o también como un contacto cara a cara con los profesores para mejorar la enseñanza y aumentar el crecimiento profesional.

Asimismo, también es importante destacar la postura de Monot (2006), quienes expresan que la supervisión clínica tiene la particularidad de ser una estrategia formativa con unas características específicas, lo cual la hacen diferente a cualquier otro proceso de desarrollo profesional y supone dirigir el mismo tanto de los docentes regulares de las instituciones educativas como de aquellos que se inician en la docencia implicando un proceso de asesoramiento basado en el continuo mejoramiento.

Por otra parte, es necesario para afianzar las bases teóricas en este estudio, citar el concepto de Ruiz (1989), quien define a la supervisión clínica como “un proceso de carácter gerencial que permite actuar en los diferentes niveles del sistema educativo, para orientarlo en la perspectiva de los objetivos establecidos y velar por su calidad y eficiencia” (p. 74). Aspecto este de suma importancia dentro de las universidades.

Por lo anteriormente expuesto, en definitiva la docencia es un proceso complejo el cual requiere además del compromiso del docente, la cooperación y colaboración de otros. Por lo tanto, Cogan (1996), teórico clásico, ya la había definido “como un diseño racional y práctico para mejorar el desenvolvimiento del docente en el salón de clases” (p. 9).

Todas estas teorías redundan en un elemento constante referido al acompañamiento y colaboración, los cuales giran en torno a un proceso cíclico que inciden fundamentalmente en el mejoramiento de los procesos de enseñanza, en el grado de desarrollo profesional y de manera muy directa en la calidad del sistema. Además que conducen a definir la supervisión clínica, como un proceso cíclico que sirve de estrategia cooperativa de desarrollo profesional para los docentes, por medio de un acompañamiento colegiado del supervisor al supervisado, la cual fue medida a través de los instrumentos pulsando la opinión de la población objeto de estudio, tomando en cuenta las fases conferencia de pre-observación, observación de clase, análisis de observación, conferencia de supervisión y post- conferencia de observación, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en los docentes tanto en etapa inicial como en su formación permanente.

Cuadro 1
Lineamientos Estratégicos

Dimensión o indicador a trabajar	Lineamientos	Estrategias	Técnica
Conferencia de pre-observación.	Establecer luego del contacto inicial una relación permanente entre supervisor y supervisado por medio de la comunicación efectiva.	Realizar mediante trabajo en equipo talleres de inducción sobre supervisión clínica.	Mesa de trabajo. Lluvia de ideas.
Observación de clase.	Desarrollar la planificación académica por semestre así como por materias y revisarlas de manera constante.	Diseñar instrumentos de planificación y de evaluación docente	Trabajo en equipo. Aplicación del modelo Flanders.
Análisis de observación.	Observar el comportamiento de los docentes dentro de la	Consultar el juicio de los expertos y replanificar junto a	Mesas de trabajo. Lluvia de ideas.

	clase a fin de recabar información y luego ser analizada.	los docentes las actividades.	
Conferencia de supervisión.	Describir el grado de desarrollo o dificultad del desempeño docente.	Asesorar a los docentes en cuanto a la metodología utilizada.	Asistencia didáctica. Programa de entrenamiento. Asesoramiento docente.
Post-conferencia de observación	Valorar la influencia del desempeño docente sobre la calidad del sistema educativo en las escuelas de arte universitarias.	Proponer programas de mejoramiento profesional para el desarrollo de los docentes.	Planeación estratégica

Fuente: la autora (2011)

Objetivo General: proponer la supervisión clínica como estrategia de crecimiento profesional en los docentes de las escuelas de arte universitarias del municipio Maracaibo.

METODOLOGÍA

Esta investigación se caracterizó por ser de naturaleza documental, debido a que estuvo fundamentada en la recopilación y análisis de datos provenientes de materiales impresos y otro tipo de documentos referidos a la supervisión clínica.

La documentación estuvo basada en la revisión de investigaciones realizadas en el campo de la supervisión clínica en docentes de diversas organizaciones educativas. Entre ellas se encuentran las investigaciones de Monnot (2006), “Supervisión Clínica para el acompañamiento en las Escuelas Zuliana de Avanzada” ; Rivero (2007), “Supervisión Clínica y Proyectos Pedagógicos de Aula en Instituciones Educativas”; Rosario (2006), “Supervisión Clínica como Modelo de Trabajo para el Supervisor de Educación Inicial”; Rojas (2010), “Supervisión Clínica y Equipos de Trabajo en las

Aldeas Bolivarianas”, y Villalobos (2008), “Supervisión Clínica y Calidad Educativa en las Instituciones Educativas de I y II Etapa de Educación Básica”.

Según el nivel de conocimiento es de tipo descriptiva, puesto que se analizó la supervisión clínica, tomando en cuenta los documentos encontrados referidos al tema objeto de estudio, para luego ser analizados y de acuerdo a los resultados e interpretaciones realizadas que arrojó la presente investigación, se elaboraron las conclusiones, recomendaciones y lineamientos teóricos prácticos para la supervisión clínica como estrategia de crecimiento profesional en la población objeto de estudio.

Por otra parte, el censo poblacional de esta investigación se encuentra constituida por cuarenta y seis (46) sujetos distribuidos de la siguiente forma: cinco (5) directivos y dieciocho (18) docentes de las Escuelas de Artes Plásticas de la Facultad Experimental de Arte de la Universidad del Zulia e igualmente cinco (5) directivos y dieciocho (18) docentes de la Universidad Cecilio Acosta para un total de cuarenta y seis (46). Se tomaron como censo poblacional que de acuerdo con Méndez (2010) consiste en estudiar todos los elementos de una población; es decir, estudiar los sujetos de la población en su totalidad por ser finita y accesible para el investigador.

CONCLUSIONES

Se concluyó, que en vista de que no existen lineamientos teóricos prácticos, así como políticas o normativas legales vigentes que reglamenten la aplicación de la supervisión clínica como estrategia formativa o de desarrollo profesional en los docentes de las prenombradas escuelas, haciéndose evidente si se consideran los resultados anteriormente analizados, que existen debilidades o inconsistencias en las normas y reglamentos referidas a la supervisión general u ortodoxa ya existente, por lo que resulta pertinente y adecuado formular lineamientos estratégicos, que regulen estos procesos y redunden en la mejora del sistema educativo de las escuelas de arte.

Por lo tanto, es imperiosamente necesario poner en práctica diversas acciones, enmarcadas dentro de estos lineamientos, donde se involucren todos los sujetos, de manera responsable, solidaria, reflexiva y sostenida con el objetivo de garantizar la aplicación de la supervisión clínica para potenciar y desarrollar el talento humano y artístico basado en la calidad que reclama la sociedad de manera globalizada.

RECOMENDACIONES

De las conclusiones derivadas se desprenden las siguientes recomendaciones con el firme propósito de informar y documentar a todas aquellas personas involucradas o no en el proceso de enseñanza aprendizaje y que sientan interés o desde su perspectiva pretendan brindar un apoyo o contribuir en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo, aun cuando sean parte integrante o no de la población objeto de estudio, solo así, en unos de estos supuestos, ésta investigación habrá cobrado sentido así como habrá valido la pena el esfuerzo que ha significado.

Por lo tanto, orientados en ese orden de ideas se recomienda en primer lugar diseñar planes de acción que permitan potenciar los cambios deseados así como destacar los aspectos positivos y desarrollar los mejorables, cuyo último fin será el cambio de paradigmas de los obsoletos modelos fiscalizadores de la supervisión, por un nuevo modelo basado en el apoyo o acompañamiento docente, los cuales deben ir dirigidos a:

Incorporar dentro de la normativa legal vigente nuevas políticas con el fin de reglamentar los aspectos relacionados a la supervisión clínica como modelo gerencial dentro de las escuelas de arte universitarias, para cambiar el enfoque de la supervisión, sirva a la vez de apoyo colegiado como una estrategia de formación inicial así como permanente, estableciendo así vínculos estrechos de comunicación entre los supervisores y los docentes.

Proponer a la Dirección de estas escuelas, dirigirse a los Jefes de Departamentos o de Cátedras para diseñar planes de acción que sigan estas

políticas de acompañamiento a sus supervisados y brinden pues asistencia a los docentes desde la planificación inicial como a lo largo de cada semestre creando así una interacción de experiencias que permitan tomar conciencia de la importancia de este proceso.

Diseñar planes estratégicos de formación y capacitación en cuanto a la aplicación y el ejercicio de la supervisión clínica, dirigidos a todos aquellos en quienes deban recaer dichas funciones, creando conciencia sobre su disponibilidad para ejercerla de manera competente, dada la importancia que esta práctica tiene dentro del sistema educativo universitario y por ende dentro de sus escuelas de arte, dando apertura al proceso de transformación curricular actualmente vigente orientado al mejoramiento de la calidad de estos espacios.

Finalmente proponer al Estado, como principal garante de la calidad del sistema educativo venezolano, otorgar reconocimientos así como mejores beneficios a sus agremiados acordes a su grado de instrucción, responsabilidades y desempeño como indicador de satisfacción laboral que estimule el ejercicio de sus funciones y hagan posible además el fortalecimiento de toda la infraestructura y el recurso humano a fin de alcanzar los objetivos planteados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 5929 Extraordinario de fecha 15 de agosto de 2009. Venezuela

Acheson K. y Gall, M. (2003). Clinical Supervision and teacher development: preservice and inservice. Weley Edition. U.S.A.

Cogan, M. (1996) Clinical Supervision. Boston, MA: Houghton Mifflin. Chapter 2: Rationale for Clinical Supervision . U.S.A

El Congreso de la República de Venezuela (1970). Ley de Universidades. Gaceta Oficia No. 1.429 Extraordinario de fecha 08 de septiembre de 1970.Venezuela.

Monot de G., M. (2006). Supervisión clínica para el acompañamiento de las escuelas de avanzada. Trabajo de grado. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo.Venezuela.

Ruiz Lúquez, J. (1989) Supervisión Clínica Gerencial. Barquisimeto. Venezuela: Editorial Litho-Rex.

**MEDIACIÓN TECNOLÓGICA PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LA
FILOSOFÍA
TECHNOLOGICAL MEDIATION FOR THE AUTONOMOUS LEARNING OF
PHILOSOPHY**

Karen Grondona Barrios
karengrondona@hotmail.com
Secretaria de Educación Departamental
Aracataca – Magdalena
Jorge Echeverría
jecheverriadelvalle@hotmail.com
Secretaria de Educación Departamental
Aracataca – Magdalena

RESUMEN

El presente artículo se propuso analizar la mediación tecnológica para el aprendizaje autónomo de la filosofía. Está fundamentado en las teorías de Alles (2008), Brus y Mascher (2007), Garrido (2006), Guillén (2006), MEN (2013), Morrissey (2008), Rubiano (2014), Linares (2011), Tobón (2010), UNESCO (2009), entre otros. Se desarrolló bajo la metodología del análisis documental enmarcada en el paradigma cualitativo. En ese sentido, se realizó un análisis documental revisando documentos científicos para identificar y analizar aspectos relacionados con la mediación tecnológica orientada hacia el aprendizaje autónomo de la Filosofía. Se concluyó que la incorporación de las TIC para el aprendizaje autónomo de la filosofía busca satisfacer la demanda de una sociedad del conocimiento que busca formar personas reflexivas que aprendan a filosofar; ello significa, con habilidades comunicativas de análisis y síntesis; que les permitan extraer y procesar rápidamente grandes volúmenes de información; con compromiso y voluntad para el trabajo colaborativo; y con capacidad para resolver problemas trabajando en equipo.

Palabras clave: (TIC), mediación tecnológica, aprendizaje autónomo, filosofía.

ABSTRACT

The present article was proposed for the technological mediation for the autonomous learning of philosophy. It is based on the theories of Alles (2008), Brus and Mascher (2007), Garrido (2006), Guillén (2006), MEN (2013), Morrissey (2008), Rubiano (2014), Linares (2011), Tobón (2010), UNESCO (2009), among

others. It is based on the methodology of documentary analysis framed in the qualitative paradigm. In this sense, a documentary analysis reviewing scientific documents to identify and analyze aspects related to the technological mediation oriented towards the autonomous learning of Philosophy. It was concluded that the incorporation of ICT for the autonomous learning of philosophy seeks the demand of a knowledge society that seeks reflexive people who learn to philosophize; this means, with communication skills of analysis and synthesis; that it is difficult for them to quickly extract and process large volumes of information; with commitment and will for collaborative work; and with the ability to solve problems working as a team.

Key words: (ICT), technological mediation, autonomous learning, philosophy.

INTRODUCCIÓN

La sociedad informacional o sociedad del conocimiento demanda la implementación de un nuevo paradigma educativo donde se requiere la aplicación de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la filosofía concebida como ciencia que reflexiona sobre el propio conocimiento, pudiera requerir también ser estudiada bajo este nuevo paradigma, en aras de configurar una nueva manera de enseñar y aprender filosofía, utilizando los revolucionarios y bondadosos recursos que ofrecen las TIC para desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo.

De manera que, más que estudiar filosofía, el uso de estas tecnologías pudiera facilitar al estudiante el “aprender a filosofar”; es decir, aplicar los principios filosóficos para aprender de forma independiente; este aprendizaje, al mismo tiempo le permitiría apropiarse de conocimientos relacionados con otras áreas de estudio.

No obstante, para nadie es secreto que a nivel mundial el estudio de la filosofía ha sido abordado mediante una didáctica tradicional, donde se memorizan contenidos históricos relacionados con la materia y prevalecen las clases magistrales. Al respecto Rubiano (2014) refiere que para cambiar esta realidad es necesario enseñar a los estudiantes a filosofar; y que una manera de lograrlo consiste en reflexionar sobre la propia praxis docente. En ese sentido, la precitada autora recomienda el uso de las TIC, y subraya la importancia de concentrarse en

investigar para mejorar la propia praxis evitando concentrar la atención en lo que otros hacen o dejan de hacer.

Cabe destacar, que no se trata de llevar a cabo un ejercicio docente aislado, sino más bien autónomo; en ese sentido, es importante diferenciar entre aislamiento y autonomía; ser autónomo significa tomar decisiones fundamentadas en un marco lógico, y por lo tanto coherente; ello no significa que en algún momento no se requiera de la colaboración de otros profesionales colegas que en un clima de diálogo y reflexión intercambien conocimientos e ideas que aporten al desarrollo de un sentido crítico para una mejor comprensión de la realidad.

Asimismo, la situación problemática antes planteada no es ajena al contexto latinoamericano, puesto que según la UNESCO (2009), en la región existe una visión poco profunda acerca de la enseñanza de la filosofía. En ese sentido, la mencionada organización advierte que esta situación puede traer graves consecuencias, sobre todo para los estudiantes que cursan estudios secundarios, considerando que la mayoría de esa población la conforman personas adolescentes.

Se trata entonces de asumir una postura, donde la didáctica de la filosofía se materialice en procesos de enseñanza y aprendizaje para la vida y la libertad y no en un mero cumplimiento de programas con historia y contenidos filosóficos memorizados a corto plazo para responder a formalidades académicas que limitan el aprendizaje a una simple aprobación de nivel o grado. En ese contexto, las TIC pudieran representar una herramienta efectiva y motivadora, aportando al desarrollo de habilidades reflexivas para el aprendizaje autónomo aplicadas para captar, sintetizar y analizar información pertinente a la aplicación vivencial del aprendizaje filosófico como un estilo de vida y no como memorización de contenidos propensos a olvidarse a corto plazo. Con relación a lo antes expresado, Morrissey (2008) señala:

El problema que enfrenta la educación entonces es encontrar formas de nivelar e incorporar las numerosas competencias y metodologías para el aprendizaje basado en TIC que los estudiantes pueden traer al

aula. (...)Si los estudiantes están obligados a “desconectarse” de sus teléfonos celulares o dispositivos electrónicos portátiles en la puerta de la escuela, las escuelas cada vez más serán vistas como irrelevantes, aburridas y alejadas de ese mundo guiado por la tecnología en el que viven los jóvenes. Los síntomas de este desencuentro se verán cada vez más a través de la poca asistencia y los crecientes problemas de disciplina en las escuelas. (p. 85)

Los anteriores señalamientos, permiten comprender que para impartir la filosofía como un estilo de vida, se requiere un ejercicio docente donde se creen las condiciones para consolidar un aprendizaje significativo. Tales condiciones suponen la consideración de características, intereses y necesidades de los estudiantes, en aras de llevar a cabo una mediación bajo criterios de pertinencia. En efecto, en la tarea de educar para asumir la filosofía como un estilo de vida, las TIC representan un potencial extraordinario, sobre todo si se trata de motivarlos para que se comprometan y asuman su responsabilidad como estudiantes, siendo conscientes de la importancia de desarrollar un aprendizaje autónomo.

Ahora bien, el presente artículo se propuso analizar la mediación tecnológica para el aprendizaje autónomo de la filosofía. Para cumplir con dicho propósito, en primer lugar se estudiarán los aspectos a considerar en la promoción de una cultura organizacional en tecnologías de la información y comunicación (TIC), Luego, se determinarán los principios que deben regir la mediación tecnológica; se darán a conocer las habilidades para el aprendizaje autónomo de la Filosofía y, finalmente se ofrecerán las reflexiones finales producto del análisis documental realizado.

Mediación tecnológica para el aprendizaje autónomo de la filosofía

El término mediación hace referencia a la acción docente intencionada que tiende un puente entre el sujeto cognoscente y el conocimiento. Ello implica la aplicación de un conjunto de principios que gobiernan la intencionalidad pedagógica y garantizan la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Vista desde ese punto de vista, la mediación requiere adaptarse a las características, intereses y necesidades de los estudiantes o sujetos mediados, a

los fines de lograr desarrollar en ellos las habilidades requeridas para que alcancen un aprendizaje autónomo.

Como sustento a lo antes expresado, Pilonieta (2011), refiere que la mediación busca la adquisición de herramientas de tipo semiótico y de autorregulación por parte de los niños y las personas en formación, que conduce a procesos metacognitivos para alcanzar la autonomía en el conocimiento.

En esa dinámica, la cultura organizacional, concebida como el conjunto de valores, políticas y normas que orientan la acción pedagógica a nivel institucional, juega un papel fundamental al proveer las directrices necesarias para transformar el conocimiento de los actores educativos en costumbre; es decir, en acciones que se practican regularmente en la cotidianidad del hecho educativo haciendo de él un acto eficiente y efectivo.

En ese orden de ideas, hablar de mediación implica adaptarse a los cambios y responder a los retos que subyacen en el entorno educativo de manera coherente con acciones bien definidas orientadas a aprovechar tales retos como una oportunidad de aprendizaje. Ahora bien, la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación se plantea como uno de los retos actuales que enfrenta el proceso de mediación.

A partir de allí, surge entonces el concepto de mediación tecnológica definido por Yanes (2011, p. 160) como “el proceso mediante el cual se incluye en la pedagogía las propiedades del espacio virtual que influyen en la cultura (...) propiciando interacciones sustantivas entre los alumnos”. Ahora bien, de acuerdo a lo antes expresado, hablar de mediación tecnológica supone comprender que se está abordando un nuevo paradigma educativo donde se incorporan las TIC a los procesos de enseñanza aprendizaje para intentar responder a los desafíos planteados por la nueva sociedad del conocimiento.

A juicio de Yanes (2011, p. 178), la incorporación de las TIC en la educación, transforma el eje de los procesos de enseñanza y aprendizaje, abriendo paso a una nueva concepción de estos. En este sentido, la enseñanza deja de estar centrada en el profesor, y “el papel central lo juega el propio

participante apoyado en una avanzada plataforma tecnológica”; partiendo de esa realidad, el aprendizaje pasa a ser un proceso autónomo; en efecto, Landazábal (2011), define el aprendizaje autónomo como el aprendizaje donde se construye de manera autónoma el conocimiento haciendo uso de estrategias metacognoscitivas y de metacomunicación.

Se trata entonces de entender que la incorporación de las TIC en los procesos educativos busca satisfacer la demanda de una sociedad del conocimiento que busca formar personas con capacidades que les permitan aprender de manera autónoma; ello significa, personas con habilidades comunicativas de análisis y síntesis; que les permitan extraer y procesar rápidamente grandes volúmenes de información; con compromiso y voluntad para el trabajo colaborativo; y con capacidad para resolver problemas trabajando en equipo.

El desarrollo de las capacidades y habilidades antes mencionadas puede ser viable a partir de una mediación tecnológica, al incorporar las TIC en los procesos educativos. No obstante, es importante reconocer que no se trata de un proceso sencillo; en ese sentido Yanes (2011), señala:

Enseñar en forma telemática es sustancialmente diferente a realizarlo en un curso tradicional. Se requiere un trabajo más intenso de los docentes para propiciar interacciones sustantivas entre los alumnos. Se debe guiar y modelar las discusiones cuando están conectados y animar a los alumnos a que respondan en forma asertiva. Dicho trabajo demanda un rol facilitador de los profesores ya que deben contestar sus preguntas, monitorearlos y estimularlos a la reflexión, de lo contrario los alumnos puede perder el interés fácilmente. En este escenario el rol de los docentes cambia; ya no sólo enseñan, si no que se convierten en diseñadores de escenarios de aprendizaje, animando a los alumnos a participar y aprender, de acuerdo a sus características psicológicas y sociales. La revolución informática que impulsa esta nueva pedagogía requiere también de un nuevo tipo de alfabetización vinculada con el uso de las tendencias digitales, pero sin olvidar que la información para ser tratada requiere conocimiento o capacidad epistemológica para su conocimiento e interpretación. (p. 160).

En los señalamientos que hace el precitado autor hay dos aspectos importantes relacionados con la mediación tecnológica que vale la pena destacar; el primero se relaciona con la importancia de alfabetizar en cuanto al uso de las tendencias digitales; en segundo lugar está el garantizar una base epistemológica que garantizará el tratamiento de la información; es decir, una base que garantice cierto nivel de independencia al momento de investigar, comprender y actuar de acuerdo a la información procesada.

Ahora bien, esta independencia en el contexto del estudio de la filosofía en instituciones educativas de educación secundaria representa una cualidad favorable; sobre todo atendiendo a los señalamientos Rubiano (2014) quien destaca la importancia de enseñar a los estudiantes a filosofar; y que una manera de lograrlo consiste en reflexionar sobre la propia praxis docente. En ese sentido, la precitada autora recomienda el uso de las TIC, y subraya la importancia de concentrarse en investigar para mejorar la propia praxis evitando concentrar la atención en lo que otros hacen o dejan de hacer.

Cultura organizacional en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

La cultura organizacional definida según Alles (2008, p. 475) como el “...conjunto de supuestos convicciones valores y normas que comparten los miembros de una organización”; se concibe como el presupuesto fundamental para garantizar los fines institucionales. Por ende, la consolidación de una cultura en tecnologías de la información y comunicación (TIC), representa un aspecto fundamental que favorece la mediación tecnológica para lograr el aprendizaje autónomo de la filosofía en la población estudiada. En ese sentido, dicha cultura se materializa mediante la consideración e implementación de un conjunto de valores, principios y normas orientadas a lograr incorporar en la cotidianidad del hecho educativo las propiedades de las TIC, en función de aprovechar su potencial para la enseñanza y el aprendizaje.

Con relación al tema, Yanes (2011, p. 160), afirma: “hay que investigar como incluir en la pedagogía las propiedades del espacio virtual que influyen en la cultura”. Lo antes planteado constituye una exhortación a buscar los mecanismos pertinentes para articular las TIC con los procesos educativos en aras de aprovechar su potencial dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esa dinámica, se requiere de compromiso y motivación hacia la innovación, a los fines de crear un clima favorable a la mediación tecnológica de la filosofía, que al mismo tiempo, facilite el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo de esa área. Como sustento a lo antes planteado, Morrissey (2008, p. 90) considera que “...los docentes pueden ser los innovadores más efectivos en el uso de las TIC si ya han demostrado compromiso y creatividad en cómo usan la tecnología para el aprendizaje y la enseñanza”. Desde ese punto de vista, el compromiso y la creatividad se conciben como competencias fundamentales en la mediación tecnológica, contribuyendo a la implantación de una cultura favorable al desarrollo del aprendizaje autónomo.

Por otra parte, los valores, políticas y normas institucionales, requieren favorecer la gestión del compromiso y la creatividad en los procesos de mediación; en ese sentido, se plantea una correlación entre cultura y mediación tecnológica, donde ambos aspectos favorecen la consolidación de habilidades para aprender a filosofar de manera independiente.

Asimismo, los valores organizacionales concebidos como el conjunto de convicciones que gobiernan las relaciones profesionales, orientan los procesos de mediación, estimulan la innovación y fortalecen el compromiso en los procesos formativos; todo ello en el marco de un sistema de gestión coherente, donde éstos se toman en cuenta como indicadores de gestión.

Por otra parte, las políticas educativas definidas según Garrido (2006: p. 243) como “...directrices generales que deben ser conocidas por toda la organización”, sirven de referente al momento de confrontar cada acción con la deseada; en ese sentido, contribuyen conjuntamente con los valores a consolidar una cultura

tecnológica favorable a la consolidación de procesos de mediación orientados al desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo de la Filosofía.

Finalmente, las normas definidas como el conjunto de declaraciones de orden legal orientadas a regir el comportamiento de las personas en la organización, pretenden lograr el desarrollo de acciones favorables a los fines organizacionales; desde ese punto de vista, tanto los valores como las políticas y las normas, contribuyen a materializar una cultura que favorece la aplicación de principios de mediación tecnológica y además, contribuye al desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo en estudiantes de filosofía.

Principios de la mediación tecnológica

Los principios de la mediación tecnológica constituyen el segundo aspecto a abordar en el estudio de la mediación tecnológica para el aprendizaje autónomo de la filosofía. Asimismo, Serna (2007) define el término “principios” como el conjunto de valores, creencias y normas que “regulan la vida de una organización”. De cara a estas afirmaciones, los principios de la mediación tecnológica pueden ser definidos como el conjunto de valores, políticas y normas de una organización educativa que expresan una cultura organizacional en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) capaz de promover y garantizar el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo de la Filosofía.

Estos principios, necesariamente deben garantizar las actitudes y aptitudes necesarias para desarrollar las habilidades de aprendizaje autónomo que demandan los estudiantes de filosofía en aras de adquirir un aprendizaje significativo, convirtiéndose en jóvenes filósofos capaces de emplear sus conocimientos en la cotidianidad de sus actos.

Se trata entonces de afianzar en los procesos de mediación la Actitudinalidad tecnológica; la circularidad; la cooperacionalidad y la correlacionalidad como expresión de una cultura tecnológica orientada a favorecer el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo de la Filosofía,

materializadas en acciones de colaboración – Indagación; diálogicidad – comunicacionalidad y reflexionalidad – criticidad, todo ello bajo un clima de cooperación, colaboración y motivación hacia el aprendizaje, estimulado por la cultura del mismo entorno organizacional.

Como sustento a lo antes señalado Guillén (2006), afirma que los valores compartidos dentro de una organización tendrán que ver con el bien común en la medida que las personas que la dirigen incorporen constantemente motivaciones relacionadas con el servicio mutuo, la cooperación; la solidaridad, la lealtad, la amabilidad y la gratitud. De lo contrario, los valores que gobernarán a organización estarán centrados en la obtención de resultados materialistas. En ese sentido, el rol de los directivos de las organizaciones educativas es determinante en la configuración e instauración de una cultura favorable a la aplicación de principios de mediación tecnológica.

En esa misma línea de pensamiento, Linares (2011) afirma:

La educación así como todo ejercicio profesional contiene reglas y principios inherentes a su esencia que hacen que las áreas del saber tengan un perfil y un desenvolvimiento muy definido y particular. (...) a la hora de mediar o facilitar aprendizajes, algunos de estos fundamentos se cumplen en mayor o menor medida, no obstante, de la aplicación de estos principios depende la valoración de su ejercicio profesional que puede ser evaluado como cómo normal, común o mediocre.(p. 21)

Lo antes planteado destaca la importancia de los principios de la mediación tecnológica como garantes de la efectividad en la labor mediadora del docente que imparte filosofía e incorpora las TIC en su ejercicio profesional. En esa dinámica, la Actitudinalidad tecnológica busca garantizar en los actores educativos una actitud favorable hacia la enseñanza y el aprendizaje sobre las TIC y con las TIC.

Con relación a la aplicación del principio de circularidad, este se orienta a garantizar una permanente conectividad con los conocimientos e ideas resultantes

de la interacción educativa en aras de reforzar conocimientos previos y correlacionar otros que no hayan sido vistos.

Con respecto al principio de cooperacionalidad, este facilita el trabajo en equipo y el logro de metas con menor esfuerzo; puesto que considera los aportes de los actores educativos, haciendo de los procesos de enseñanza y aprendizaje una labor más humana donde la mediación docente se considera fundamental para garantizar el avance y el éxito académico.

Finalmente, el principio de correlacionalidad, permite facilitar y mediar aprendizajes de manera integral, holística, ampliada, coherente y relacionada, propiciando en el aprendiz la acomodación de lo que se presenta de manera espectral; es decir, permite aprovechar toda la descomposición y amplitud de la información relacionando un concepto y otro; una idea y otra; creando condiciones favorables a la síntesis cognitiva que conlleva a nuevos conocimientos.

Desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo de la Filosofía

El desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo de la filosofía constituye el tercer y último aspecto a abordar en el marco del estudio de la Mediación tecnológica para el aprendizaje autónomo de la filosofía. Se trata entonces de comprender cuáles son los procesos cognitivos necesarios para educar la razón en función de lograr desarrollar habilidades para aprender de manera autónoma la aplicación de principios filosóficos en la cotidianidad de la vida.

Lo antes expresado, comulga con las ideas de Linares (2011, p. 27), cuando afirma que "...el docente requiere estimular el pensamiento crítico en sus estudiantes como una actitud favorecedora de los aprendizajes". En ese sentido, se busca dotar al estudiante de las herramientas cognitivas necesarias para que gestione su propio conocimiento según sus intereses y necesidades. De lo contrario se estaría fomentando un aprendizaje memorístico y por lo tanto transitorio; es decir, propenso a desaparecer con el tiempo por carecer de significado.

En ese sentido, Brust, Brust y Mascher (2007, p. 167) afirman que la enseñanza puede verse desvirtuada “cuando quien enseña actúa solo como trasmisor de información para que los alumnos la memoricen, sin asociación o pensamientos propios...” Lo antes planteado permite comprender cómo es que muchos estudiantes manifiestan desmotivación y poca curiosidad hacia el aprendizaje. No obstante, la generación de habilidades para el aprendizaje autónomo estimula en los estudiantes hábitos de cuestionamiento que les induce a buscar el sentido lógico de lo que aprenden.

Por otra parte, Tobón (2010) ofrece más luces con respecto al tema cuando afirma que los grandes volúmenes de información que se producen segundo a segundo superan las capacidades humanas para su almacenamiento en la memoria, por lo tanto:

“...más que introyectar conocimientos el énfasis debe colocarse en la formación de habilidades y estrategias para que las personas puedan aprender a procesar y a manejar dicho conocimiento sin necesidad de memorizarlo, mediante procesos de indagación sistémica, análisis crítico, clasificación, elaboración, reconstrucción y aplicación de la información. (p. 223)

Lo antes expresado, justifica la importancia de desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo como alternativa para enfrentar los retos planteados por la sociedad del conocimiento. En ese contexto, las TIC ponen a la disposición de los procesos educativos todo un arsenal de herramienta para el desarrollo de habilidades de colaboración – Indagación; diálogica – comunicacionalidad y reflexionalidad – criticidad, que facilitan el aprendizaje autónomo de la filosofía y de cualquier tema de cultura general.

Con relación a la Colaboración – Indagación, Linares (2011, p. 2) refiere que esta habilidad garantiza la independencia cognitiva como característica garante de la formación integral de los estudiantes, alcanzada mediante la investigación asociada a la colaboración, como acción fundamental para gestionar el conocimiento (individual y colectivo) mediante el análisis y el descubrimiento.

Con respecto a la Diálogicidad – Comunicacionalidad, el precitado autor la define como la habilidad para promover el intercambio oral como acción fundamental en aras de lograr la interacción coherente y pertinente de la temática programada; es decir, esta habilidad hace de la enseñanza un proceso de diálogo que obviamente implica un proceso de comunicación.

Finalmente, el mismo autor señala que la reflexión – criticidad es la habilidad que estimula el pensamiento crítico en los estudiantes como una actitud favorecedora de los aprendizajes.

REFLEXIONES FINALES

La incorporación de las TIC para el aprendizaje autónomo de la filosofía busca satisfacer la demanda de una sociedad del conocimiento que busca formar personas reflexivas que aprendan a filosofar; ello significa, con habilidades comunicativas de análisis y síntesis; que les permitan extraer y procesar rápidamente grandes volúmenes de información; con compromiso y voluntad para el trabajo colaborativo; y con capacidad para resolver problemas trabajando en equipo.

Los valores, políticas y normas institucionales, son aspectos que deberían ser considerados en la promoción de una cultura Organizacional en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), puesto que favorecen la gestión del compromiso y la creatividad en los procesos de mediación; en ese sentido, se plantea una correlación entre cultura y mediación tecnológica, donde ambos favorecen la consolidación de habilidades para aprender a filosofar de manera independiente.

La Actitudinalidad tecnológica; la circularidad; la cooperacionalidad y la correlacionalidad, se conciben como principios de la mediación tecnológica cuya finalidad consiste en garantizar las actitudes y aptitudes necesarias para desarrollar las habilidades de aprendizaje autónomo que demandan los estudiantes de filosofía en aras de adquirir un aprendizaje significativo,

convirtiéndose en jóvenes filósofos capaces de emplear sus conocimientos en la cotidianidad de sus actos.

Las habilidades de aprendizaje autónomo (colaboración – Indagación; dialogicidad – comunicacionalidad y reflexionalidad – criticidad) permiten enfrentar los retos planteados por la sociedad del conocimiento. En ese contexto, las TIC ponen a la disposición de los procesos educativos todo un arsenal de herramienta para su desarrollo facilitando el aprendizaje autónomo de la filosofía y de cualquier tema de cultura general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alles, M. (2008). Desarrollo del Talento Humano Basado en Competencias. Buenos Aires Argentina: Editorial Granica.
- Brus, H., Brust, E. y Mascher I. (2007). Aprendamos a aprender México: Ediciones Trillas.
- Garrido, S. (2006). Dirección Estratégica. Madrid. España Editorial José Ignacio Fernández. 2da Edición.
- Guillén, M. (2006). Ética en las Organizaciones. Madrid. España: Editorial pearson.
- Landazábal., (2011). Mediación en entornos virtuales de aprendizaje. Artículo científico. Universidad del Bosque. Bogotá. Colombia
- Linares D. (2011). ¿Cómo haré para Enseñar? Principios y Fórmulas en la facilitación y mediación de los aprendizajes. Gráficas el Portatítulo. Mérida. Venezuela.
- Morrissey J., (2008). El uso de las TIC en la enseñanza y el Aprendizaje. Cuestiones y desafíos. Ponencia del Seminario Internacional, Cómo las TIC transforman la escuela. Unicef. Buenos Aires. Argentina
- Pilonieta G. (2011), Modificabilidad Estructural Cognitiva y educación. Bogotá. Colombia: Magisterio Editorial.
- Rubiano, L. (2014). Filosofía y TIC: una experiencia didáctica significativa. Artículo científico producido en el marco del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación celebrado del 12 al 14 de Noviembre de 2014. Buenos Aires, Argentina
- UNESCO, (2009). Enseñanza de la filosofía en Latinoamérica y el Caribe. Santiago de Chile

Yanes, J. (2011). Las TIC y la crisis de la educación. Biblioteca digital virtual

Serna H. (2011). Gestión Estratégica. 3R Editores. Bogotá, Colombia

Tobón S., (2010). Formación Integral y Competencias. Ecoediciones, 3ra. Edición.
Bogotá, Colombia.

MENSAJE VISUAL COMO HERRAMIENTA PARA EL VALOR DE LA MARCA CIUDAD MARACAIBO

VISUAL MESSAGE AS A TOOL FOR THE VALUE OF CITY BRAND FOR MARACAIBO

Guillermo Monasterios
guillermo.monasterios@gmail.com
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE
Nerio Abreu
nabreu@urbe.edu.ve
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

La presente ponencia tuvo como objetivo analizar el mensaje visual como herramienta para el valor de la marca ciudad Maracaibo. Se fundamentó en los postulados teóricos de Acaso (2012), Baños y Rodríguez (2012), entre otros. Metodológicamente, se refirió a una investigación de tipo descriptiva, con un diseño no experimental – transaccional; se trabajaron con dos poblaciones: la primera de 30 imágenes y la segunda de 1.538.265 sujetos del municipio Maracaibo. Se obtuvo una muestra de 12 imágenes y de 346.824 personas respectivamente. Se aplicó una ficha de observación para mensaje visual y un cuestionario estructurado de 24 preguntas cerradas para el valor de la marca. Se concluyó que es necesario definir una identidad de marca que permita a la ciudad de Maracaibo fortalecer su imagen mediante mensajes visuales que proyecten los valores de la localidad, con el fin de posicionarse en la mente de sus habitantes y visitantes.

Palabras clave: marca, mensaje visual, valor de la marca, ciudad de Maracaibo.

ABSTRACT

The present paper aimed to analyze the Visual message as a tool for the value of city brand for Maracaibo. It was based on the theoretical postulates of Acaso (2012), Baños & Rodríguez (2012). Methodologically, it was referred as descriptive type, with a non-experimental design research - transactional; worked with two populations: the first of 30 images and the second of 1.538.265 subjects of the Maracaibo municipality. A sample of 12 images and 346.824 persons was obtained respectively. It was Applied a sheet of observation for visual message and a structured questionnaire of 24 questions for the value of the brand. It was concluded that it is necessary to define a brand identity that allows the city of Maracaibo to strengthen its image through Visual messages that projected the values of the town, in order to position itself in the minds of its inhabitants and visitors.

Key words: brand, Visual message, brand value, Maracaibo City.

INTRODUCCIÓN

En el acto perceptual del individuo con su entorno, se desarrolla un proceso comunicacional, donde la persona como receptor percibe ese mensaje o información que proyecta su ambiente como emisor, el hombre decodifica esa información y genera, a su vez, un significado. Van-der Hosftadt (2003), señala que “todos se comunican, de una manera u otra forma correcta o incorrecta, voluntaria o involuntariamente, siempre se comunican. A no ser que se aíslen del entorno que los rodea, e incluso, a veces, en ese caso, se comunican” (p. 237). Lo expuesto implica que la comunicación es omnipresente en cualquier circunstancia y se desarrolla mediante de distintas formas.

Dentro de las maneras de comunicación, se encuentra la visual, el hombre percibe constantemente información por medio del sentido de la vista. Según Novoa (1980), psicólogos y educadores están de acuerdo con que adquieren los conocimientos a través de los sentidos, principalmente con la vista, en un 87 % y del oído en un 7 %. La interacción regular con el mundo que habitan, conlleva a las personas estén siempre comunicadas sobre los aconteceres que se presentan en ese instante.

Autores como Meggs (2011), lo definen como la comunicación de ideas a través de la presentación visual de la información. Principalmente asociado con imágenes bidimensionales, que incluye: arte, signos, fotografía, tipografía, dibujo fundamentos, el color y los recursos electrónicos, además, señala que la comunicación es una forma de manifestar información con un determinado objetivo a quien va dirigida, guardando cierta relación con los inicios comunicacionales del hombre primitivo.

En este caso, las comunicaciones visuales referentes a la ciudad pueden servir para proyectar y transformar culturalmente a los marabinos; esos anuncios hoy día no siguen el objetivo de proyectar una identidad arraigada de Maracaibo y, a su vez, se une a la falta de interés por educar a sus habitantes. Los mensajes de

tipo informativo se relacionan meramente a las señalizaciones y vallas propagandísticas de la alcaldía, las comerciales usualmente dedicadas a publicitar de lleno al producto y las artísticas que pueden causar mayor impacto visual, están escasas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Mensaje visual

Para Acaso (2012), todas las imágenes, las que están hechas y por venir, tratan de convencer de algo y acaban logrando su objetivo si no se capta cuál es la verdadera información que se quiere transmitir. Según su función, los mensajes visuales se pueden clasificar en: informativo, comercial y artístico.

A juicio de los investigadores, los mensajes visuales están presentes e omnipresentes en nuestro entorno, y cargados de un gran peso informativo y significativo, las personas viven en un mundo lleno de mensajes visuales, unos son intencionales otros no, pero siempre se encuentran presentes. Por ello, se fija posición con Acaso (2012), quien clasifica los mensajes visuales según su función dentro de los entornos implementados y de qué manera son percibidos.

Informativo

Según Acaso (2012), los productos visuales informativos tienen como objetivo explícito (que no coincide con el implícito) el traspaso de información entre el emisor y el receptor.

Este tipo de mensajes visuales son caracterizados por ser totalmente intencionales, ya que cumplen con estar en contacto con los receptores. Su función es transmitir algún tipo de información de interés. Dentro del contexto de marca ciudad sirven para fomentar y proyectar una imagen de marca definida para las personas que viven y frecuentan la ciudad de Maracaibo logrando el objetivo de crear conocimiento sobre la localidad y, a su vez, posicionarse en la mente de los habitantes.

Comercial

Según Acaso (2012), la función principal de los productos visuales comerciales es la venta de un producto o de un servicio, no se trata del mero paso de información ni de la reflexión crítica: lo que se construye es un producto visual para vender algo. Robles y Romero (2010), señalan que tiene la función de comunicar las excelencias, las bondades y los beneficios que el producto ofrece al receptor. La presencia de tecnicismo en los mensajes publicitarios forma parte de esa estrategia general de ponderar las cualidades del producto.

Los mensajes comerciales tienen un solo propósito publicitar un producto o servicio, con el objetivo de generar una reacción en su público receptor, estos mensajes se proyectan por distintos medios de comunicación. Generalmente, las ciudades están cargadas de mensajes comerciales por todas sus avenidas logrando permanecer en contacto con su público.

Artístico

Tomando en cuenta Acaso (2012), en el concepto de las artes visuales no puede ser explicado de manera universal ni de forma atemporal, lo que diferencia a los productos visuales artísticos con el resto, aquí y ahora, son dos factores: en primer lugar, la intención de los artistas en crear conocimiento crítico que genere un significado personal en el espectador y, en segundo lugar, y la necesidad de crear este conocimiento mediante un código nuevo

El mensaje artístico cumple con la exposición de esteticismo ante el receptor, depende el uso del artista, un mensaje artístico puede resultar útil para persuadir al público objetivo. Sirven como complemento de representaciones visuales, ya que no necesariamente debe ser un mensaje estructurado, puede formar parte de un elemento de la composición visual.

Valor de la marca

La ciudad como identidad proyecta un valor como marca a sus residentes, por medio de ellas las personas se sienten identificadas o no con ella, es importante que las ciudades establezcan mecanismos que proyecten los valores culturales. Baños y Rodríguez (2012), señalan que cuando se refiere al valor de la marca, desde la perspectiva de la marca-consumidor, lo que se hace es estimar el peso de su imagen con una mayor o menor importancia que tienen las actitudes del consumidor, sobre las que puede actuar tanto positiva como negativamente.

Para Martín (2005), la define como un sistema de evaluación que permite establecer la identidad de la marca en el mercado en relación con la competencia; señala que el valor de la marca proporciona un valor añadido al producto. Una marca tiene un capital contable intangible elevado. Sobre la base de las consideraciones de los autores anteriores, es necesario evaluar la identidad de la marca para tener en cuenta como es la experiencia de los habitantes y visitantes de la ciudad, ya que estas reacciones o vivencias permitirán determinar en qué punto es eficiente el valor de la localidad.

Para Baños y Rodríguez (2012), el valor de la marca se desprende en 4 vertientes denominadas: reconocimiento de la marca, fidelidad de la marca, calidad de la marca y las asociaciones de la marca, las cuales permiten describir cuales son las percepciones de los consumidores y como es el comportamiento por medio de los atributos que proyecta la marca.

Reconocimiento de la marca

Para que la ciudad pueda posicionarse en la mente de los habitantes, debe ser reconocida por criterios que estén ligados a la ciudad. Ante lo expuesto, Serrano y Serrano (2005), la define como el grado de conocimiento espontáneo o reconocimiento inducido que los consumidores tienen de la marca. La elección de un producto o un servicio es más fácil si la marca es conocida que si no lo es, ya que este conocimiento puede inducir asociaciones con conceptos de fiabilidad,

calidad razonable y compromiso de la marca.

Esta característica de la marca permitiría afianzar la relación con sus residentes, logrando que capten el conocimiento sobre la ciudad y el recuerdo de haber estado allí. Baños y Rodríguez (2012), señalan que también se le domina notoriedad de la marca. Se puede considerar, en general, como la capacidad de una marca de ser reconocida como tal y recordada por un número determinado de usuarios o potenciales usuarios; es decir, su posibilidad de instalarse, con todos sus significados, en el conocimiento de un consumidor.

Fidelidad a la marca

La fidelidad va relacionada a la constancia del consumidor con el producto. Dentro del contexto de las ciudades, ellas como marca deben nutrir el vínculo con sus habitantes y enganchar a los visitantes, proyectando una buena impresión.

Las marcas afianzadas en sus consumidores logran propagarse con otros públicos para quienes son desconocidos, mediante la divulgación de su público fiel, la cual se convierten en portavoces y consiguen un objetivo importante dentro del valor de la marca. Baños y Rodríguez (2012), lo relacionan con la tendencia de un consumidor de utilizar siempre prácticamente la misma marca dentro de una determinada categoría de producto, algo que realmente se puede comprobar de forma objetiva con el análisis del comportamiento del consumidor.

La fidelidad se define al grado de preferencia del consumidor de la marca con respecto a su competencia, cuando una persona es fiel a su marca es síntoma de que cumplió con el objetivo de satisfacer las necesidades de su público. Las ciudades deben generar fidelidad primero que nada en sus habitantes y, por consiguiente, sus visitantes, logrando complacer sus necesidades, la satisfacción de los ciudadanos los mantendrán fieles con la localidad.

Calidad percibida de la marca

Para Serrano y Serrano (2005), la calidad percibida de la marca se entiende como un juicio subjetivo del consumidor sobre la excelencia o capacidad del producto para satisfacer las necesidades del consumidor. La percepción de las personas con respecto a la metrópolis logrará detectar la calidad que ofrece la ciudad como marca, la relacionan a la calidad de un producto, no en términos objetivos o de la empresa, sino tal como lo capta el cliente o consumidor. Por eso es preciso maximizar la calidad de lo que puede ofrecer las ciudades, brindándoles la mejor experiencia a sus consumidores, esto les permitirá tener una mejor impresión del lugar.

Asociaciones de la marca

La experiencia de los habitantes de una urbe es transformada en aspectos que se instalan en su conciencia, por medio de ellos las personas usualmente recuerdan o asocian características de esas ciudades que le permiten tenerlas en mente. Según Martín (2005), el valor de la marca trasciende habitualmente de los atributos o especificaciones inherentes al producto o servicio para situarse en el ámbito de las asociaciones que provoca en el consumidor, de forma que las connotaciones relativas a un determinado estilo de vida, a un contexto de uso o a un determinado personaje público que patrocine la marca, pueden constituir un motivo de compra.

Baños y Rodríguez (2012), añaden que las asociaciones de la marca pueden entenderse como un conjunto de significados que están anclados o vinculados a la marca, que son recordados junto con ella y que van a predisponer al consumidor a favor o en contra. El tener una experiencia positiva de la ciudad, es el objetivo de como marca debe cumplir, aunque no garantice un 100 % de satisfacción a los ciudadanos, las metrópolis con base en las asociaciones deben lograr una buena imagen que los habitantes puedan recordar.

Las asociaciones a la marca son un activo importante, ya que es el resultado de los valores y atributos que el consumidor relaciona con la marca, esta

asociación poseen un peso vital para que predomine en cuanto a su competencia, el cliente o consumidor está en contacto comunicacional con la marca.

METODOLOGÍA

Este estudio se centró en una investigación de tipo descriptiva con un diseño de campo, no experimental. La muestra, en primer lugar, se observaron 30 imágenes pertenecientes a las avenidas 5 de Julio, Las Delicias y Bella Vista con el propósito de analizar los mensajes visuales que están relacionados a la ciudad de Maracaibo y que yacen en las aceras, vayas y los mobiliario urbano de la localidad. Sin embargo, se hizo una selección de 12 imágenes de las 30 capturadas en la ficha de observación, debido a que 18 eran similares en las avenidas 5 de Julio, Bella Vista y Las Delicias. En segundo lugar, se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico en su modalidad accidental, ya que la población (1.538.265) del municipio Maracaibo no fue elegida al azar, de tal manera que se tomó la muestra de análisis (196 sujetos) por criterios que sirvieron de utilidad al investigador.

Para efectos de la investigación se emplearon dos (2) instrumentos de recolección de datos: la ficha de observación y el cuestionario.

La ficha de observación se aplicó en 3 avenidas principales de la ciudad: 5 de Julio, Las Delicias y Bella Vista con el objetivo de identificar y determinar la presencia de los elementos y mensajes visuales en las aceras, vallas y mobiliario urbano. En cuanto al cuestionario tuvo como propósito medir las percepciones y los conocimientos de los marabinos acerca la ciudad de Maracaibo. Se aplicó a 196 ciudadanos en total, distribuidos en las parroquias: Bolívar, Chiquinquirá, Juana de Ávila, Olegario Villalobos y Santa Lucía.

El cuestionario constó con 24 preguntas cerradas, de los cuales se extrajeron los aspectos e informaciones más relevantes que sirvieron de soporte para realizar una investigación exhaustiva que logró cubrir en su totalidad los objetivos específicos de este estudio.

RESULTADOS

Tabla N° 1
Mensaje visual

Indicadores		N° de Fotografías											Total					
														0	1	2	a	%
Informativo	Representan la realidad																	8,3
	Contenido simbólico																	58,3
	Contenido formativo																	75
Comercial	Consumo del producto																	16,6
	Adscripción a una actitud o idea																	16,6
	Pondera cualidades del producto																	16,6
Artístico	Conocimiento crítico																	8,3
	Auto reflexivo																	8,3
	Figuración de la realidad																	8,3

Fuente: los investigadores (2017)

El 75 % de los mensajes expuesto son de **carácter informativos**, la mayoría posee contenido de uso formativo y educativo con los ciudadanos con el objetivo de informar o comunicar datos de interés al receptor. De esta manera, Erausquin (1996), señalan que la función informativa es la que nace con el hecho de registro de imágenes por cualquier procedimiento. Se puede observar que este tipo de mensaje visual tiene como función principal informar por medio de contenidos de importancia.

El 58,3 % de las imágenes capturadas muestran que el contenido informativo posee características simbólicas dentro del mensaje. Un 8 % de los mensajes visuales informativos tratan de representar la realidad con el propósito de complementar la información y la decodificación del mensaje. En definitiva, el mensaje visual informativo dentro del contexto de marca ciudad es trascendental, ya que a través de ellos se transmiten contenidos referentes a la localidad, ellos le permiten establecer conocimientos a los habitantes y visitantes de la ciudad para

estar informados y, por consiguiente, posicionarse en sus mentes.

El 16,6 % de los mensajes visuales capturados están **denominado comerciales**, ponderan cualidades de sus productos que causan afinidad con el perceptor para generar reacciones en ellos. Esto coincide por lo expuesto por Robles y Romero (2010), ya que los mensajes visuales comerciales forman parte de esa estrategia general de ponderar las cualidades del producto. Además, proponen la adscripción a una idea y el consumo del producto, evidenciando que este tipo de mensajes tratan de persuadir al individuo con un propósito.

Según lo anterior expuesto por Robles y Romero (2010), es necesario tener en cuenta que este tipo de mensajes tratan de promocionar sus productos, utilizan características o atributos de la localidad marabina para reforzar el mensaje, es decir, los mensajes referentes como es el caso de la imagen de polar “por la Chinita” haciendo alusión a un símbolo de la ciudad le permiten de alguna manera persuadir a los receptores para lograr su objetivo.

Solo el 8,3 % del total de imágenes tomadas muestra que los **mensajes artísticos** alusivos a la ciudad son meramente pocos, a través de ellos el arte trata de captar la atención de los perceptores para proyectar figuraciones de la realidad marabina y creando un sentido autoreflexivo a quien lo observa. Es por ello, que guarda relación con lo definido por Acaso (2012), ya que el concepto de las artes visuales no puede ser explicado de manera universal ni de forma atemporal, lo que diferencia a los productos visuales artísticos con el resto, aquí y ahora. Dentro del contexto de esta localidad, los mensajes visuales artísticos sirven para ilustrar o desarrollar momentos que estén ligados a la historia del municipio Maracaibo. Esta metrópolis debería impulsar con mayor presencia este tipo de mensajes, ya que se encargan de captar la atención del espectador a través de las ilustraciones y representaciones de la realidad marabina y pueden ser de utilidad para la creación de una imagen de marca ciudad.

En relación con lo anterior, los valores que transmite la ciudad son con base en las relaciones que los habitantes y visitantes tienen de sus experiencias vividas en el entorno. Las asociaciones hacen referencia a características poco inusuales

de las costumbres marabinas, siendo Maracaibo reconocida por una faceta que no es habitual en la ciudad, esto genera poca fidelidad de quienes son residentes y vienen de otros lugares, lo que genera una imagen negativa de esta localidad y afecta su calidad como destino.

Estas consecuencias, hoy por hoy, alejan el valor que como marca puede poseer la ciudad, ya la gente atribuye asociaciones que no van acorde a la cultura marabina, dentro de la sociedad se puede sentir esa falta motivacional o fidelidad con la ciudad, no existe tal reconocimiento de aspectos que posicionaban a Maracaibo en la mente de sus residentes, en el presente se relaciona más a adjetivos descalificativos que desarrollan una imagen crítica y contribuyen a la baja calidad que como marca podría ofrecer.

Frente a este horizonte, la pérdida de las costumbres culturales propias de esta región, posiblemente lleguen a un punto de quiebre, donde esa identidad se desvanezca con el tiempo, acogiendo otras costumbres y maneras de ver la ciudad. Como consecuencia, las generaciones a medida del tiempo le restarán más importancia a lo que realmente identifica a la ciudad desde toda su historia, Maracaibo no podría ser vista como lo fue si no como lo que es ahora, relacionada a malos hábitos, mala gestión gubernamental y de sus mismos habitantes, manteniendo una imagen negativa de la ciudad.

Tabla N° 2
Valor de marca

Indicadores			Parroquias					Promedio TOTAL
			Bolívar	Olegario Villalobos	Santa Lucía	Juana de Ávila	Chiquinquirá	
Reconocimiento de la marca	Í	a	21	44	50	31	39	185
			10,7 %	22,4 %	25,5 %	15,8 %	18,3 %	94,3 %
	O	a	1	0	0	0	0	1
			0,5 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0,5 %
	S	a	2	2	0	0	4	8
			1 %	1 %	0 %	0	2 %	4 %

							%		
	R	a	0	1	0	0	0	1	2
			0 %	0,5 %	0 %	0 %	0 %	0,5 %	1 %
Fidelidad de la marca	Í	a	10	16	45	13	27	111	
			5,1 %	8,1 %	22,9 %	6,6 %	13,7 %	56,6 %	
	O	a	8	25	2	8	14	57	
			4 %	12,7 %	1 %	4 %	7,1 %	29 %	
	S	a	6	5	0	5	3	19	
			3 %	2,5 %	0 %	2,5 %	1,5 %	9 %	
	R	a	0	1	3	5	0	9	
			0 %	0,5 %	1,5 %	2,5 %	0 %	4,5 %	
Calidad percibida de la marca	Í	a	7	6	14	5	5	37	
			3,5 %	3 %	7,1 %	2,5 %	2,5 %	18,8 %	
	O	a	8	39	33	24	34	138	
			4 %	18,3 %	16,8 %	12,2 %	17,3 %	70,4 %	
	S	a	5	0	4	0	0	9	
			2,5 %	0 %	2 %	%	0 %	4,5 %	
	R	a	4	1	0	2	5	12	
			2 %	0,5 %	0 %	1 %	2,5 %	6,1 %	
Asociaciones de la marca	Í	a	3	5		6	20	36	
			,5 %	2,5 %	1,02 %	3,6 %	19,2 %	18,3 %	
	O	a	2	34	40	18	11	105	
			1 %	17,3 %	20,4 %	9,1 %	5,6 %	53,5 %	
	S	a	19	8	8	7	12	54	

			9,6 %	4 %	4 %	3,5 %	6,1 %	27,5 %
	R	a	0	0	0	0	1	2
			0%	0 %	0 %	0 %	0,5 %	1 %

Fuente: los investigadores (2017)

Se puede observar en la tabla N° 2, el **reconocimiento de marca** posee un promedio de 94,3 % de receptividad indicando que la ciudad de Maracaibo es reconocida y recordada por quienes habitan en ella y sus visitantes por medio de atributos y características que la definen. Precisamente guarda relación con lo expuesto por Baños y Rodríguez (2012), quien considera, en general, como la capacidad de una marca de ser reconocida como tal y recordada por un número determinado de usuarios o potenciales usuarios; es decir, su posibilidad de instalarse, con todos sus significados, en el conocimiento de un consumidor.

Según lo anterior citado, muestra que en Maracaibo existe un alto grado de reconocimiento de sus ciudadanos, esta herramienta es primordial al momento de posicionar la marca en las mentes de sus consumidores, como es el caso de esta localidad ya existe tal valor percibido dejando en claro que puede ser utilizado como un componente más en la creación de la identidad de la capital zuliana.

El **indicador fidelidad** muestra una gran lealtad de las personas con la ciudad un promedio general del 56,6 % de los encuestados se sienten fieles a las costumbres y culturas de la ciudad. Ellos elegirían vivir en ella y, además, recomendarían visitarla. En caso, un 29 % está en desacuerdo con esto dejando a un lado las costumbres de la ciudad, ya que no es de su interés. Por su parte, un 9 % de las personas no tienen seguro ser fieles a ella y, por último, un 4,5 % prefirieron no responder.

Lo expuesto primeramente concuerda con lo mencionado por Serrano y Serrano (2005) con respecto a la capacidad de mantener a los fidelizados y, por otra, la capacidad de maniobra que otorga a la empresa mantener una clientela fiel. Tal como se expresa, la mayoría de las personas se siente leales a las costumbres históricas de la región, pero un promedio significativo está en

desacuerdo con lo dicho por Serrano y Serrano (2005), se debe trabajar en este tipo valores que permitan abarcar gran parte de los pensamientos de los ciudadanos, con el objetivo de mantenerlos fieles a sus raíces.

Para lo que concierne al indicador **calidad percibida de la imagen** un promedio del 18,8 % de las personas cree que la ciudad brinda calidad y *confort* por parte de sus servicios públicos y entretenimiento. Un 70,4 % está en desacuerdo con que Maracaibo tenga servicios de calidad y lugares de *confort*. Por otra parte, un 4,5 % de la población está indecisa sobre lo que percibe de la ciudad y un 6,1 % se decantó a no opinar sobre el tema.

Tal como se muestra en el párrafo anterior, existe gran número de percepciones negativas hacia la calidad que la ciudad de Maracaibo pueda ofrecer, además existe, aunque en menor promedio, personas que si piensan que existe calidad ofrecida por la ciudad, esto concuerda con lo expuesto por Serrano y Serrano (2005), ya que la calidad percibida de la marca se entiende como un juicio subjetivo del consumidor sobre la excelencia o capacidad del producto para satisfacer las necesidades del consumidor.

De esta manera es importante que la ciudad pueda brindar a sus habitantes y visitantes calidad de servicios para crear una idea dentro de su mente, este tipo de valor de la marca es primordial en su desarrollo, porque, a través de él, se trabaja las satisfacciones de los habitantes de Maracaibo.

Por último, **el indicador asociaciones de la marca** muestra un promedio altamente dominante con un 90,8 %, que se puede interpretar de manera que los ciudadanos tienen conocimientos a los cuales se asocia la ciudad, solo un 2,5 % y un 6,6 % creen que no y dudan de que existan cualidades que se asocian a la ciudad. De igual forma, el gran porcentaje expresado por los encuestados coincide con lo definido por Baños y Rodríguez (2012), las asociaciones de la marca pueden entenderse como un conjunto de significados que están anclados o vinculados a la marca, que son recordados junto con ella y que van a predisponer al consumidor a favor o en contra.

Ante lo citado por Baños y Rodríguez (2012) es beneficioso que las

personas tengan asociaciones con experiencias vividas o a través de símbolos que pertenezcan a la ciudad, ya que estos valores pertenecientes a la marca sirven para posicionarse en los residentes y quienes visitan la localidad, de manera que es muy importante crear asociaciones positivas entre lo que pueda ofrecer la ciudad a sus habitantes para crear poco a poco la identidad deseada de la marca.

CONCLUSIONES

En relación con determinar el mensaje visual de la ciudad Maracaibo, se plantea que los mensajes visuales están presentes en el análisis de este estudio, pero es preciso aclarar que casi, en su mayoría, son de tipo informativo, dejan casi rezagados a los de tipo comercial y, por último, artísticos. Esta ciudad posee gran número de mensajes visuales, no todos referentes a ella, pero se pueden percibir casi de modo leve las que están relacionadas a ella, salvo cierta características de que puedan vincular al receptor con el municipio, ellos podrían pasar desapercibidos si no tienen conocimientos de qué se trata el mensaje.

Asimismo, los mensajes visuales de tipo informativo cumplen como su nombre lo indica a informar acerca de ubicaciones, direcciones y contenidos que puedan servir al ciudadano a mantenerse al día u orientarlos de cierto modo. Ellos contienen características que relacionan al perceptor con la identidad de la urbe, tales como los colores y la ubicación del logotipo o escudo como se evidencia en los casos de estudio.

De distinta manera se perciben los mensajes visuales de tipo comercial, ellos pertenecientes al mundo de la promoción del producto y el mercadeo, se adaptan a las características territoriales para establecer una conexión con sus consumidores, en el caso Maracaibo los mensajes visuales disponen de los elementos de la comunicación visual para adaptarlo a las realidades o creencias de los ciudadanos.

En el caso del tipo artístico, se mostró poca presencia en las avenidas seleccionadas. La ciudad debe tener en cuenta potenciar este tipo de contenidos

ya que le pueden permitir consolidar una imagen de marca ante los habitantes y visitantes de la capital zuliana. En tal sentido, se considera necesario potenciar estos mensajes comunicacionales de forma inteligente y que sigan un patrón que sirva para consolidar un posicionamiento en los residentes de la ciudad.

En cuanto a describir el valor de la marca que genera ciudad Maracaibo, se demostró que existen valores dentro de la localidad que pueden ser útil al momento de desarrollar su identidad. El reconocimiento por parte de sus habitantes con su residencia es eminente, ellos consideraron que la ciudad es conocida por muchos atributos y características que la definen. Desde otra perspectiva, no se sienten fieles a las costumbres culturales demostrando cierto desapego con la ciudad, además no afirman la seguridad de recomendar la visita por parte de personas pertenecientes a otras localidades, evidenciando las fallas de lealtad que posee el territorio para con su gente.

Asimismo, otro punto desfavorable es la calidad percibida de la marca, el marabino siente que la ciudad ha bajado las cualidades que antes la definían, trayendo consecuencias en el pensamiento de sus habitantes, además esto repercute de cierto modo en alejar a las personas que frecuentan la urbe contribuyendo en aspectos negativos que la alejan de ser tomada en cuenta como una marca ciudad.

Al contrastar lo anteriormente dicho, las asociaciones de la marca si permanecen posicionadas en los pensamientos de sus ciudadanos, ellos encuentran relación en muchas características que representan a la capital zuliana, por medio de ellos le permite estar conectados con ella y recordar experiencias que son de importancia. A través de estas asociaciones las personas se siente ligadas a la ciudad, demostrando que existen valores que de alguna manera son tomados como propios.

La presencia de la comunicación visual por parte de la ciudad es evidente, de manera comercial, informativa o artística está presente en sus calles y avenidas, además queda por sentado que los elementos son utilizados de alguna

manera correcta en relaciona con los objetivos planteados de estos mensajes, pero aun así no cumplen con proyectar una marca definida y arraigada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2012). El lenguaje visual. Ediciones PAIDOS. Barcelona. España.
- Baños, M. y Rodríguez, T. (2016). Imagen de marca y product placement. Madrid. España: Editorial ESIC.
- Erausquin, M. (1996). Imágenes en acción. Editorial AKAL. Madrid, España.
- Martin, A. (2005). Arquitectura de marcas: modelo general de construcción de marcas y gestión de sus activos. Madrid. España: ESIC Editorial.
- Meggs, P. (2011). Meggs History of Graphic Design. Ediciones Jhon Wiley & Son. Inc. New Jersey. USA.
- Novoa, B. (1980). Conceptos básicos sobre comunicación. Costa Rica: Ediciones CATIE. Turrialba.
- Robles, S. y Romero, M. (2010). Publicidad y lengua española. Sevilla. España: Edición Comunicación visual.
- Serrano, F. y Serrano, C. (2005). Gestión, dirección y estrategias de productos. Madrid. España: Editorial ESIC.
- Van-der Hosftadt, J. (2003). El libro de las habilidades de la comunicación. Madrid. España: Editorial Díaz de Santos.

METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE SISTEMAS EXPERTOS

METHODOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF EXPERT SYSTEMS

Alfredo José Díaz Pérez
alfredojodp@hotmail.com

Universidad del Zulia

Ana Teresa González

Anateresa1964@gmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín. URBE

Karla Karina Vera Sánchez

kkvs@hotmail.com

Universidad del Zulia

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue proponer una metodología para la creación de sistemas expertos (MEDEX), la cual plantea los pasos a seguir para desarrollar este tipo de software. Es aplicable en áreas como la informática, computación y sistemas. Está orientada a profesionales interesados en el desarrollo de éste tipo de herramientas. Metodológicamente, se catalogó como un proyecto factible. Se utilizaron las teorías de Pressman (2009), Badaró et al (2013), Delgado et al (2015), Se obtuvieron cinco fases que inician con la definición de requisitos del sistema, estudio de factibilidad, modelado de componentes, desarrollo de los mismos y finalmente, pruebas e implantación del sistema experto.

Palabras clave: metodología, desarrollo, sistemas expertos.

ABSTRACT

The objective of this research is to propose a methodology for the creation of expert systems (MEDEX), which proposes the steps to develop this kind of software. It is applicable in areas such as information engineering, computers and systems. It is aimed at professionals who are interested in the development of expert systems. Methodologically, it was cataloged as a feasible and documentary project. The theories of Pressman (2009), Badaró et al (2013), Delgado et al (2015) were used. As a result, five phases were gotten that begin with the definition of system requirements, feasibility study, modeling of application components, development of them and finally, testing and implementation of the expert system.

Key words: methodology, development, expert systems.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la informática, existen diversos tipos de sistemas de información, los cuales están orientados hacia la resolución de problemas, automatización de procesos rutinarios y obtención de resultados en función de los datos de entrada proporcionados por los usuarios. En ese sentido, surgen aplicativos capaces de utilizar el conocimiento de los especialistas para determinar la solución más adecuada de una situación. Este tipo de software se denomina sistema experto.

Según Badaró et al (2013), los sistemas expertos son capaces de imitar el proceso de aprendizaje de un especialista humano en cualquier rama de la ciencia para resolver problemas. Por esta razón, pueden ser considerados como un subconjunto de la inteligencia artificial (IA), ya que permiten almacenar conocimiento, formular conclusiones mediante deducciones lógicas, tomar decisiones, aprender a partir de resultados previos, utilizar lenguaje natural e incluso, realizar inferencias sobre determinados fenómenos. Actualmente, existen metodologías concebidas para el desarrollo de aplicaciones o ingeniería del software, pero que carecen de la especificidad requerida por los sistemas expertos.

Adicionalmente, los desarrolladores que deseen vincularse con este tipo de sistemas, pueden encontrar cierta complejidad al momento de ejecutar las fases conducentes a la construcción del producto esperado, esto debido a las características particulares que posee este tipo de software, tales como la base de conocimientos, motor de inferencia y capacidad de aprendizaje. Sobre ésta base, se han tenido que aplicar metodologías de manera forzada, obviando elementos fundamentales como la estructuración de las rutinas inferenciales o el uso del lenguaje natural, convirtiéndolos entonces en sistemas de apoyo a decisiones o pseudo-expertos.

En la investigación propone una metodología para el desarrollo de sistemas expertos, a fin de proveer a los especialistas del área de la informática, un ordenamiento de pasos, aplicados a este tipo de sistemas, evitando la utilización de metodologías destinadas a otros fines, centradas en software de propósito general, garantizando la integración de todas las propiedades intrínsecas de este tipo de sistemas generando así, productos robustos, inteligentes, amigables y enfocados a la solución de problemas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En aras de proveer el soporte teórico a la metodología propuesta, se utilizaron los postulados de Pressman (2009), Badaró y otros (2013), Delgado et al (2015), quienes han realizado aportes relevantes en lo concerniente a la inteligencia artificial y sistemas expertos. A tales efectos, se presentan a continuación las fases propuestas por cada autor en función de realizar la confrontación y complementación de las mismas.

Pressman (2009), establece una serie de fases que se deben cumplir para aplicar adecuadamente los principios de la ingeniería del software, entre las cuales se encuentran: comunicación, planeación, modelado, construcción y despliegue del producto final. Cabe destacar que las etapas mencionadas, aplican cualquier proyecto de software, observándose la ausencia de actividades específicas, las cuales, serán determinadas por la naturaleza del aplicativo a desarrollar.

Así mismo, Badaró col (2013), plantean en primer lugar, un diagnóstico de necesidades, identificación de requerimientos, validación de requisitos, diseño, desarrollo, prueba e implementación del software. Es decir, se hace énfasis en un diagnóstico preliminar de la situación, partiendo de las reglas del negocio, luego se realiza el diseño de los componentes funcionales de la aplicación y la respectiva construcción de cada uno de ellos para finalmente realizar las pruebas e implantarlo en el contexto real.

Delgado et al (2015), exponen una versión modificada de la metodología de Buchanan para la captura de conocimientos mediante herramientas informáticas

basada en seis (6) fases, que parten de una identificación de participantes, roles, recursos y fuentes de conocimiento para luego llevar a cabo un análisis de los saberes aportados por los expertos de campo. Posteriormente, se construye una versión formal de la base de conocimientos y se implementa mediante un lenguaje o ambiente de programación. En ese sentido, se prosigue con el testeado o prueba para validar el comportamiento del prototipo y se realiza la revisión del mismo.

METODOLOGÍA

La propuesta MEDEX, para la creación de software con características vinculadas a la inteligencia artificial, se considera un proyecto factible, de acuerdo a lo expuesto por Hernández et al (2014), quienes establecen que los mismos buscan el desarrollo de un modelo operativo viable de para solucionar problemas o necesidades de una organización. Adicionalmente, el diseño es tipo documental ya que se realiza la revisión, sustentación y complementación de las distintas teorías presentadas por autores reconocidos, en consonancia con Cegarra (2011), quien establece que este tipo de diseños se orientan al análisis de los fenómenos que se presentan en la realidad, utilizando para ello, un conjunto de documentos a los cuales, tiene acceso el investigador.

Como unidades de análisis, se tomaron las metodologías de Pressman (2009), Badaró et al (2013) y Delgado et al (2015), permitiendo realizar constructos teóricos necesarios para establecer aspectos convergentes o divergentes entre ellas. Hernández et al (2014), establecen que la complementación teórica ofrece mayor entendimiento, ilustración o clarificación de un elemento de análisis.

Teorías que sustentan la metodología planteada

La metodología de ingeniería del software expuesta por Pressman (2009), presenta una fase de comunicación, la cual consiste en entender las necesidades del cliente a través de la interacción con los participantes del negocio, reuniendo a su vez, los requerimientos que ayuden a definir las funciones del software. Por su parte, Delgado et al (2015), coinciden con la etapa de identificación donde se

establecen objetivos del proyecto, así como los roles y responsabilidades de los involucrados en éste.

En ese mismo orden y dirección, Badaró et al (2013), concuerdan con Pressman (2009) y Delgado et al (2015), ya que manifiestan la necesidad de clarificar las reglas del negocio las cuales se traducen en requerimientos funcionales de la aplicación y originarán un modelo de software. Igualmente, enfatizan en la planificación de actividades y asignación de las responsabilidades. Como resultado de lo anterior, se plantea una fase de definición de requisitos, en la que se establecen las necesidades a solucionar mediante el sistema experto en concordancia con la misión, visión y objetivos de la organización o entidad solicitante.

Hechas las consideraciones anteriores, se propone una etapa donde se determine la viabilidad del proyecto. Al respecto, Pressman (2009), expone una fase denominada planeación, la cual, consiste en elaborar el plan del proyecto contentivo de la descripción de las actividades técnicas por realizar, riesgos, recursos, productos a obtener y la programación de las tareas. Por otra parte, Delgado et al (2015), enfatizan en el establecimiento de las facilidades computacionales y presupuestarias, lo cual conlleva a la realización de un estudio de factibilidad.

Así mismo, Badaró et al (2013), destacan la importancia de determinar las tareas a ejecutar y asignar las responsabilidades a los involucrados en el proyecto; tales como: ingenieros de software, expertos de campo, unidades organizativas y usuarios potenciales. Por lo tanto, se pueden encontrar puntos de coincidencia entre los referidos autores, tales como la ejecución de un estudio de factibilidad técnica, económica y operacional, así como el reconocimiento de los recursos disponibles para el proyecto, también será necesaria la elaboración de un plan de actividades donde se observen las tareas a realizar, tiempos de ejecución y personas responsables.

Seguidamente, se debe contar con una fase donde se realice el modelado de los componentes del sistema experto, entre los cuales se encuentran la base de conocimiento, motor de inferencia y agentes de aprendizaje. Además, se considerarán los elementos de la interfaz, presentación de resultados, consultas y reportes de la aplicación. En tal sentido, Pressman (2009), contempla una etapa de modelado donde se diseñan todas las partes constituyentes del sistema, lo cual, ayuda a comprender su funcionamiento, estableciendo la estructura de las bases de datos, pantallas de entrada y salida a través de las cuales, el usuario interactuará con el software.

Como complemento a lo anterior, Delgado et al (2015), propone la formalización del conocimiento procedente del experto de campo dentro de la base de conocimientos, es decir, toda la información se debe estructurar de manera que sea almacenada dentro de los datos accesibles por el sistema experto mediante el motor de inferencia, de manera que se facilite la formulación de conclusiones. Para ello, será necesaria la normalización de los atributos tanto esenciales como compartidos, esto es, determinar cuáles son las características diferenciadoras de determinados conceptos con respecto al conjunto completo. De esta forma, el proceso de deducción será más refinado y los resultados se generarán con mayor nivel de confiabilidad.

En ese propósito, Badaró et al (2013), establecen que los sistemas expertos no sólo son capaces de emitir respuestas, sino de aprender por sí mismos. Esto obliga a crear un agente de aprendizaje dinámico, es decir, se deben analizar los resultados previos para elaborar constructos más complejos. Por lo tanto, si bien convergen con el criterio de Pressman (2009) y Delgado et al (2015), en lo concerniente a la naturaleza y necesidad de las bases de conocimientos, éstos hacen énfasis en la autonomía y el uso del lenguaje natural; en otras palabras, las preguntas y respuestas deben ser procesados tal como se expresaría un ser humano.

Una vez que se han modelado los componentes de la aplicación, éstos deben ser construidos. En tal sentido, es necesaria una fase de desarrollo y

codificación de los elementos diseñados. En ese propósito, Pressman (2009), presenta una etapa de generación de código mediante lenguajes de programación adecuados de acuerdo al propósito. Esto abarca las pantallas de ingreso de datos, rutinas de acceso a los mismos y presentación de resultados. Por su parte, Delgado et al (2015), denomina implementación a la fase donde se definen las herramientas de desarrollo y se procede a la escritura de los programas necesarios para darle funcionalidad al sistema.

Adicionalmente, Badaró et al (2013), exponen la importancia de codificar el sistema en módulos, es decir, dividirlo en fragmentos funcionales sencillos donde puedan intercambiar información mediante el pase de parámetros en virtud de reducir la complejidad de análisis de la información contenida en las bases de conocimiento. En ese propósito, al momento de construir los programas, es conveniente que el desarrollador maneje una perspectiva modular, de manera que su depuración sea más sencilla.

A la luz de los aportes de Pressman (2009), Delgado et al (2015) y Badaró et al (2013), se pueden destacar algunos puntos de convergencia en cuanto a la fase de construcción o desarrollo, ya que todos coinciden en utilizar lenguajes de programación adecuados al propósito del software y aplicar la modularidad de los programas a efectos de reducir la complejidad de análisis de los componentes de la aplicación. Adicionalmente, se hace obligatoria la prueba de cada módulo para verificar la ejecución de las instrucciones y proceder con el proceso de compilación.

Ahora bien, la codificación conlleva a la prueba e implantación del producto, sobre lo cual, Pressman (2009), expone el despliegue del sistema, definido como la entrega del software a modo de entidad completa. Se evalúa la aceptación por parte de los usuarios y se revisan los elementos donde se hayan encontrado debilidades. Al respecto, Delgado et al (2015), plantea una fase de testeo donde se evalúa el comportamiento del prototipo y la base de conocimientos, verificando el comportamiento del sistema.

Como complemento a lo anterior, Badaró et al (2013) coincide con Pressman (2009) y Delgado et al (2015), ya que presentan la fase de pruebas con el fin de validar el funcionamiento del sistema experto como un todo; es decir, se verifica la captura de las preguntas, la inferencia realizada por el motor y la consistencia de la base de conocimientos en virtud de emitir respuestas adecuadas al usuario. Además, se implantará en el ambiente real, colocándose al alcance de los mismos. En tal sentido, se seleccionará un método de distribución para colocar el producto en tiendas online, utilizar servicios de la nube o medios físicos, dependiendo del propósito del sistema

Resultados: metodología propuesta (MEDEX)

Fase I. Definición de requisitos: especificar el propósito del sistema experto. Debe interactuarse con los responsables de la organización con el fin de determinar los requerimientos funcionales del mismo, partiendo de las reglas del negocio. Se delegarán responsabilidades a los involucrados. El producto de salida en esta fase es un pliego de requerimientos que se entregará a los desarrolladores para que elaboren los modelos de componentes en concordancia con lo solicitado.

Fase II. Estudio de factibilidad: contempla determinar la viabilidad del proyecto desde el punto de vista técnico, económico y operacional, considerando también tiempos y recursos adicionales como el capital humano. Se elaboró el plan del proyecto indicando las actividades a realizar, tiempo de ejecución, responsables y cualquier otro elemento relevante. El producto de esta fase será el plan de proyecto y el estudio de factibilidad.

Fase III. Modelado de componentes: en esta etapa, se crean los modelos o diseños de la base de conocimientos, motor de inferencia, diálogo usuario-sistema, agentes de aprendizaje y componentes de seguridad, mantenimiento y actualización. Los productos de esta fase son:

- A. modelo de la base de conocimientos: se deben simplificar los constructos conceptuales procedentes de los expertos a efectos de trasladarlos a estructuras de datos accesibles por el motor de inferencia en virtud de solucionar problemas. Se recomienda crear matrices o tablas de decisión.
- B. motor de Inferencia: se debe crear algoritmos que permitan acceder a la base de conocimientos utilizando criterios de entrada con el fin de realizar búsquedas y generar salidas esperadas. Se recomienda el uso de pseudocódigo, árboles de decisión o lenguajes de consulta estandarizados.
- C. diálogo usuario-sistema: se deben elaborar prototipos de pantalla que permitan la interacción del usuario con el sistema experto abarcando tanto el ingreso de datos como la obtención de resultados. Debe trabajar con lenguaje natural y el sistema brindará al usuario la posibilidad de realizar preguntas como si estuviese hablando con un ser humano. Puede aplicarse el reconocimiento de voz; empleo de texto, captura de imágenes o videos si es necesario.
- D. agentes de aprendizaje: se debe crear un componente dinámico que permita al sistema aprender de sí mismo en función de las preguntas y respuestas previas. Se puede utilizar cachés, punteros u otro elemento que permita detectar preguntas similares para arrojar respuestas más próximas sobre los planteamientos del usuario.
- E. componentes de seguridad, mantenimiento y actualización: se definieron las políticas de seguridad para acceso al sistema por parte de los usuarios finales y administradores encargados de realizar actualizaciones en las bases de conocimiento estableciendo lineamientos para realizar respaldos de datos y modificaciones a la aplicación.

Fase IV. Desarrollo de componentes: deben seleccionar los lenguajes de programación adecuados para codificar los programas o módulos del sistema experto, creándose propiamente la base de conocimientos utilizando un motor de base de datos. Adicionalmente, se creó el motor de inferencia, formularios, reportes y/o consultas. En esta etapa se construye lo previamente diseñado, atendiendo la plataforma de trabajo y validando la funcionalidad de cada componente en su consistencia interna y externa. El producto obtenido de esta fase son los componentes: programa, motor de inferencia, base de conocimientos, formularios y salidas (reportes).

Fase V. pruebas e implantación del sistema experto: abarca la realización de pruebas de funcionalidad del sistema, considerando usuarios potenciales para aplicar una estrategia de caja negra al producto final. Es necesario validar que el software es capaz de procesar preguntas, realizar búsquedas dentro de la base de conocimientos, construir inferencias y devolver respuestas en virtud de solucionar problemas. En ese propósito, se realizarán las correcciones necesarias para su puesta a punto.

Se procedió a la instalación en el ambiente real donde funciona. Si su uso es masivo, se decidirá el medio de distribución (nube, discos, app stores) y se elaboró el manual de usuario considerando aspectos como la instalación u operación del sistema. Se deberá establecer la estrategia de implantación: directa, por etapas, en paralelo o como un enfoque piloto.

CONCLUSIONES

Se estableció la necesidad de proveer a los profesionales de la informática, una metodología para el desarrollo de sistemas expertos en aras de solucionar problemas de manera autónoma. Para formular la metodología propuesta (MEDEX), la investigación se sustentó sobre los aportes de Pressman (2009), Badaró et al (2013) y Delgado et al (2015).

Considerando que Pressman (2009), plantea pasos generales para cualquier proyecto basado en ingeniería del software; mientras Delgado et al (2015), presentan una versión modificada de la metodología de Buchanan. Por su parte, Badaró et al (2013), exponen algunos componentes necesarios que debe poseer todo sistema experto. En tal sentido, convergen en una fase inicial de diagnóstico donde se plantean los requerimientos o problemas a resolver. Se realiza un estudio de los recursos disponibles para dar curso al proyecto y pasar al diseño de las partes funcionales tales como: la base de conocimientos, motor de inferencia e interfaz de usuario con lenguaje natural, finalizando con las pruebas e implantación del producto en ambiente real.

Las etapas propuestas son aplicables en proyectos vinculados al desarrollo de sistemas expertos; facilitando a usuarios nóveles, la creación de este tipo de productos. Igualmente, son de fácil comprensión para todo profesional de la ingeniería en informática o carreras afines. Otra de las ventajas de la propuesta, son sus similitudes con metodologías existentes para el desarrollo de sistemas de información, ya que parten de un diagnóstico de la situación actual, abarcan una fase de diseño-desarrollo y culmina con la obtención de resultados.

Para concluir, la metodología propuesta (MEDEX), se estructuró en cinco (5) fases, las cuales abarcan la definición de requisitos, estudio de factibilidad técnica, económica y operacional, modelado de componentes tales como la base de conocimientos, motor de inferencia, diálogo usuario-sistema, agentes de aprendizaje, componentes de seguridad, mantenimiento y actualización, así como también, el desarrollo de componentes, pruebas e implantación del sistema experto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Badaró, S; Ibáñez, L y Agüero, M. (2013). **Sistemas expertos: Fundamentos, metodologías y aplicaciones.** Revista Ciencia y Tecnología. No. 13, 2013. Facultad de Ingeniería. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de:

http://www.palermo.edu/ingenieria/pdf2014/13/CyT_13_24.pdf el 12-03-2018.

Cegarra, J. (2011). **Metodología de la investigación científica y tecnológica**. Ediciones Díaz de Santos, S.A. Madrid, España.

Delgado, L; Cortéz, A; Ibáñez, E. (2015). **Aplicación de la metodología Buchanan para la construcción de un sistema experto con redes bayesianas para apoyo al diagnóstico de la Tetralogía de Fallot en el Perú**. Revista de la Facultad de Ingeniería Industrial Data. Vol. 18 No. 01. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/idata/article/view/12076> el: 12-03-2018

Hernández, R; Fernández, C; y Baptista, P. (2014). **Metodología de la Investigación**. Editorial Mc. Graw Hill. México.

Pressman, Roger. (2009). **Software Engineering. Ingeniería del Software**. Mc. Graw Hill Education. Pp. 840.

MODELO DE ESTRATEGIAS VISUALES PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA FÍSICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN

MODEL OF VISUAL STRATEGIES FOR THE SIGNIFICANT LEARNING OF PHYSICS IN STUDENTS OF EDUCATION.

Elkin Alirio Llanos Valencia

aliriollanos@gmail.com

Institución Educativa Rural San Juan, La Unión, Antioquia, Colombia.

RESUMEN

El propósito de este artículo fue evaluar un modelo didáctico basado en estrategias visuales para el aprendizaje significativo de la física en estudiantes de las instituciones educativas rurales del municipio de La Unión, Departamento de Antioquia, Colombia. La investigación toma referentes teóricos de Moreira (2012), Ramírez (2013), Ivajek(2016), entre otros, se cataloga como una investigación explicativa, con un diseño cuasi experimental, de campo y longitudinal. La población estuvo conformada por setenta y cinco (75) estudiantes de grado décimo a las instituciones educativas rurales del municipio de La Unión Antioquia y sus ocho (8) docentes de física. Se aplicó una adaptación de test estandarizado de interpretación de gráficas en cinemática TUG K, Con la estadística descriptiva se logró comparar el pre y el postest y los dos grupos, hallando la media aritmética en cada uno de las subdimensiones e indicadores. Entre los hallazgos se encontró que los estudiantes sometidos a una estrategia de enseñanza visual a través de un modelo didáctico tuvieron mejores resultados, sin embargo un ítems reveló valores negativos en la ganancia de aprendizaje lo que indica una persistente confusión entre la magnitud de velocidad y una menor aceleración. Se recomienda utilizar las estrategias visuales en la enseñanza de la física y el uso de actividades potencialmente significativas como la construcción e interpretación de gráficas en cinemática.

Palabras clave: cinemática, aprendizaje significativo, gráficas, aprendizaje visual,

ABSTRACT

The purpose of this article was to evaluate a didactic model based on visual strategies for meaningful learning of physics in students of rural educational institutions of the municipality of La Unión, Department of Antioquia, Colombia. The research takes theoretical references from Moreira (2012), Ramirez (2013), Ivajek (2016), among others, is classified as an explanatory research, with a quasi-experimental, field and longitudinal design. The population was confirmed by seventy-five (75) students of tenth grade to the rural educational institutions of the municipality of La Unión Antioquia and its eight (8) physics teachers. A standardized test adaptation of graphical interpretation in TUG K kinematics was applied. With the descriptive statistics, it was possible to compare the pre- and post-test and the two groups, finding the arithmetic mean in each of the subdivisions and indicators. Among the findings, it was found that students submitted to a visual teaching strategy through a didactic model had better results, however one item revealed negative values in the gain of learning which indicates a persistent confusion between the magnitude of speed and a less acceleration. It is recommended to use visual strategies in the teaching of physics and the use of potentially significant activities such as construction and interpretation of graphs in kinematics.

Key words: kinematics, meaningful learning, graphics, visual learning.

INTRODUCCIÓN

Una manera de apreciar el movimiento y representarlo de manera atemporal es mediante su interpretación gráfica, estas, son de vital importancia porque permiten apreciar mejor el comportamiento de una variable con respecto a otras asociadas; sin embargo, podría presentarse, la pérdida del sentido del ejercicio académico y del esfuerzo por preservar y transmitir una información, si esta, no es interpretada de forma adecuada. Es por esto que la didáctica de las ciencias experimentales, ha centrado su interés en la manera en que se puede hacer más inteligible los conceptos físicos, y cómo llegar a un aprendizaje significativo y experimental de las ciencias, dado la especial importancia en la génesis del pensamiento físico.

En el ámbito local, particularmente en las instituciones educativas del municipio de La Unión, se ha percibido dificultades en el aprendizaje del área de la física evidenciado en el seguimiento realizado, los resultados de pruebas saber, exámenes de ingreso a las universidades.

Otro aspecto que pudiéramos señalar es que a pesar de la preocupación por parte del gobierno por la calidad educativa desde el punto de vista económico y administrativo, en comparación con los países de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE); evidenciando bajos resultados, brechas de género y de logro de competencias entre las grandes ciudades y las de la periferia, además sobreestimación de los logros académicos de los estudiantes. (Ayala, 2015, p. 26-27).

Al respecto, en las pruebas Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, PISA (2013), los países latinoamericanos participantes de la OCDE y los invitados quedaron distribuidos en los últimos quince puestos vivenciando la similitud de los sistemas educativos y sus falencias (Piña, 2014). Además, España y Finlandia también se alarmaron por bajar su posición; lo que evidencia la preocupación latente por el mejoramiento en los aprendizajes de las ciencias desde lo micro hasta lo macro curricular. En este orden de ideas, el presente artículo tuvo como objetivos evaluar un modelo didáctico basado en estrategias visuales para el aprendizaje significativo de la física.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Estrategias visuales.

Las estrategias son el mecanismo por el cual se llega al aprendizaje, conceptualmente las define Ramírez Montoya, (2013) como procesos o actividades mentales que facilitan los aprendizajes, gestionando conocimiento en el aula tanto en el aprendizaje como en la enseñanza, además plantean directrices

que determinan actuaciones concretas, Por otra parte Díaz Barriga y Hernández Rojas, (1999) define estrategia de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos, y estrategias de aprendizaje como un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente, solucionar problemas y demandas académicas.

Para la investigación las estrategias visuales abordadas son: la construcción, lectura, interpretación de graficas cinemáticas manualmente o por computador, a partir de información suministrada o proveniente de una actividad experimental potencialmente significativa y facilitadores del aprendizaje significativo (Moreira, 1997), que relacionen conocimientos previos con los que se presentan como nuevos, generando un puente cognitivo en la teoría del aprendizaje significativo.

Lo anterior resalta, la importancia de reconocer los conceptos científicos de manera significativa para una apropiación e inserción en la cultura. En este orden de ideas, las gráficas cinemáticas contienen un trasfondo que pocas veces se aborda de manera conceptual como la no la comprensión de la velocidad como una pendiente de la gráfica x vs t en un movimiento rectilíneo uniforme, como lo plantean Ivanjeky otros (2016).

Aprendizaje significativo de la física.

Las ciencias experimentales son muy propicias al aprendizaje memorístico dado la gran cantidad de principios, leyes y teoremas susceptibles a ser indagadas. En este sentido, El propósito del aprendizaje significativo radica en que exista una verdadera comprensión y asimilación del concepto, esto no quiere decir que es un conocimiento que nunca se olvida como lo indica Moreira, (2012).

De igual manera, las matemáticas son tratadas de una manera incoherente para el momento que vive el estudiante en detrimento de la calidad de su proceso como lo afirman Caballero y Moreira (2015), son las matemáticas un obstáculo epistemológico en la enseñanza de la física en la medida en que no se usen como una herramienta sino como un fin en sí misma.

En este sentido, no se debe priorizar el reemplazo de fórmulas que el análisis conceptual de la situación, las prácticas tradicionales se limitan a solucionar el problema de manera algorítmica y son incapaces de aplicar el concepto estudiado en problemas cuantitativos reales, tal como lo mencionan Javier y Casadiego (2014). Es por esto, que las prácticas experimentales deben estar enfocadas situaciones y actividades potencialmente significativas.

Modelos didácticos

Los modelos didácticos asumidos desde la postura de los autores se clasifican desde los más elementales que se aproximan a la enseñanza tradicional, generando un aprendizaje mecánico, hasta los modelos más complejos y conducentes al logro del aprendizaje significativo.

Además, los modelos deben entrecruzarse con el modelo de postprimaria rural MEN, (2001), atendiendo los puntos en común que ellos tienen, buscando el aprendizaje significativo de los estudiantes en los conceptos de cinemática, empleando estrategias visuales y atendiendo a las consideraciones y características particulares del entorno de la escuela, además en este campo conceptual es importante tomar como referente la unidad de aprendizaje potencialmente significativa Moreira, (2011) como referente de modelo en la enseñanza de la física.

Composición del modelo

El modelo didáctico pretende abordar los conceptos de cinemática, conociendo y comprendiendo cada uno de ellos En su forma algebraica y su representación gráfica además establecer relaciones entre ellos y realizar cálculos para la solución de problemas, para ello, se seguirán los siguientes aspectos secuenciales.

Introducción: se presentan diferentes escenarios en los que se haga evidente los conceptos de física estudiados como videos, imágenes y cuestionarios guiados por el profesor con la intención de discutir conceptos como trayectoria, desplazamiento, sistema de referencia.

Desarrollo de conceptual:

- Definir conceptos introductorios como: cinemática, posición, desplazamiento, trayectoria y construcción de gráficas punto a punto.
- Definir conceptos básicos como: velocidad, aceleración.
- Definir a partir de la representación gráfica conceptos como posición, velocidad y aceleración a partir de un ejemplo.
- Definir como calcular posición, velocidad y aceleración a partir de una gráfica ya construida.
- Deducir ecuaciones de movimiento a partir de la representación gráfica.
- Se relaciona la velocidad con la pendiente de la gráfica posición contra tiempo de igual manera se redefinen los conceptos de posición, velocidad y aceleración, en relación con la pendiente y área debajo de la gráfica.
- Diferenciación progresiva y reconciliación integradora para tener clara la relación y la diferencia entre las magnitudes estudiadas.

Desarrollo experimental: construcción de graficas cinemáticas de un objeto en movimiento acelerado en un plano inclinado.

Desarrollo procedimental: desarrollo de taller de cinemática.

Revisión de conceptos: retroalimentación de los problemas desarrollados de cinemática empleando gráficas.

Finalización: dialogo con los estudiantes sobre los conceptos estudiados y puntos débiles a mejorar y retroalimentación de las actividades desarrolladas.

Evaluación: Evaluación final de interpretación de graficas en cinemática y análisis de conceptos vistos.

METODOLOGÍA.

La presente investigación se enmarca en lo explicativo, en la medida en que amplía el horizonte en la comprensión del fenómeno, lo ilumina y permite ver más allá Vieytes, (2004), en el objetivo de evaluar el efecto de un modelo didáctico basado en estrategias visuales en estudiantes de educación media rural. La investigación es cuasi experimental, este diseño tiene como centro un experimento de campo, aplicando una prueba inicial de conocimientos y un tratamiento al grupo experimental, una segunda prueba sirven para control del experimento y medir la ganancia de cada grupo, Hernandez, Fernandez y Baptista, (2014), en este sentido, el estudio se llevara a cabo de manera longitudinal, para realizar inferencias acerca de la evolución del problema de investigación.

La población está constituida por varios grupos de educación media rural del municipio de La Unión Antioquia evaluando las dimensiones conocimientos previos de los estudiantes en la interpretación de gráficas. La técnica fue una prueba estandarizada para medir el aprendizaje significativo de la física apoyados en la estrategias visuales, este test consta de 12 preguntas con opciones de respuesta a, b, c, d, e, se emplea el factor Hake $g = (\% \text{ postest} - \% \text{ pretest}) / (100 - \% \text{ pretest})$ Hake, (1998) que no es más que la media de la calificación

normalizada, medible entre 0 y 1 , donde 0 significa ausencia de ganancia de aprendizaje y 1 una total ganancia.

RESULTADOS

Tabla 1: Resultados test de interpretación de graficas en cinemática para el grupo experimental y de control.

% Respuestas correctas por ítem												
Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Pre cont	8,3	0,0	2,8	36,1	2,8	2,8	19,4	25,0	11,1	13,9	16,7	5,6
Pre expe	13,5	2,7	2,7	29,7	0,0	2,7	27,0	5,4	18,9	2,7	18,9	2,7
Pos cont	45,0	12,5	5,0	22,5	2,5	12,5	15,0	27,5	12,5	10,0	2,5	10,0
Pos expe	10,8	16,2	8,1	29,7	10,8	24,3	27,0	32,4	43,2	21,6	24,3	5,4
Hake exp	-0,03	0,14	0,06	0,00	0,11	0,22	0,00	0,29	0,30	0,19	0,07	0,03
Hake con	0,40	0,13	0,02	-0,21	0,00	0,10	-0,06	0,03	0,02	-0,05	-0,17	0,05

Fuente: elaboración propia (2018).

En la tabla 1 de frecuencias relativas se muestra el porcentaje de respuestas correctas para cada uno de los 12 ítems de la prueba de interpretación de gráficas en cinemática, además del factor Hake para cada una de las preguntas.

En relación al grupo de control, los resultados en el post-test de las preguntas 1, 2, 3, 6, 8, 9 y 12 lograron un efecto esperado de ganancia y aprendizaje en contraste con las demás. En las pregunta 4, 10 y 11 se ve evidenciado un factor Hake negativo, lo que se traduce en una posible confusión en la comprensión de los conceptos una vez sometidos a la actividad de aprendizaje tradicional.

En cuanto al grupo de control exceptuando la pregunta 1 en la que se obtuvo menor resultado en la postprueba, debido a la confusión entre el concepto de velocidad y aceleración y en la pregunta número 4 en la que se obtuvieron resultados equivalentes. En otros ítems se obtuvo una ganancia de aprendizaje mayor en la posprueba evidenciando una ventaja respecto a la estrategia de enseñanza tradicional. En este sentido, se evidencia la debilidad en el reconocimiento de la diferencia de los conceptos de velocidad, lo cual podría incidir en una posible confusión en la pregunta 1.

La anterior tendencia concuerda parcialmente con los planteamientos de Ivanjek (2016) quien encontró que los estudiantes calculan adecuadamente la pendiente en matemáticas, pero se les dificulta aplicarlas en otros contextos como el de la física, motivo por el cual posiblemente se generó gran confusión en la pregunta 1 orientada a la determinación de la aceleración como pendiente de la Gráfica v vs t , sin embargo la pregunta 2 indaga por la velocidad como pendiente de la gráfica x vs t y en este caso se presentaron mejores resultados dando cuenta del concepto de pendiente como razón de cambio, por lo cual se le dio especial interés en el diseño del presente modelo didáctico. No obstante, los resultados evidenciaron que es necesario hacer mayor hincapié en este aspecto.

Tabla 2: Factor Hake de la interpretación de graficas en cinemática para el grupo experimental y de control.

Grupo	% Pretest	Desviación estándar	% Posttest	Desviación estándar	Factor Hake	Nivel de ganancia de aprendizaje
Experimental	10,59	1,15	21,17	2,10	0,12	Bajo
Control	12,04	1,00	15,57	1,02	0,04	Bajo

Fuente: elaboración propia (2018).

En la tabla 2 se muestran los resultados de ambos grupos objeto de estudio dando cuenta de que el grupo experimental paso de presentar respuestas correctas en la prueba de entrada del 10.59% a un 21.17% luego de ser sometidos a la estrategia didáctica basada en la interpretación de gráficas en cinemática lo que corresponde a un factor Hake de 0,12 lo cual representa una ganancia baja, mientras que el grupo de control quien presentó unas mejores condiciones iniciales con un 12.04% de respuestas correctas en la prueba de entrada avanzó hasta un 15.57% lo que representa un factor Hake del 0.04 igualmente catalogado como bajo. Sin embargo, la ganancia de aprendizaje es mayor en el grupo que fue sometido a la actividad experimental de interpretación de gráficas en cinemática.

Tabla 3: Resultados competencias en interpretación de graficas en cinemática para el grupo experimental y de control.

Variable: Estrategias visuales							
Dimensión:		Control		Experimental		Diferencia	
Conocimientos previos de los estudiantes.		Pre	Post	Pre	Post	Con	Exp
Subdimensión	indagar	0,66	0,96	0,54	1,16	0,29	0,62
	explicar	0,40	1,08	0,26	0,92	0,68	0,66
	identificar	0,34	0,72	0,32	0,87	0,38	0,56

Fuente: elaboración propia (2018).

Para la dimensión conocimientos previos de los estudiantes en la interpretación de gráficas mediante el análisis de sus subdimensiones: Indagar, explicar identificar, se evidencia una avance en el desarrollo de la subdimensión indagar pasando de una valoración de 0,54 a 1,16, es decir, una diferencia de 0.62 en contraste con la diferencia alcanzada en el grupo de control de sólo 0.29. En la subdimensión explicar se presentó una pérdida de dos décimas mientras

que en la subdimensión identificar la puntuación de la subdimensión paso de 0.38 a 0.52 siendo la subdimensiones indagar e identificar las que mejores resultados obtuvieran mientras que “explicar” presentó un ligero retroceso.

Los hallazgos indicaron que la tendencia de conocimientos previos de los estudiantes en la interpretación de gráficas cinemáticas es creciente pero en ligeras proporciones teniendo en cuenta que la mayor ganancia de aprendizaje estuvo localizada en una puntuación de 0.12 mientras el baremo muestra que este crecimiento es bajo hasta 0.3 medio hasta 0.7 y alto entre 0.7 y 1. Además, la presencia de las subdimensiones también se encuentra catalogada como baja a pesar de haber presentado un modesto avance, con una puntuación que en el mejor de los casos rodea la unidad de una calificación máxima de 5.

CONCLUSIONES

El rastreo bibliográfico ha permitido evidenciar la preocupación generalizada de la comunidad científica en la correcta interpretación de información presente en gráficos, lo cual, no es logrado principalmente porque los procesos desarrollados son conducentes a la mecanización de procesos algorítmicos y la solución de problemas modelo. Los estudiantes realizan poco análisis conceptual del problema y pasan directamente a buscar una fórmula que se acomode a los datos suministrados, el cual, se enuncia pocas veces a partir de la gráfica.

Se concluye que la aplicación del modelo didáctico centrados en la interpretación de gráficas mostró mejores resultados por lo que se recomienda sensibilizar a los maestros de las instituciones educativas rurales de La Unión en la utilización de enfoques centrados en la interpretación de gráficas cinemáticas, además, integrar el modelo didáctico basado en estrategias visuales en el plan de estudios de física y responder de forma especial a la necesidad latente de mejorar dicho aspecto.

En lo referente a los conocimientos previos de los estudiantes en la interpretación de gráficas cinemáticas en los estudiantes de las instituciones educativas Rurales del municipio de La Unión Antioquia, se concluye que gran porcentaje los estudiantes no interpretan adecuadamente una gráfica cinemática y confunden conceptos claves como velocidad y aceleración, sin embargo, un grupo relativamente pequeño de estudiantes lo hace bien y construyen una, a partir de las orientaciones dadas. Se recomienda aplicar las estrategias, la construcción manual y por computador de gráficas y su análisis a partir de experiencias desarrolladas por el estudiante, cálculo de pendiente y área debajo de la gráfica, intercepto, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayala, J. (2015). Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. In Documentos de Trabajo sobre Economía Regional (pp. 1–45).
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Caballero y Moreira, M. A. (2015). As equações matemáticas no ensino de Física Uma análise de conteúdos em livros didáticos de Física, 14, 312–325.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (1999). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista, 1–27.
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. American Journal of Physics, disponible:
http://www.lajse.org/may14/12021_Sanchez.pdf.
- Hernandez, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw- Hill
- Ivanjek, O. (2016). Student reasoning about graphs in different contexts. Physical Review Physics Education Research.
<https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.010106>
- Javier, J., y Casadiego, C. (2014). Estrategia metodológica para la elaboración e

interpretación de gráfica en cinemática.

Ministerio de Educación Nacional (2001). Bogotá. Colombia.

Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente, (1997), 19–44. Moreira, M. A. (2011). Unidades De Enseñanza Potencialmente Significativas-Ueps. *Aprendizagem Significativa Em Revista*, 1(2), 43–63. Retrieved from http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID10/v1_n2_a2011.pdf Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, (25), 29–56. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3943478>

Piña, J. (2014). La prueba PISA del año 2013. *Perfiles Educativos*, 36(143), 3–7. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70606-3](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70606-3)

Ramírez Montoya, M. S. (2013). Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores. *Modelos y Estrategias de Enseñanza Para Ambientes Innovadores*, 1–55. Retrieved from https://www.editorialdigitaltec.com/materialadicional/ID254_RamirezMontoya_Modelosyestrategiasdeensenanza.cap1.pdf

Vieytes, R. (2004). *Rut Vieytes.pdf* (1st ed.). Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

PAPEL DEL LENGUAJE EN LA COMPRESIÓN DE LA MATEMÁTICA

ROLE OF LANGUAGE IN UNDERSTANDING MATHEMATICS

Jesús E. Rad G.
jeradg1@hotmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar el papel que juega el lenguaje en la comprensión de la matemática en beneficio de la generación del conocimiento que se desea en esta disciplina, teniendo en cuenta los teóricos Gabrielli (s.f.), García (2014), Thompson (2008), entre otros. Utilizando un tipo de investigación documental, con un diseño bibliográfico, se mostraron algunas evidencias de las dificultades que se presentan en la comunicación del conocimiento matemático. Con ello, se llegó a la conclusión de que no es suficiente con transmitir el mensaje, pues este debe llegar al receptor lo menos distorsionado posible, con el fin de producir una fecunda retroalimentación, de manera de convertir el mensaje en una información comprensible, en beneficio del logro de un óptimo aprendizaje del conocimiento matemático. Finalmente, se plantearon algunas sugerencias.

Palabras clave: conocimiento matemático, lenguaje, comunicación, información, comprensión.

ABSTRACT

This investigation had as objective to analyze the role played by language in the understanding of mathematics for the benefit of the generation of knowledge desired in this discipline, taking into account the theorists Gabrielli (n.d.), García (2014), Thompson (2008), among others. Using a type of documentary research, with a bibliographic design, some evidences of the difficulties that arise in the communication of mathematical knowledge were shown. With this, it was concluded that it is not enough to transmit the message, because it must reach the receiver as least distorted as possible, in order to produce a fecund feedback, with the purpose of convert the message into an understandable information, in benefit of an optimal learning of mathematical knowledge. Finally, some suggestions were made.

Key words: mathematical knowledge, language, communication, information, understanding.

INTRODUCCIÓN

El ser humano desde su nacimiento siente la necesidad de comunicarse y para ello se vale del lenguaje; además, los neurocientíficos han encontrado evidencias de la existencia de una relación entre la matemática y el lenguaje. En este sentido, se planteó como objetivo de esta investigación analizar el papel que juega el lenguaje en la comprensión de la matemática, en provecho de la generación del conocimiento que se aspira en esta disciplina. Previamente se hicieron algunas precisiones sobre los términos transmisión, información y comprensión, atinentes a la comunicación, para luego dirigirse a la consecución del objetivo propuesto.

Para alcanzar el objetivo se realizó un tipo de investigación documental, con un diseño bibliográfico, en la cual se consiguieron algunas evidencias de las dificultades susceptibles de presentarse en la comunicación del conocimiento matemático, haciéndose referencia a algunas particularidades del lenguaje utilizadas en el ámbito de la matemática y que denotan cierto grado de curiosidad. Con ello, se llegó a la conclusión de que no es suficiente con transmitir el mensaje, pues este debe llegar al receptor lo menos distorsionado posible, con el fin de producir una fecunda retroalimentación, de manera de convertir el mensaje en una información comprensible, en beneficio del logro de un óptimo aprendizaje. Para subsanar esta situación se presentaron algunas sugerencias relativas a la formación del docente de matemática.

Comunicación, transmisión, información y comprensión

La comunicación es uno de los objetivos primordiales del lenguaje y le corresponderle al docente de matemática la función de comunicar su conocimiento sobre distintos aspectos de dicha disciplina. Se podría decir que comunicar es hacer común algo; por tanto, dicho docente debe hacer común el aspecto del conocimiento matemático que pretende enseñar. En la comunicación intervienen

básicamente los siguientes elementos: mensaje, emisor, receptor, código, canal, contexto y retroalimentación, estando presente, en mayor o menor grado, el ruido.

Desde la perspectiva del proceso enseñanza-aprendizaje, mensaje es lo que se quiere comunicar; emisor, la persona encargada de enviar el mensaje y quien elige el código y el canal para su transmisión; receptor, la persona que recibe e interpreta el mensaje; código, el sistema de señales o signos utilizados para transmitir un mensaje, el cual debe ser conocido por el receptor para poder interpretar el mensaje; canal, el medio físico elegido por el emisor para transmitir el mensaje al receptor; contexto: el entorno o ambiente donde se realiza la comunicación la cual afecta tanto al emisor como al receptor y condiciona la interpretación del mensaje.

En lo referente al contexto, se presentan circunstancias que pueden ser o no favorables; las desfavorables son conocidas con la denominación de ruido, es decir, cualquier perturbación susceptible de influir en la comunicación del mensaje: las interferencias en el medio, las distracciones del receptor, los errores lingüísticos, entre otras. Por su parte, la retroalimentación se refiere a aquella información de retorno que se manifiesta en una comunicación efectiva.

Sin embargo, no siempre es posible lograr la comunicación del mensaje. Por supuesto, la intención del emisor debe ser —y sobre todo, si se trata de un docente de matemática—, no solamente la transmisión del mensaje, sino la de proporcionar al receptor la información adecuada, de forma tal que esta sea comprendida, en beneficio de generar el conocimiento deseado. En este sentido, se presenta a continuación algunas consideraciones sobre los términos transmisión, información y comprensión, atinentes a la comunicación.

La transmisión se refiere al hecho de hacer llegar el mensaje desde el emisor hasta el receptor; sin embargo, si las condiciones no son las adecuadas este puede llegar distorsionado, atribuible a distintas causas generadas en cualquiera de los elementos de la comunicación. Con respecto a la información, Thompson (2008), la define como “un conjunto de datos acerca de algún suceso,

hecho, fenómeno o situación, que organizados en un contexto determinado tienen su significado, cuyo propósito puede ser el de reducir la incertidumbre o incrementar el conocimiento acerca de algo” (pág. 2). Es de hacer notar que los datos aisladamente pueden no contener información humanamente relevante; igualmente, si el conjunto de datos no modifica el estado de conocimiento del receptor, tampoco se puede considerar información.

Por su parte, la comprensión es la imagen mental que se crea en el receptor con relación al mensaje transmitido por el emisor; si la imagen mental creada es capaz de cambiar el estado de conocimiento del sujeto, esta se convierte en información y si coincide con el mensaje que el emisor quiere transmitir, se ha logrado, entonces, la comunicación.

La comunicación puede ser analógica (no verbal) y digital (verbal). La comunicación analógica está constituida por los gestos, las posturas, expresiones faciales, inflexiones de voz, secuencia, ritmo, cadencia de las palabras y, en definitiva, cualquier otra manifestación no verbal que sea emitida en un contexto interactivo; en cambio, en la comunicación digital la transmisión de los mensajes se realiza a través de símbolos, los cuales pueden ser orales o escritos, existiendo un consenso significativo para cada símbolo.

También, la comunicación puede ser unidireccional, bidireccional y multidireccional. En la comunicación unidireccional no existe retroalimentación directa de parte del receptor; en cambio, en la comunicación bidireccional y en la multidireccional sí se da, realizándose la bidireccional entre un emisor y un receptor, y la multidireccional, entre varios emisores y varios receptores, con la posibilidad de establecerse redes de comunicación.

El lenguaje y la comunicación del conocimiento matemático

De acuerdo a lo antes señalado, existen muchas posibilidades de que en la comunicación del conocimiento matemático se presenten distintos tipos de dificultades, estando estas centradas en cualquiera de los elementos de la misma.

En lo concerniente al tema del presente trabajo, su foco se circunscribió al mensaje y, más específicamente, al lenguaje que se utiliza.

Sobre este respecto García (2014), señala:

En las aulas confluyen múltiples lenguajes totalmente diferentes entre sí: el lenguaje cotidiano (donde el del docente y el del estudiante que casi siempre son diferentes), el lenguaje del aula (muy estandarizado) y el lenguaje matemático (altamente codificado y especializado); situación esta que obliga a que el más simple de los conceptos deba ser múltiplemente traducido desde que lo enuncia el docente, hasta que lo recibe el estudiante (y esto sin contar el proceso de retroalimentación propio de la clase) (p. 36).

Con respecto al lenguaje de la matemática, dentro de sus contenidos se consiguen muchos de uso cotidiano Rad (2016), tales como: palabras (multiplicador, perímetro, cateto, media aritmética, derivada, integral); símbolos (+, -, \times , $:$, %, <, $\sin \alpha$, \therefore , $\sqrt{\quad}$, \neq , ∞ , \forall , \exists , \int); hechos numéricos (tablas de las operaciones, $a^n \times a^m = a^{n+m}$); fórmulas ($A = \pi r^2$, $(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$); reglas (jerarquía de las operaciones, regla de Ruffini); propiedades (conmutativa, asociativa, distributiva); entre otros.

Estos son utilizados en el aprendizaje de procedimientos algorítmicos, en la formación de conceptos y en la resolución de problemas. Las maneras como el docente de matemática debería enseñar cada uno de estos aspectos han sido motivo de muchas discusiones y estudios, pero no es objeto de este estudio explicitarlas; en su lugar, se hace referencia a algunas particularidades del lenguaje utilizadas en el ámbito de la matemática y que denotan cierto grado de curiosidad.

Para comenzar, al hablar de un número es necesario establecer diferencias entre el concepto asociado y su representación simbólica Rad (2016). Así, el concepto que evoca el número de dedos de una mano, se puede representar mediante el numeral: *numeral-signo* (IIIII, 5, V, etc.) o *numeral-nombre* (cinco, cinc, five, etc.); en cambio, conceptualizar el número cinco como tal, requiere la

utilización de estrategias de enseñanza bien planificadas. A este respecto, es menester preguntarse si sigue existiendo el número cinco al retirar los dedos de la mano y luego, asumiendo su existencia, aceptar que siempre ha existido como objeto matemático o, si por el contrario, es producto de nuestra mente. En el primer caso se está ante una concepción platónica; en el segundo, ante una postura aristotélica.

Para construir los números se utilizan los sistemas de numeración, constituidos por conjuntos de símbolos y reglas que los generan. Estos pueden ser posicionales y no-posicionales. En los posicionales cada símbolo tiene un valor el cual depende del carácter utilizado y de la posición que este ocupa en el número; en cambio, en los no-posicionales su valor depende del carácter utilizado y las reglas definidas. Entre los sistemas de numeración posicionales actuales se encuentran: el decimal (posicional desde su escritura, pero no desde su lectura), el binario, el octal y el hexadecimal; en los no-posicionales, se sigue aún usando el sistema de numeración romano.

Es curioso también que los nombres de los números presenten variaciones las cuales, en algunos casos, podrían ser impredecibles si se desconocen las reglas gramaticales al respecto. A esta situación alude Gabrielli (s.f.) cuando se refiere a los nombres dados a los números que siguen después del diez, donde no se hace mención a la formación de los mismos: un niño los podría leer como *diez y uno*, *diez y dos*, *diez y tres*, *diez y cuatro* y, *diez y cinco*, o también como *dieciuno*, *diecidós*, *diecitrés*, *diecicuatro* y *diecicinco*, en vez de once, doce, trece, catorce y quince, como es lo establecido por las reglas.

Sobre este respecto, se puede decir que gran parte de las palabras del español, como lengua romance, provienen del latín y, en consecuencia las denominaciones de los números. En el caso de los números previamente señalados, se derivan de las contracciones y castellanización de sus nombres en latín, a saber: *undecim*, *duodecim*, *tredecim*, *quattordecim* y *quindecim*, respectivamente.

En cuanto a los números siguientes después del quince, se decidió que no valía la pena continuar asignando un nombre propio a cada número, por lo cual se crearon reglas de acuerdo a su formación. También, existen otros puntos de quiebre con relación a los nombres de los números; así lo manifiesta Gabrielli (s.f.), al señalar que “la conjunción ‘Y’, que representa lingüísticamente la adición, solo aparece cuando se trata de reunir decenas y unidades, y no entre centenas y unidades. Por ejemplo: se lee treinta y cinco, pero no trescientos y cinco” (La Matemática y el Lenguaje, párr. 7).

Un aspecto importante a considerar en la enseñanza de la matemática es la visualización. Mención especial merece la geometría, por ser una disciplina eminentemente visual; por ejemplo, la imagen que se presenta en la figura 1 puede ser vista como un punto y una recta, pero también podría verse como una recta perpendicular a la superficie en la cual esta se ha dibujado y un plano perpendicular a la superficie donde este se ha representado, dependiendo del contexto.

Figura 1. Visualización relativa de una figura geométrica



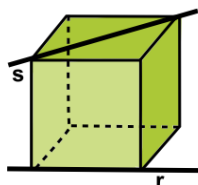
Fuente: elaboración propia (2018)

Otro caso del ámbito de la geometría es el que tiene que ver con la intersección de figuras en el plano o en el espacio. Sobre este respecto se manejan usualmente términos como *interceptar*, *intersectar* y otros que se puedan derivar de estos. Con relación al término *interceptar*, su definición en el Diccionario de la Lengua Española (DLE) no corresponde a lo planteado ni tampoco sus palabras derivadas (por ejemplo: *interceptación*); pero la palabra *intercepción* ni siquiera existe en el mismo.

Por otra parte, el término *intersectar* tampoco aparece en el DLE; en su defecto describe la palabra *intersecarse* (pero no *intersecar*), como dos líneas, dos superficies o dos sólidos que se cortan o se cruzan entre sí. En este sentido, esta

definición considera la acción de cruzarse como sinónimo de cortarse, la cual no corresponde a la establecida en la geometría, donde se entiende que cuando dos rectas se cruzan ni son paralelas ni se intersecan en el espacio, como se observan las rectas r y s en la figura 2.

Figura 2. Rectas que se cruzan



Fuente: Armas (s.f., Dos rectas r y s)

Otra curiosidad de la que se ha venido hablando se presenta en las denominaciones de los tipos de polígonos; un polígono es definido de manera muy sencilla por el DLE como una porción de plano limitada por líneas rectas; de aquí el hecho de que existan polígonos de tres, cuatro, cinco, seis... lados. En este sentido, se esperaría que los nombres de estas figuras pudieran ser *triláteros*, *cuadriláteros*, *pentaláteros*, *hexaláteros*, etc.; sin embargo, el primer polígono con el que se encuentra el niño en sus primeros años de estudio es el triángulo, del cual aprende de memoria que tiene tres lados; después sigue con los cuadriláteros, pentágonos, hexágonos, etc.

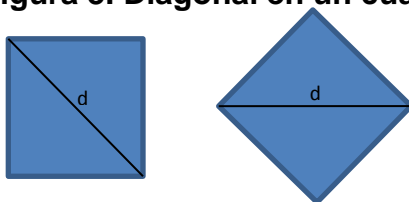
Como se observa, no existe uniformidad en las denominaciones de los primeros dos polígonos que un niño aprende; esto pudiera crear confusión en él cuando se está iniciando; para evitarlo, el docente debe desarrollar estrategias de enseñanza adecuadas que permitan la debida conceptualización. La regla general de los nombres de los polígonos a partir de cinco lados es formarlos con el elemento compositivo *-gono*, que significa ángulo, anteponiéndole un elemento compositivo acorde con el número de lados que tenga el polígono, tales como *penta-*, *hexa-*, *hecta-*, etc., que significan cinco, seis, siete, etc., respectivamente.

De la regla anterior, se asume que estas denominaciones se refieren al número de ángulos internos del polígono, el cual coincide con el número de sus lados. Así, el DLE acepta denominar también al triángulo como *trígono* mas no

contempla el nombre de *cuadrángono* para designar al cuadrilátero sino, más bien, *cuadrángulo*.

Otro término relacionado con los polígonos y poliedros, objeto de confusión entre los estudiantes principiantes, es el de diagonal, porque generalmente es visualizada por ellos como una recta o segmento con cierta inclinación. Esto es debido a que cuando la ven por primera vez en un cuadrado o en un rectángulo, este está dibujado apoyado en uno de sus lados, como se observa en la imagen representada a la izquierda y, pocas veces apoyado en uno de sus vértices, como se ve en la de la derecha, donde en ambos la diagonal se simboliza con la letra d. (Ver figura 3).

Figura 3. Diagonal en un cuadrado



Fuente: elaboración propia (2018)

Por tanto, es importante aclararles a los estudiantes desde el comienzo, que una diagonal es una línea recta que une dos vértices no contiguos de un polígono o, de distinta cara en un poliedro.

Un hecho muy frecuente en geometría es el referente a las respuestas dadas por los estudiantes sobre el teorema de Pitágoras: generalmente responden con la expresión $c^2 = a^2 + b^2$. Esta respuesta podría tener algo de certeza, siempre que se trate de un triángulo rectángulo con catetos de longitud a y b ; sin embargo, está incompleta, por no especificar las condiciones anteriores. Una posible respuesta podría ser: si se tiene un triángulo rectángulo cualquiera con catetos de longitudes a y b e hipotenusa de longitud c , entonces: $c^2 = a^2 + b^2$.

También es usual observar errores en la utilización de los símbolos. Uno de los más frecuentes es el de usar el signo de la igualdad simbolizado como = de manera inapropiada. En este sentido, Gabrielli (s.f.), expone el siguiente ejemplo:

Frente al siguiente problema: Juan tiene 18 figuritas y Fernando tiene 6 figuritas. Deciden juntarlas y repartirlas en partes iguales entre tres amigos. ¿Cuántas figuritas recibe cada uno?

Se observa en muchas carpetas de los alumnos: $18 + 6 = 24$: $3 = 8$ Con lo cual se está indicando que $18 + 6 = 8$. Cosa que no es cierta. El problema está bien resuelto, la simbolización no (Los símbolos, párr. 5-6).

En el ejemplo planteado por la autora se ha utilizado el signo $=$ como separador. Lo apropiado hubiese sido indicarlo de cualquiera de las siguientes formas: a) $18 + 6 = 24$ $24 : 3 = 8$; por lo tanto, cada uno recibe 8 figuritas; b) $18 + 6 = 24$, $24 : 3 = 8$; por lo tanto, cada uno recibe 8 figuritas; c) $18 + 6 = 24$, en la siguiente línea: $24 : 3 = 8$ y en la otra línea: por lo tanto, cada uno recibe 8 figuritas.

Otro caso referente a los símbolos, señalado por la autora, es el relacionado con la necesidad de los estudiantes de encontrar un resultado único, tal como cuando expresan que $3b + 8 = 11b$, aun cuando pudieran saber que no es posible sumar una expresión literal con una numérica. También, cuando se les pide hallar el M.C.D. y el m.c.m. Entre dos o más números, por ejemplo, entre 10 y 15, es usual que los alumnos lo escriban así: M.C.D. = 5 y m.c.m. = 30, lo cual no es indicador de los números que intervienen en esas operaciones; en su defecto, se debe escribir de la siguiente manera: M.C.D. (10, 15) = 5 y m.c.m. (10, 15) = 30.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los diversos casos expuestos anteriormente, es evidente que el lenguaje desempeña un papel muy importante en la comunicación del conocimiento matemático, por la situación que se presenta en el aula, en la cual concurren muchos lenguajes totalmente diferentes entre sí, donde el lenguaje matemático es altamente codificado y especializado. Ello amerita un gran esfuerzo de parte del docente de matemática para comunicarlo eficientemente; en este sentido, no es suficiente con transmitir el mensaje, sino que este llegue al receptor

sin distorsión, para que se produzca la mayor retroalimentación posible, de manera que se convierta en una información comprensible, en beneficio del logro de un óptimo aprendizaje.

No obstante, uno de los factores que influye en mayor proporción en la comunicación del conocimiento matemático, en opinión de quien escribe, es el relacionado con las concepciones que el docente de matemática tiene sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de la matemática, como lo pudo comprobar a través de su tesis doctoral realizada sobre este aspecto en el municipio Maracaibo.

En efecto, en los resultados se puso de manifiesto que los profesores de matemática de Educación Media General de este municipio tienen una concepción prescriptiva o normativa frente a la descriptiva o naturalista, en cuanto a su naturaleza, y una concepción clásica frente a las procedimentalista y constructivista, en lo atinente al aprendizaje. La buena noticia es que con relación al aprendizaje, las concepciones cognitivista y constructivista estuvieron por encima de la conductista; lo sorprendente es la incongruencia entre los tres tipos de concepciones.

SUGERENCIAS

Sería importante implementar el modelo propuesto en la tesis doctoral antes mencionada, seguir profundizando en la investigación de estos tipos de concepciones relativas a la naturaleza, aprendizaje y enseñanza de la matemática, y realizar estudios investigativos referidos a la comunicación del conocimiento matemático, haciendo énfasis en el papel que juega el lenguaje en la comprensión del mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armas, S. (s.f.). Posiciones relativas entre puntos, rectas y planos. Documento en línea. Disponible en: https://estereometria-30483.firebaseio.com/32_posiciones_relativas_entre_puntos_rectas_y_planos.html. Consulta: 09/05/17.

Gabrielli, M. (s.f.). *El lenguaje y la matemática*. Documento en línea. Disponible en: http://didactica-y-matematica.idoneos.com/el_lenguaje_y_la_matematica/. Consulta: 09/05/17.

García, C. (2014). *Lenguaje y comunicación en matemáticas. Una aproximación teórica desde las matemáticas a los conceptos de lenguaje y comunicación en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de Colombia. Colombia. Documento en línea. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/12620/1/71657194.2014.pdf>. Consulta: 09/05/17.

Rad, J. (2016). *Concepciones sobre naturaleza, enseñanza y aprendizaje de la matemática en profesores de Educación Media General*. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. Venezuela.

Real Academia Española (s.f.). *Diccionario de la lengua española*, Edición del Tricentenario. Actualización 2017. España. Documento en línea. Disponible en: <http://dle.rae.es/>. Consulta: 09/05/17.

Thompson, I. (2008). *¿Qué es información?* Documento en línea. Disponible en: <https://www.promonegocios.net/mercadotecnia/que-es-informacion.html>. Consulta: 14/04/18.

PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA INTEGRAL DEL NIÑO CON AUTISMO

PARTICIPATION OF THE FAMILY IN THE COMPREHENSIVE THERAPEUTIC INTERVENTION OF THE CHILD WITH AUTISM

Clarines Urdaneta

claricar@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafal Belloso Chacín, URBE

Raimond Ordoñez

raimondordonez@gmail.com

Universidad Privada Dr. Rafal Belloso Chacín, URBE

Antenor Cujia

antecujia@gmail.com

Universidad Privada Dr. Rafal Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo proponer modelos de participación de la familia en la intervención terapéutica integral del niño con autismo. Se sustentó en las teorías Rodrigo y Palacios (1998), Correa (2008), Millá (2005), entre otros. La investigación fue de tipo documental con diseño bibliográfico que pretendió dar a conocer como está integrado el equipo terapéutico que se encarga de aplicar tratamiento a los niños con trastorno del espectro autista (TEA), y hasta qué punto la familia participa en el proceso de intervención, además, es un estudio que contribuyó a conocer los aspectos que afectan el proceso de intervención terapéutica. Los resultados del análisis de los documentos indicaron que la detección precoz, es fundamental para poder intervenir tempranamente e intentar cambiar el pronóstico de funcionamiento a largo plazo de los niños con TEA. Existen diversos tipos de intervención, sin embargo, lo más importante de ellas es la consideración del perfil individual del niño y su familia (fortalezas y debilidades), un ambiente altamente estructurado y contenedor, así como, la regularidad en la frecuencia del trabajo incluyendo la formación, acompañamiento y participación de la familia en el proceso.

Palabras clave: trastorno del espectro autista (TEA), familia, intervención terapéutica.

ABSTRACT

The objective of this research was to propose models of family participation in the comprehensive therapeutic intervention of children with autism. It was based on the theories Rodrigo and Palacios (1998), Correa (2008), Millá (2005), among others. The research was of a documentary type with a bibliographic design that aimed to show how the therapeutic team that is responsible for applying treatment to children with autism spectrum disorder (ASD) is integrated, and to what extent the family participates in the intervention process. In addition, it is a study that contributed to knowing the aspects that affect the process of therapeutic intervention. The results of the analysis of the documents indicated that early detection is essential to be able to intervene early and try to change the long-term prognosis of children with ASD. There are different types of intervention, however; the most important of these is the consideration of the individual profile of the child and his family (strengths and weaknesses), a highly structured and container environment, as well as regularity in the frequency of work including training, accompaniment and participation of the family in the process.

Key words: autistic spectrum disorder (ASD), family, therapeutic intervention.

INTRODUCCIÓN

Los niños que presentan el diagnóstico del autismo necesitan una atención específica enmarcada dentro de un equipo preparado para esta intervención, seguimiento, asistencia continua, definido básicamente por un trabajo comunicativo y multidisciplinar. En este proceso es preciso atender y dar respuesta a las necesidades particulares de cada individuo con el objetivo final de alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades de comunicación, psicomotricidad, cognitiva y socio para integrar el niño a la sociedad.

Por tal motivo, dentro de la investigación se plantea un enfoque de intervención integral, conformada por especialistas en psicología, terapeuta ocupacional, terapeuta de lenguaje, terapeuta conductual y psicopedagogía, las cuales proyectan un abordaje desde cada área específica, expresando como

punto de partida la importancia de que cada interventor tiene un perfil en su práctica pero con la relevancia de que el trabajo de cada terapeuta es necesario y cumple una función esencial en el proceso de formación de la persona con autismo.

El propósito de este trabajo fue determinar la participación de la familia en la intervención terapéutica integral de las personas con autismo, la mayoría de los padres y madres; especialistas podrán obtener conocimientos acerca de la valoración y atención que reciben las personas desde cada especialista, a fin de dar respuestas a las particulares de cada grupo familiar.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La atención educativa en el proceso de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, es un desafío para los padres de familia, profesionales de la educación, terapeutas y psicólogos, ya que existen múltiples situaciones que se manifiestan en las diversas etapas evolutivas, las cuales inciden en el proceso en el que están involucrados factores internos y externos de la sociedad.

En este sentido, es fundamental el trabajo conjunto entre los terapeutas especializados en el área conductual, ocupacional, del lenguaje, psicólogo, pedagogo y padres de familia, quienes tienen a su cargo la responsabilidad de llevar a cabo los procesos de intervención.

Rodrigo y Palacios (1998), señalan las siguientes funciones que la familia debe cumplir con sus hijos, en este caso con aquellos que presentan un trastorno de espectro autista: a) Legitimar su supervivencia y promover su crecimiento y socialización; b) Proporcionar un clima de afecto y apoyo para su desarrollo; c) Brindar la estimulación necesaria para que sean capaces de relacionarse competentemente, d) Decidir con respeto a la apertura de otros contextos educativos que coadyuven a su educación.

Estos autores precitados afirman que, ser padre y madre significa un gran compromiso, y si se considera que adicional a esto cuenta con el trastorno del espectro autista se debe establecer una estrecha relación en lo personal, emocional y formativo. Por tal motivo, la corresponsabilidad de la familia dentro del proceso terapéutico, implica la cooperación continua de los padres en el abordaje integral que lleva a cabo cada intervención; se requiere de forma directa y activa un clima de diálogo y comunicación, logrando así una intervención y un seguimiento en cada área evolutiva, debido a que cada una de ellas cubre una necesidad particular en el abordaje de las áreas de desarrollo (psicomotora, comunicación, lenguaje, cognitiva, social y auto-cuidado).

Para Correa (2008), asume la intervención como un perfil de apoyo definido, “el conjunto de acciones pedagógicas, terapéuticas y técnicas que es necesario diseñar, ejecutar, evaluar y retroalimentar y que se incluyen bajo la estructura de un programa o proyecto personalizado” (p. 50). En síntesis, la atención terapéutica integral, es un entramado de acciones que aborda las áreas de acuerdo al nivel de funcionamiento de cada persona con trastorno del espectro autista.

Se hace necesario buscar estrategias organizativas que permitan integrar a todo el grupo de especialistas para involucrarse en la valoración y el tratamiento de las personas con trastorno del espectro autista para manejar las pruebas y el tratamiento específico que pueda ayudar no solo al paciente sino al grupo familiar. Para tal fin, es necesario cada especialidad involucrada pueda demarcar su campo de intervención específico pero al mismo tiempo, identifique los momentos desde los cuales pueden tender los puentes necesarios para un trabajo conjunto, armonizado, sumatorio, con los otros especialistas, en función de brindarle los mayores y mejores aportes asistenciales y terapéuticos a las personas con trastorno del espectro autista y a sus familias.

Fernández (1992), define la evaluación psicológica, como: “aquella disciplina de la psicología científica que se ocupa de la exploración y el análisis del comportamiento (a los niveles de complejidad que se estime oportunos) de un

sujeto humano o grupo especificado de sujetos con distintos objetivos básicos o aplicados (descripción, diagnóstico, selección, predicción, explicación, cambio y/o valoración) a través de un proceso de toma de decisiones en el que se coordinan la aplicación de una serie de dispositivos, test y técnicas de medida y/o evaluación...” (p: 17).

En un principio, se busca la valoración, para determinar el diagnóstico inicial, por medio de la aplicación de pruebas específicas a la necesidad del paciente, con el fin de dar respuestas sobre diversos criterios que determinan la condición, éste permite medir las capacidades y dar resultados descriptivos sobre los procesos madurativos que requiere cada persona con trastorno del espectro autista para brindar apoyo a cada caso y al entorno que lo rodea, siguiendo las etapas por las que atraviesa la familia sobre el manejo emocional, terapéutico y social que debe recibir el paciente diagnosticado. Por tanto, se debe establecer una relación de acompañamiento y formación para lograr un buen manejo terapéutico, abordaje al cual se suma el equipo médico según su especialidad con el propósito de intervenir al paciente en las diversas áreas de desarrollo y lograr una atención integral de acuerdo a su nivel de funcionamiento.

La intervención del psicólogo es fundamental en cada paciente con trastorno del espectro autista, es necesario la formación y certificación de métodos y pruebas que permitan validar cada proceso, aportar y dar orientaciones acerca de la condición y mantener un trabajo articulado con el equipo que refiere al paciente, tomando en cuenta que la familia forma parte fundamental del proceso terapéutico y que en cada una de las fases del diagnóstico la integración de los padres determinan los progresos y evolución de cada caso.

La terapia ocupacional como, el conjunto de técnicas, métodos y actuaciones que, a través de actividades aplicadas con fines terapéuticos previene y mantiene la salud, favorece la restauración de la función, suple los déficits invalidantes y valora los supuestos comportamentales y su significación profunda para conseguir la mayor independencia y reinserción posible del individuo en todos sus aspectos: laboral, mental, físico y social.

Por, consiguiente el terapeuta ocupacional se forma en diversas áreas, que les proporcionan el conocimiento, las habilidades para intervenir de forma individual o grupal a personas que presentan limitaciones en la participación y desempeño en los diferentes ambientes que se desenvuelve. Los resultados del tratamiento aplicado son diversos y están enfocados en las necesidades de cada persona, de tal manera que pueda tener una vida independiente e integrarse efectivamente a su entorno físico y social, logrando la mayor funcionalidad y autonomía.

Es de gran importancia dar a conocer la teoría de integración sensorial que fue creada y desarrollada por la terapeuta ocupacional y neurocientífica estadounidense Jean Ayres, en los años de 1970, definió la integración sensorial como el proceso neurológico que se encarga de organizar las sensaciones que uno recibe de sí mismo y de su entorno, haciendo posible utilizar el cuerpo de manera eficaz en su contexto.

Milla (2005), plantea, “en la medida que los padres tengan una mejor comprensión de la realidad de su hijo pueden adecuar su entorno a las necesidades físicas, afectivas, mentales y sociales del niño, mejor va a ser su desarrollo”. (s/p).

Para el manejo conductual Martin y Pear (2007), la modificación de conducta implica la aplicación sistemática de los principios y las técnicas de aprendizaje, para evaluar los comportamientos encubiertos y manifiestos de las personas y facilitar así un funcionamiento favorable.

Por lo consiguiente, se propone una atención individual, integral e intensiva basada en una evaluación para determinar el punto de partida del inicio de un programa que puedan facilitar conductas adecuadas esperadas en el marco del desarrollo evolutivo y disminuir conductas inadecuadas que lo afectan y limitan.

En cuanto a la terapia del lenguaje Puyuelo (2003), define “el lenguaje como el principal medio de crecimiento y de interacción social, ya que de éste depende el desarrollo integral del individuo” (p: 21). Al realizar una valoración

completa, el terapeuta de lenguaje podrá identificar el abordaje que cubra las necesidades del paciente con trastorno del espectro autista, y que le permita mejorar las destrezas de comunicación de las personas, ya que algunas pueden aprender habilidades verbales, mientras que para otras es más fácil la utilización de métodos alternativos de la comunicación, es por esto que el entorno familiar y escolar juegan un papel determinante.

Con respecto al aporte pedagógico, Hortal (2011), considera necesario entender al trastorno dentro del ámbito educativo:

“Como el concepto de espectro autista es de gran utilidad en el mundo de la educación, puesto que nos ayuda a entender las posibilidades, dificultades y necesidades de los alumnos con este trastorno (desde los que tienen necesidades educativas especiales muy significativas, hasta aquéllos que con pequeñas adecuaciones podrían desarrollar una escolarización normal” (p: 19).

Es por ello, que se busca implementar métodos de aprendizaje según su edad y nivel de funcionamiento, aplicando tareas de acuerdo a la necesidad de cada aprendiz para así desarrollar por áreas una serie de tareas sistemáticas, repetidas y variadas que se registran y se les hace seguimiento con la utilización de técnicas de psicopedagogía en busca de avanzar de forma congruente y progresiva.

En función de esto, se pretende que todas estas posibilidades de apoyo terapéutico al paciente con trastorno del espectro autista y a su familia, tengan base en la presente investigación, la cual está dirigida a obtener una serie de propuestas que permitan pautar la manera cómo pueden aportar sus conocimientos y prácticas a la intervención terapéutica, así como, delinear estrategias que permitan integrar al equipo multi e interdisciplinario, sensibilizarlo y formar a todo el grupo familiar en la necesidad de ampliar sus conocimientos sobre el abordaje integral de las personas con trastorno del espectro autista.

Tomando en cuenta los aportes de la asociación mundial de psiquiatría y los manuales que han ido validando científicamente y que da sustento a la utilización del término usado actualmente “Trastorno del Espectro Autista” (TEA, 2013), definido y soportado de esta manera con sus diferentes variaciones manera en la quinta edición del Manual diagnóstico y estadístico de las enfermedades mentales (DSM-V) formando parte de uno de los trastornos del neurodesarrollo.

Los TEA representan un diagnóstico complejo, que aglutina un conjunto de síntomas, de forma que cada intervención hace hincapié en mejorar unos síntomas y otros no. Dentro de la gran variedad de los Modelos de Intervención, se puede seguir la clasificación propuesta en 1997 por el grupo de Mesibov.

A todo esto, independientemente del tipo de intervención, los mejores resultados se han dado cuando los padres colaboran con la intervención para ganar en mantenimiento y generalización de la terapia, pudiendo aprender algunas técnicas de conducta y aplicarlas bajo supervisión del profesional.

Los datos de diversos estudios muestran que muchas familias con hijos con autismo presentan un grado de estrés por encima del considerado clínicamente significativo y son las variables tales como: la gravedad del trastorno y los problemas de conducta los factores que han mostrado relación más directa con el estrés sufrido por los padres. La convivencia con una persona TEA es compleja y difícil, y de manera inevitable provoca cambios significativos tanto en las dinámicas familiares como en las vidas personales de los distintos miembros.

Tomando en cuenta los criterios se enmarca el diagnóstico estableciendo diferenciación clara entre desarrollo normal y el espectro se realiza en forma válida y confiable, así como, entre el espectro y otros desórdenes fuera del mismo, los trastornos del espectro autista, basados en la justificación de que un solo espectro refleja mejor el trastorno y sus síntomas, separación de TEA del desarrollo típico

es confiable y valido, mientras que la separación de los trastornos dentro del espectro es inconsistente.

El proceso de evaluación psicológica referido por el pediatra o neurólogo, por el colegio o por iniciativa de los padres, primer contacto con los padres y el niño. Propone a su vez un *protocolo recomendado*: entrevista diagnóstica, historia del desarrollo, evaluación cognitiva, instrumentos específicos de autismo: ADI –R, ADOS. G, evaluación de conducta adaptativa, interacción y juego, teoría de la mente, funciones ejecutivas y otras pruebas específicas.

Según Johnson (1996), los factores relacionados con los TEA que pueden afectar la ejecución en las pruebas son: la pobre comprensión de las instrucciones verbal vs. No verbal, habilidades para imitar empobrecidas, ausencia de señalamiento que le permita indicar la respuesta, limitaciones atencionales foco, mantenimiento, destructibilidad, asuntos motivacionales, motivación social, expectativas (querer agradar), consideraciones conductuales, propia agenda, desobediencia, distraído por pensamientos perseverativos, sobre selectividad de estímulos, inflexibilidad, transiciones.

METODOLÓGIA

La investigación fue de tipo documental con diseño bibliográfico que pretendió dar a conocer como está integrado el equipo terapéutico que se encarga de aplicar tratamiento a los niños con trastorno del espectro autista (TEA), y hasta qué punto la familia participa en el proceso de intervención, además, es un estudio que contribuyó a conocer los aspectos que afectan el proceso de intervención terapéutica.

CONCLUSIONES

Según los autores consultados la detección precoz, es fundamental para poder intervenir tempranamente e intentar cambiar el pronóstico de funcionamiento a largo plazo de los niños con TEA. En este sentido, los

profesionales involucrados en el protocolo y que valoran o hacen seguimiento de los niños o adultos con dicha condición, tienen un rol fundamental en la sospecha, detección de los signos tempranos y derivación oportuna a evaluación y tratamiento especializado. Es ampliamente comprobado que mientras más temprano se inicie la intervención, mejores resultados se obtendrán en el curso de su condición y fortalecimiento de su desarrollo en todas las áreas.

La intervención debe ser individual e intensiva, haciendo uso de los mayores números de sesiones a las que el niño pueda asistir, ajustadas a las características propias del caso, siendo consecutivo, multidisciplinario y midiendo a su vez frecuentemente los progresos.

Existen diversos tipos de intervención sin embargo; lo más importante de ellas es la consideración del perfil individual del niño y su familia (fortalezas y debilidades), un ambiente altamente estructurado y contenedor, así como la regularidad en la frecuencia del trabajo incluyendo la formación, acompañamiento y participación de la familia en el proceso.

Un equipo interdisciplinario está constituido por profesionales que proveen servicios dentro de un dominio específico, sin eludir el ampliar el rango de atención a la persona que posee la condición y a su familia, superponiendo así roles e integrando el conocimiento para cubrir las múltiples necesidades de la familia. La familia tiende a valorar la cooperación y la organización de los profesionales para cumplir con las necesidades complejas de sus hijos.

La intervención en los trastornos del espectro autista (TEA), debe seguir un modelo interdisciplinario que involucre no sólo a los diversos especialistas (neurólogos, psicólogos, terapeutas conductuales, terapeutas ocupacionales, terapeutas del lenguaje, etc.), sino también a sus familias al entorno educativo y a la comunidad. La participación de la familia hace que la intervención interdisciplinaria sea más eficaz, y que se valore y surta el efecto deseado el trabajo de cada especialista, se debe entonces procurar e insistir en la

participación de la familia durante la aplicación del tratamiento o plan de intervención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Correa, A. (2008). Integración Escolar para la Población con Necesidades Educativas Especiales. Venezuela: editorial magisterio

Fernández, R. (1992), Introducción a la evaluación psicológica, Vol. I y II. España: Ed. Pirámide. (50Edición, 1996).

Hortal, C. (2011). Alumnado con Trastorno del Espectro Autista. España: editorial Graó.

Jhonson, J. (1986). The impact of work place social support Jobs demands and work control upon cardiovascular disease. Tesis doctoral. Universidad Jhons Hopkins. U.E.A.

Martin, G. y Pear, J. (2007), Modificación de conducta. Qué y cómo aplicarla. España: Pearson

Millá, M. (2005) Centros de desarrollo infantil y atención temprana. Diagnóstico, trastornos e intervención. Venezuela: Promolibro

Puyuelo, M. (2003). Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. España: Editorial MASSON.

Rodrigo, M. y Palacios, J. (1998) (Eds.). Familia y desarrollo humano. España: Alianza

**PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y SU PERTINENCIA EN LA FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO-
COLOMBIA**

**PEDAGOGICAL PRACTICE AND ITS RELEVANCE IN THE FACULTY OF
EDUCATION SCIENCES OF THE UNIVERSITY OF ATLÁNTICO-COLOMBIA**

Mirna Patricia Bernal Martínez
mirna_patricia@yahoo.com
Universidad del Atlántico. Barranquilla, Colombia
Claudia Patricia Coneo Romero
cladiaconeo@hotmail.com
Universidad del Atlántico. Barranquilla, Colombia

RESUMEN

El presente artículo tuvo como propósito analizar la pertinencia de la práctica pedagógica en los diferentes programas de licenciatura adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico de conformidad con el marco legal educativo colombiano y los estándares de calidad exigidos por la sociedad del conocimiento. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo mediante técnicas de análisis documental aplicando principios de la hermenéutica. Para su desarrollo se consideraron referentes teóricos y legales como Molina (2013), MEN (2016), Constitución Política de Colombia (1991), Plan Nacional de Desarrollo (2014 -2018), Reglamento de la Práctica Pedagógica (2016), entre otros. En dicho análisis se concluye que las prácticas pedagógicas desarrolladas desde los diferentes programas de licenciaturas adscritas a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico, se conciben como un sistema con políticas y lineamientos coherentes; enmarcados en el proyecto educativo de la Facultad de Ciencias de la educación y en el de cada uno de sus programas; además, responde a las normas y estándares de calidad a nivel nacional e internacional. En ese sentido, promueve la integración práctica - conceptual enfocándose y desarrollándose desde diferentes niveles: Observación, apoyo pedagógico y prácticas profesionales (ejercicio docente e investigación).

Palabras clave: práctica pedagógica, pertinencia, calidad.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the relevance of pedagogical practice in the different degree programs attached to the Faculty of Education Sciences of the Universidad del Atlántico in accordance with the Colombian legal education framework and the quality standards required by society. of knowledge.

It was developed under a qualitative approach using techniques of documentary analysis applying principles of hermeneutics. For its development, theoretical and legal references were considered such as Molina (2013), MEN (2016), Political Constitution of Colombia (1991), National Development Plan (2014 -2018), Regulation of Pedagogical Practice (2016), among others. In this analysis it is concluded that the pedagogical practices developed from the different degree programs attached to the Faculty of Education Sciences of the Universidad del Atlántico, are conceived as a system with coherent policies and guidelines; framed in the educational project of the Faculty of Educational Sciences and in each of its programs; In addition, it responds to the norms and standards of quality at national and international level. In this sense, it promotes the practical - conceptual integration focusing and developing from different levels: Observation, pedagogical support and professional practices (teaching and research exercise).

Key words: pedagogical practice, relevance, quality.

INTRODUCCIÓN

La actual sociedad del conocimiento exige formación de calidad en los profesionales de la docencia a fin de que éstos puedan estar aptos para enfrentar los retos y dificultades que surgen a diario como producto de los constantes cambios culturales, económicos y sociales propios de la dinámica global. De cara a esta realidad, el estado colombiano, haciendo uso de sus atribuciones como estado docente, en las últimas décadas ha impulsado una política de evaluación, asesoría y acompañamiento continuo a las universidades, creando el marco político y legal necesario para mejorar la formación docente en cuanto a su pertinencia y calidad.

En efecto, el Ministerio de Educación Nacional MEN (2016, p. 8) concibe la práctica pedagógica como “un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo”. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de desarrollar habilidades de reflexión crítica sobre su práctica, a partir de la valoración de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica

promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados.

Es así como Colombia, a pasos acelerados avanza hacia un sistema de evaluación de los educadores en ejercicio, donde la práctica pedagógica busca consolidar una relación más armónica con el componente teórico a fin de mejorar los niveles de pertinencia y calidad. Desde esa perspectiva, la práctica se convierte en un escenario donde se propician aprendizajes teóricos, lo que significa que los conceptos, concepciones y teorías educativas y pedagógicas dialogan con las prácticas pedagógicas del maestro desde los inicios del proceso formativo MEN (2016).

Ahora bien, el artículo 222 de la ley 1753 de 2015 “por el cual se expide el plan Nacional de Desarrollo 2014 -2018”, establece que los programas de Licenciatura deberán obtener reconocimientos en un plazo de dos años para la acreditación de alta calidad sin perjuicio de la autonomía universitaria establecida en el artículo 69 de la Constitución Política, en la Ley 30 de 1992, artículo 3, 28 y 29, y la Sentencia C-829 de 2010.

Ante ese escenario, la Universidad del Atlántico, ubicada en el Departamento del Atlántico, entre la ciudad de Barranquilla y el municipio de Puerto Colombia; consciente de su responsabilidad social como universidad pública que atiende una matrícula de aproximadamente 24000 estudiantes entre pregrado y postgrado, mediante un trabajo sinérgico ha venido trabajando para consolidar un sistema de lineamientos políticos propios, enmarcados en los proyectos educativos de cada facultad y cada programa. Ello, en orden a las exigencias del estado colombiano, busca el propósito de crear un cuerpo normativo coherente; es decir, articulado con las políticas educativas de la nación, y que además responda a los estándares de calidad que exige la sociedad del conocimiento en materia de educación universitaria.

Por ende la Facultad de Ciencias de la Educación, se ha ocupado de garantizar las condiciones para que se respete las características de cada docente en formación considerando la realidad de su contexto, de manera que, la

investigación dentro del plan de formación de los futuros docentes es considerada como un aspecto fundamental para el desarrollo de una práctica pedagógica pertinente, ética y humana. En este sentido, es válido el cuestionamiento sobre cuáles o qué aspectos pueden ser tomados como indicadores para valorar la pertinencia y calidad de la práctica pedagógica en los diferentes programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico de Colombia.

En orden a dicha interrogante, el presente artículo se propone analizar la pertinencia de la práctica pedagógica en los diferentes programas de licenciatura adscritos a la facultad de ciencias de la educación de la Universidad del Atlántico de conformidad con el marco legal educativo colombiano y los estándares de calidad exigidos por la sociedad del conocimiento. Para ello, se determinará su pertinencia estudiando el marco legal en el que se sustenta la práctica pedagógica y los instrumentos legales que la regulan. Asimismo, se analizarán los indicadores que certifican su calidad; finalmente se exponen algunas reflexiones finales acerca de la temática.

Marco legal en el que se sustenta la práctica pedagógica y los instrumentos legales que la regulan.

Tal y como se expresa en párrafos anteriores, las prácticas pedagógicas tienen su fundamento legal en un conjunto de leyes y decretos avalados por la Constitución Política de Colombia que se articulan para formar un cuerpo legal coherente, cuya finalidad es brindar las condiciones políticas y legales para una práctica pedagógica pertinente y de calidad.

En ese sentido, destaca lo previsto en el artículo 222 de la ley 1753 de 2015 “por el cual se expide el plan Nacional de Desarrollo 2014 -2018” los Programas de Licenciatura deberán obtener reconocimientos en un plazo de dos años para la acreditación de alta calidad sin perjuicio de la Autonomía Universitaria establecida en el artículo 69 de la Constitución Política, en la Ley 30 de 1992, artículo 3, 28 y 29, y la Sentencia C-829 de 2010.

Por otra parte, la Ley 30/92 en sus Artículos: 3, 28, 29, 57, reconoce la autonomía universitaria consagrada en las Constitución Política de Colombia, Artículo 69, el derecho, a dar y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas docentes, científicas y culturales, definir y organizar sus labores formativas –académicas adoptar el régimen de estudiantes y docentes, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

Por lo tanto, queda claro que la práctica Pedagógica tiene presente los procesos de actualización implementados por el Ministerio de Educación Nacional, en armonía con el decreto reglamentario 2450 del 2015 y la Resolución 2041 de 2016 en al cual se reglamentan las condiciones de calidad de los Programas de Licenciatura integrados al decreto 1075 de 2015 como decreto único del sector educativo.

Asimismo, el decreto 2450 de 2015 reglamenta las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados en la educación establecidos en el artículo 2.5.3.2.11.2. numeral (6), el programa de licenciatura interrelacionado se da en la práctica pedagógica previsto en el plan de estudio, en la definición de la pertinencia del programa, sus vínculos con los distintos sectores de la sociedad y sus evidencia en la calidad de la educación, con las estrategias de articulación con entidades certificadas en educación las instituciones de educación superior, los ciclos y niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media del sector público y privado, del contexto local, regional y nacional.

Además, en el artículo 2.5.3.2.2.3 del decreto 1075 de 2015 el M.E.N emitió la resolución 2041/16 donde se exponen las características específicas de calidad para los programas de licenciatura con el objeto de obtener, renovar o modificar su registro calificado, con la celebración de convenios entre las IES y las entidades certificadas en educación (ETC) para el desarrollo de las practicas pedagógicas como espacios formativos pertinentes y relacionados con el futuro desempeño profesional y laboral de los futuros licenciados.

Igualmente, en la ley 24 de 1976 vigente, el ejercicio de la profesión de Licenciado en Ciencias de la Educación se regula en su denominación en el campo de la docencia de nivel medio y superior en cualquiera de las especialidades es exclusivamente para los profesionales en ciencias de la educación.

Asimismo, la Resolución 2041 de 2016 artículo 2 numeral 3.2, establece que la práctica pedagógica en los Programas de licenciatura debe estar organizada de tal forma que en el mismo proceso el estudiante sea protagonista de una reflexión sistemática sobre su propia práctica para mejorarla y garantizar su aprendizaje aumentándose progresivamente hasta finalizar el programa.

Aunado a los fundamentos anteriores, los programas de licenciatura que desarrolla la facultad de educación obedecen a las denominaciones que corresponden a las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento de que tratan los artículos 23 y 31 de la Ley 115 de 1994, y/o al grupo etario o poblacional, establecidos en los artículos 46 a 71, como educación especial, educación para adultos, para grupos étnicos, campesinos y rurales rehabilitación social, respecto del cual va dirigido el proceso formativo, los cuales están soportados en la misión y la visión de la Universidad del Atlántico, la Facultad de Ciencias de la Educación, los programas y los proyectos institucionales que están relacionados con los indicadores sobre la calidad de la educación en la nación.

En ese orden de ideas, el artículo 46 y 47 de la ley 115 de 1994 fue condicionado por la sentencia C-458 de 2015 de corte constitucional en las expresiones de limitado, disminuido y minusvalía modificada con la expresión “personas en situaciones de discapacidad”. Asimismo, el texto subrayado fue declarado “exequible condicionado” por la Corte Constitucional mediante sentencia C-458 de 2015, en el entendido de que deberán reemplazarse por la expresión “persona en situación de discapacidad física, sensorial y psíquica”.

Cabe destacar, las políticas y reglamentos de la práctica pedagógica se desarrolla bajo la autonomía de las instituciones de educación superior o terciaria para direccionar la política funcional de los ciclos y niveles de la educación

preescolar, básica y media en el territorio nacional. Además, la práctica se convierte en el peso más ponderado de la acreditación académica y se fundamenta en el proceso que se requiere para la formación y el desarrollo humano integral del futuro docente, con responsabilidad social e institucional.

Ahora bien, en atención al componente formativo, los espacios académicos dedicados a la práctica pedagógica deberán corresponder a la formación en valores, conocimientos y competencias profesionales del futuro licenciado, profundizando en la enseñanza de las disciplinas a su cargo que se imparte por niveles, para ello, se debe asegurar su actualización con los componentes de fundamentos generales del saber específico y disciplinar, del componente pedagógico y en ciencias de la educación, e igual el componente de didáctica de las disciplina para que trabaje en un proyecto concreto de la formación en el aula Molina (2013).

Para efectos de la práctica pedagógica, la universidad establecerá convenios interinstitucionales para el desarrollo de la práctica pedagógica, como espacio de formación permanente que garantice su aprendizaje, por lo cual la práctica se iniciara en el IV semestre aumentado progresivamente hasta culminar en una práctica con funciones de docente o directivo docente e el desarrollo de su desempeño.

De allí que, la Facultad de Ciencias de la Educación tiene el deber de diseñar y ejecutar una estrategia de seguimiento y acompañamiento que garantice la retroalimentación permanente y eficaz sobre los aspectos de planes de mejoramiento en el ejercicio de las competencias del educador y en la formación que permita analizar los procesos y los resultados de la evaluación en el desarrollo de las competencias básicas ciudadana y profesionales.

Además, en el decreto 055 de 2015 “por el cual se reglamenta la afiliación de estudiantes al sistema general de riesgos laborales y se dictan otras disposiciones”, se establece en los artículos (2) numeral (2), y (4) literal (d) la afiliación de los estudiantes al sistema general de riesgos laborales cuando deban

realizar prácticas o actividades como requisito para culminar sus estudios u obtener un título, realizadas en la Educación Superior.

Finalmente, otro aspecto que da cuenta de su pertinencia es que en sesión de julio 22 de 2016, la Universidad aprobó por Consejo de Facultad el nuevo Manual de Practicas ajustándose a lo prescrito por el Ministerio de Educación Nacional relativo a las Practica Pedagógica en los centros o instituciones educativas y modificando el plan de estudios del cual debe representar entre 40 a 50 créditos para los nuevas programas acreditados en alta calidad de licenciatura.

Dicho Manual está estructurado en cuatro Títulos con sus respectivos capítulos, donde se distribuyen 89 artículos que tienen como propósito normar las actividades inherentes a la práctica pedagógica. Además, contempla las denominaciones de Programas de Licenciaturas en el desarrollo de la misma, los cuales se acreditaran en alta calidad a partir de la aprobación del Ministerio de Educación Nacional.

Fundamentos teóricos de la práctica pedagógica y sus indicadores de calidad.

La práctica pedagógica y en ella la formación investigativa, se concibe como un proceso de enseñanza y aprendizaje que aporta a los estudiantes elementos y recursos para fomentar el espíritu investigador. Desde un documento oficial propuesto por el Comité Misional de Investigación, Figueroa (2010), se entiende la Práctica Pedagógica en la Facultad de Ciencias de la Educación se entiende como parte del proceso de formación del estudiante, la misma se constituye en un espacio académico en el cual se busca integrar los elementos teóricos y prácticos de la formación profesional. También busca articular la relación de la Universidad con el entorno social en el cual se encuentra y propiciar aprendizajes mutuos que enriquezcan a ambas partes.

Según este referente, la Práctica Pedagógica se enmarca en el desarrollo de procesos de construcción de saberes y conocimientos en el espacio escolar,

que mediados por la reflexión permanente conducen al futuro maestro/a articular y fortalecer su formación disciplinar con otros campos del trabajo pedagógico e investigativo, en la medida en que interactúa con las necesidades concretas de los estudiantes en relación con el lenguaje, la convivencia, el trabajo colaborativo, el desarrollo de las habilidades sociales y las formas de acceder al conocimiento Figueroa (2010).

Sigue mencionando el autor que la práctica pedagógica concebida desde la Facultad de Ciencias de la educación de los futuros profesionales en formación se estructura en varios momentos: 1. El seminario como espacio de fundamentación pedagógica, didáctica e investigativa; 2. La sensibilización, reconocimiento y vinculación a las instituciones educativas; 3. La escuela como escenario de investigación educativa y pedagógica en el aula donde la reflexión del hacer se constituya en un eje fundamental; y 4. La intervención en el aula, la escuela y la comunidad.

Momentos que se dan no de manera secuencial, primero uno y después otro, sino que se entrelazan y se retroalimentan mutuamente, cuando el seminario se inicia con la fundamentación pedagógica y didáctica se espera que contribuya a darle significado a la vinculación del practicante a la escuela y a su posterior intervención en el aula; cuando esto ocurre, el seminario profundiza y complementa dicha fundamentación.

De otra parte, es necesario responder a los requerimientos ministeriales y determinar los indicadores de calidad para la valoración de la práctica pedagógica en los diferentes programas de licenciaturas adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad del Atlántico, lo cual implica un esfuerzo de revisión donde necesariamente conviene determinar hasta qué punto la práctica pedagógica está respondiendo a las exigencias externas (normativas y estándares nacionales e internacionales) e internas (normativas internas); y sobre todo, hasta qué punto tanto la normativa interna como la externa se encuentran articuladas y direccionadas hacia fines comunes MEN (2016).

Al considerar como indicador de calidad los criterios y exigencias externas; es decir, las normativas y estándares nacionales e internacionales. Cabe destacar que las prácticas pedagógicas asociadas a los diferentes programas de licenciaturas adscritas a la Facultad de Ciencias de la Educación; para ser más específicos en las cifras, son cincuenta y dos (52) seminarios de prácticas pedagógicas pertenecientes a nueve (9) programas de licenciaturas adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación de los cuales han sido acreditados ocho (8) con alta calidad por el Ministerio de Educación Nacional. (Reglamento de Práctica pedagógica, 2016).

Lo anterior, lleva a reflexionar que en ese nuevo orden de vida institucional que debe tener la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico, hay necesidad de implementar transformaciones y ajustes al interior de la investigación y la práctica, mejorando su calidad pedagógica, educativa y tecnológica. Por lo anterior, se replantea un trabajo pedagógico, que a partir de los procesos investigativos y vivenciales tanto en el aula, como por fuera de ellas, favorezca la formación de un docente integral, que ayude al progreso y a las reformas sociales de la comunidad.

ASPECTOS METODOLÓGICOS.

Para cumplir con el propósito planteado, el presente artículo científico se desarrolló bajo un enfoque cualitativo mediante técnicas de análisis documental aplicando principios de la hermenéutica. Por ello, se describen los aspectos a considerar en la temática estudiada luego de una revisión de leyes y documentos científicos. Asimismo, para la clasificación y revisión de la información, se identificaron los aspectos conceptuales, la metodología empleada, el tipo de análisis y los aportes científicos de los autores.

REFLEXIONES FINALES.

Las prácticas pedagógicas desarrolladas desde los diferentes programas de licenciaturas adscritas a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico, se conciben como un sistema con políticas y lineamientos

coherentes; enmarcados en el proyecto educativo de la Facultad y de cada programa; que además responde a las normas y estándares de calidad a nivel nacional e internacional. En ese sentido, promueve la integración teoría-conceptualización y práctica enfocándose y desarrollándose desde diferentes niveles: Observación, apoyo pedagógico y prácticas profesionales.

Como parte de la misma política de pertinencia y calidad, las prácticas pedagógicas se apoyan en las orientaciones de un reglamento que regula su actividad. Este documento permite entender la realidad socio-educativa de la época actual, la formación que reciben los maestros, las tendencias formativas y pedagógicas. Asimismo, el bagaje que encierra la vida cotidiana de los Educadores y Educandos.

Finalmente, el mencionado reglamento constituye una fuente de información que aporta a la práctica pedagógica las orientaciones inherentes al campo de la educación, la pedagogía, la cultura, la docencia, la práctica y la extensión y proyección social de la Facultad de Ciencias de la Educación

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Congreso de la República. Constitución Política de Colombia (2016).
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes*. (1), 14-27. Universidad del Valle. Colombia
- Figuroa, R. (2010). La investigación y la práctica pedagógica en los programas de la Facultad de Ciencias de la Educación. Documento oficial Comité Misional de Investigación Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad del Atlántico. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *La Práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Bogotá. Colombia
- Molina B, (2013). La formación docente y las prácticas pedagógicas en la escuela rural multigrada. II Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía. Tunja, Número 02 – Octubre/ 2013 ISSN 2256-1951
- Reglamento de la Prácticas Pedagógicas (2016). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad del Atlántico. Departamento del Atlántico, Barranquilla. Colombia

PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES EN CENTROS DE EDUCACIÓN

PREVENTION OF LABOR RISKS IN EDUCATION CENTERS

Keyla M. Molina P.

kmolina@urbe.edu.edu.ve

Universidad Privada Rafael Belloso Chacín, URBE

Ida M. Castillo R.

Castillo.ida@gmail.com

Universidad Privada Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue considerar las medidas de seguridad para la prevención de riesgos laborales en centros de educación. Se fundamentó en los siguientes teóricos Cabaleiro (2010), Carruyo (2012), Gonzalez (2008). El tipo de estudio fue descriptivo, no experimental, transeccional y de campo; la población objeto de estudio estuvo conformada por 124 personas entre directivos y docentes de 10 centros de educación. La técnica de recolección de datos aplicada fue el cuestionario el cual constó de sesenta y cinco (65) de preguntas, con alternativas de repuestas dicotómicas (“si” ó “no”). Los resultados arrojan que es improbable la materialización de riesgos en instalaciones eléctricas y señalización de seguridad, mientras que en el lugar de trabajo la protección contra incendios tiene probabilidad de ocurrencia de riesgos. Se puede aseverar que con esta investigación que el estado de los riesgos laborales en los centros de educación presenta probabilidad de ocurrencia, en este sentido resulta pertinente mencionar que los procedimientos para la prevención de riesgos laborales se han incorporado en los centros educativos en la medida que se ha vulnerado el recurso humano durante su operatividad.

Palabras clave: seguridad, prevención, riesgos, educación

ABSTRACT

The objective of the research was to consider safety measures for the prevention of occupational hazards in educational centers. It was based on the following theorists Cabaleiro (2010), Carruyo (2012), Gonzalez (2008). The type of study was descriptive, not experimental, transeccional and field; The study population consisted of 124 people between managers and teachers from 10

education centers. The data collection technique applied was the questionnaire which consisted of sixty-five (65) questions, with alternatives of dichotomous responses ("yes" or "no"). The results show that the materialization of risks in electrical installations and safety signage is unlikely, while in the workplace fire protection is likely to occur risks. It can be asserted that with this research that the state of occupational hazards in education centers is likely to occur, in this sense it is pertinent to mention that the procedures for the prevention of occupational hazards have been incorporated in educational centers to the extent that the human resource has been violated during its operation.

Keywords: safety, prevention, risks, education

INTRODUCCIÓN

Actualmente se evidencia el aumento de las campañas de concientización sobre la prevención de accidentes y enfermedades laborales para el mejoramiento de las condiciones de trabajo, cercando el control de todos los riesgos, tomando en consideración que esto es una inversión y no un costo. Esto incluye el esclarecimiento, así como también, la asignación de responsabilidades y orden de la organización, planificación de actividades, procedimientos, recursos para desarrollar, establecer, alcanzar, revisar y mantener la política de prevención de riesgos laborales de la organización haciendo de esta un proceso dinámico.

En este sentido, hoy día toda organización de acuerdo al marco legislativo vigente establecido a través de LOPCYMAT y materializado por INPSASEL, debe desarrollar un sistema de prevención de riesgos laborales con el objeto de promover la mejora de la seguridad estructural y funcional para la salud de los trabajadores, mediante la adecuación continua de procedimientos para la identificación, minimización de riesgos y por ende la aplicación de las medidas de control. Esto con la intención máxima de proveer un ambiente seguro, en todas las áreas laborales de la institución, organización o empresa.

Según Muñoz (2009), el término prevención de riesgos laborales alude a las medidas dirigidas a la protección de la salud y seguridad de los agentes que intervienen en cualquier contexto laboral asumiendo comportamientos y actitudes propias para la prevención en las acciones cotidianas, con el fin de evitar que los

accidentes generen consecuencias negativa o pérdidas humanas.

En consecuencia es lamentable que en ocasiones los riesgos se anteponen a la productividad y a la seguridad, causando graves daños al individuo, siendo por ello necesario un cambio en la cultura de las organizaciones e instituciones educativas, en la cual se favorezca la comunicación con los trabajadores, para eliminar riesgos a través de la información e formación correcta para la prevención de los mismos, ya que las instituciones educativas no escapan de esta realidad planteada, puesto que su funcionamiento implica el manejo de un colectivo muy susceptible a riesgos representados por los trabajadores, trabajadoras, niños, niñas y adolescente, haciéndose imperativo el manejo adecuado de la prevención de acuerdo a establecido en las leyes y reglamentos que rigen esta materia.

En este sentido, en la Unión Europea se le ha dado destacada importancia a la integración de la seguridad y la salud laboral en lo que respecta al área de la educación; estos dos elementos son considerados como ejes transversales en todos los niveles educativos, incluso están contemplados en las leyes de las naciones, con el propósito de hacer de obligatorio cumplimiento el diseño y coordinación de los programas de promoción y prevención de riesgos laborales en los centros educativos, de tal manera que pueda fomentarse la cultura de prevención de riesgos en las etapas del proceso educativo y extrapolarse a su vida cotidiana.

Del mismo modo González (2008), señala que en Latinoamérica países tales como: Chile, Colombia, Buenos Aires, El Salvador, Costa Rica por mencionar algunos; las políticas y programas de seguridad escolar encaminadas a la protección, riesgos y accidentes han sido desplazados por programas de atención a la violencia, porte de armas, cultura de riesgos ante desastres naturales, entre otros.

En este mismo orden de ideas, es pertinente mencionar que existen alianzas entre las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales Latinoamericanas y del Caribe que han generado políticas en prevención de riesgos laborales, así como también, han definido estrategias orientadas a la

cultura en prevención de riesgos en centros educativos, pero merece la pena destacar que estas se encuentran disgregadas en leyes, normas y reglamentos en esta materia.

Lo anteriormente planteado ha traído como resultado el escaso monitoreo sistemático para la supervisión concreta, de igual manera, se evalúa sólo la gestión de riesgos en caso de catástrofes, dejando a un lado la prevención de riesgos laborales estructural, ambiental y operativo en el día a día de las organizaciones educativas.

En Venezuela, los centros de educación no escapan de la realidad que se plantea en la mayoría de los países Latinoamericanos y de Caribe; ya que el establecimiento de normas, así como también, los procedimientos para prevención de riesgos laborales se han incorporado en los centros educativos en la medida que se ha vulnerado el recurso humano durante su operatividad, es decir, ha sido una gestión reactiva más no preventiva, dado la existencia de normativas, leyes y ordenamientos en materia laboral que no muestran especificidad ni atribuciones directas para los gerentes e integrantes administrativos de organizaciones del área educativa.

La afirmación anterior se puede constatar haciendo una revisión exhaustiva de las bases legales, donde para agrupar lo inherente a la prevención de riesgos laborales es necesario revisar: las normas para la autorización de funcionamiento de los centros de educación inicial, Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela (17/01/2005)N°38.108 (Artículo 19 numeral 2, 3, 4, 7 y el Artículo 20), la Ley Orgánica de Prevención Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo Gaceta oficial de la República bolivariana de Venezuela 26/07/2005 N°38.236 (Artículo 59), Ley Orgánica de Educación, 2009 (Artículos 76 y 77).

Específicamente en el estado Zulia, de acuerdo con Carruyo (2012), las infraestructuras y acondicionamiento de los centro de educación inicial públicos, están en su mayoría bajo las pautas de La Fundación de Edificaciones y Dotaciones Educativas (FEDE), organismo rector de la planta física educativa en Venezuela, el cual igualmente durante su funcionamiento le facilita instrumentos

ideales para insertar la gestión la prevención del riesgo en las actividades mantenimiento y funcionamiento operativos de las edificaciones educativas, para la propuesta y puesta en marcha de dinámicas específicas para la protección de riesgos por equipos mobiliario, eléctricos, entre otros.

Por consiguiente, en el municipio Maracaibo, de acuerdo a observaciones no sistemáticas realizadas, se pudo evidenciar la existencia de centros de educación inicial privados que en su mayoría no son construidos con fines educativos, son infraestructuras habitacionales reacondicionadas para fines educativo.

De allí, que los centros no poseen ambientes de trabajos debidamente delimitados para las distintas actividades operativas propias de los centros de educación inicial, aún así se adecuan para responder al servicio que ofrecen, observándose materiales colocados fuera de su lugar o con inadecuada disposición, instalaciones eléctricas sin protección alguna o con distribución inadecuada, carencia de medidas y equipos contra incendios, espacios insuficientes para la operatividad o propósitos educativos, debilidades estructurales de acuerdo con los estatutos nacionales e internacionales para el funcionamiento de centros educativos.

Es oportuno acotar que la desarticulación entre lo establecido en la legislación vigente a través de LOPCYMAT y el cumplimiento de las pautas de responsabilidad durante el funcionamiento operativo desde los entes rectores directos en materia educativa, dan como resultados la carencia de la aplicación de políticas y programas definidos para la prevención de riesgos laborales en destino a la protección adecuada del recurso humano (trabajadores y trabajadoras).

Frente a esta situación donde se subestima y vulnera la protección de la integridad de los trabajadores presente en los centros de educación inicial privados, como lo son el personal directivo, docente, administrativos, como también niños, niñas, entre otro recurso humano que hace vida en este centro laboral, puede traer como resultado: actuaciones improvisadas con consecuencias

lamentables, contusiones, caídas sobre el mismo nivel, discapacidad transitoria o permanente, enfermedades que afectan la salud de los individuos dentro del centro escolar que generan ausentismo por enfermedad, afecciones crónicas ó consecuencias indeseadas fatales como la muerte.

TEORÍAS

Medidas de seguridad.

Toda organización amerita organizar su estructura física y funcional en aras de satisfacer una de las necesidades básicas de las personas como lo es la protección, y en cumplimiento también con lo establecido en materia de seguridad y salud laboral, establecer medios para llevar a cabo esto. A lo brevemente referido se le llama medidas de seguridad.

Quinto (2010), describe que las medidas de seguridad son las funciones que imprescindiblemente la acción educativa debe emplear para garantizar el bienestar y seguridad de los usuarios dentro de los espacios de la escuela, de tal manera que se identifiquen la fuentes potenciales de peligro e identificar las medidas más conveniente para minimizarlos, programar medidas de protección y prevención periódicas con la participación de todo el personal de acuerdo a las disposición legislativa vigente, se apoya la visión del referido autor por cuanto realiza una descripción sistemática de las medidas de seguridad concerniente a los centros educativos.

Prevención de riesgos laborales.

Al respecto Cabaleiro (2010), indica que la prevención de riesgo laborales en un centro de educación infantil (C.E.I.), son todas aquellas medidas que permite las condiciones necesarias para garantizar el derecho de los trabajadores y de las personas que ocupan sus instalaciones a una protección efectiva en materia de seguridad y salud en el trabajo, anticipando los cambios del entorno de trabajo que

podrían generar un incidente, así como también actuar de forma efectiva ante la aparición de como accidentes o emergencias.

Medidas de protección.

Las medidas de protección según Cabaleiro (2010), son medios técnicos que se deben de disponer en todo centro de educación infantil ante la rapidez con la que se puede suscitar un evento que amenazan la salud y la seguridad de las personas la cual amerite una rápida actuación de evacuación, salvamento o primeros auxilios.

Por otro lado González Ruiz (2008), caracteriza las medidas de protección como los medios utilizados para prever recursos técnicos y humanos para actuar ante una emergencia, lo cual va a permitir ante una emergencia un comportamiento adecuado, así como también, la utilización de los medios de comunicación previstos para tal fin.

En ese sentido, las medidas de protección en los centros de educación inicial son aquellas medidas pertenecientes a los principios generales de la acción preventiva que permiten la actuación de las personas ante una situación que amenaza no sólo su vida sino la del resto que lo acompañan en la organización, entre ellas principalmente están los planes de evacuación o emergencia y los primeros auxilios.

Planes de evacuación.

Ante la presencia de un evento que amenace la vida en una organización, comunidad o residencia, las personas siempre necesitarán un camino por donde escapar de la amenaza, a esto cuando se trabaja con seguridad y prevención se le llama plan de evacuación.

Para Porras (2010), todo establecimiento escolar debe disponer de un plan de evacuación donde se encuentre planificado cada paso a seguir ante la decisión de evacuar la edificación ante un incendio o cualquier otro tipo de siniestros; así mismo, ha de estar claramente indicada la responsabilidad de quién ha de decidir,

dirigir la evacuación, y quién lo reemplazará ante su ausencia.

Según Viñas (2007), los planes de evacuación es el “instrumento que recoge las técnicas de evacuación de un edificio destinadas a facilitar el rápido desalojo de un local o edificio en el que ya se ha desarrollado un incendio o cualquier otra emergencia”, para ello se amerita de un elemento humano previamente organizado para reaccionar y un elemento técnico formado por instrumentos de detección de emergencia.

Primeros auxilios.

En ocasiones suceden eventos de una forma brusca que afectan la vulnerabilidad de las personas, lo cual trae como consecuencia el que de ello se le aleje o se le preste ayuda, a esto se le llama primeros auxilios.

Para Ena (2010), los primeros auxilios son el conjunto de habilidades técnicas que rigen la actitud eficaz y eficiente de una persona ante la naturaleza de un accidente, que le permite evaluar lo sucedido y dar el apoyo apropiado de forma inmediata al accidentado hasta la llegada de la asistencia médica profesional, o para la ayuda inmediata mientras se traslada la víctima a un centro asistencia.

Sin embargo, siempre deben existir medidas preventivas donde las personas o trabajadores adopten actitudes o acciones orientadas a prever el control de ambientes propicios o situaciones que generen accidentes, por lo que las acciones de las personas han de estar encaminados a alejar la posibilidad de accidentes (prevención profiláctica).

Lugares de trabajo.

Para la realización de cualquier trabajo es imprescindible un espacio, a este se le llama en el marco laboral lugar de trabajo, al respecto Sánchez (2006), refiere que son los destinados a albergar puestos de trabajo, situados en los edificio de empresas y/o establecimientos, incluido cualquier otro lugar al que el trabajador tenga acceso en el desempeño de su labor.

Cabaleiro (2010), señala que un lugar de trabajo en un centro de educación infantil son todas aquellas áreas donde asisten o permanecen los trabajadores o alumnos, donde éstas están dispuestas y organizadas para inhibir los riesgos en función de la seguridad y la salud de los mismos; estas áreas son las aulas de enseñanza, salas multiusos, cocinas, comedores, oficinas de administración, gimnasios, patios, zonas de recreo, áreas de servicio y mantenimiento.

La presente investigación empleo la técnica de la Observación mediante encuesta, utilizando el cuestionario como herramienta, se procesó mediante la estadística descriptiva a través de procedimiento de la data con el programa SPSS. Así mismo se aplicó el análisis de la varianza (ANOVA) esto permitió considerar las medias estas difieren estadísticamente, donde es improbable se materialicen riesgos por las condiciones de instalaciones eléctricas o por falta de señalización. En relación a las medidas de seguridad correspondientes al lugar de trabajo constituyen un escenario donde los riesgos por estos indicadores se pueden materializar.

REFLEXIONES FINALES

Tomando en consideración los referentes teóricos descritos anteriormente, así como el paradigma adoptado es posible la siguiente conclusión, es poco probable la materialización de riesgos, aun así atendiendo a su mínima expresión es preciso la prevención como medio para minimizar cualquier riesgo.

En razón de este resultado, se recomienda sistematizar y adecuarse a las normas para el funcionamiento de los centros de educación. Resulta necesario desarrollar sistemas de prevención de riesgos con el fin de promover la seguridad en los centros de educación, mediante la adecuación estructural y funcional de los mismos, que permitan mejorar la seguridad de quienes hacen permanencia en la institución, aunado a ello resulta indispensable el monitoreo para la identificación y minimización logrando así aplicar las medidas de control y proveer un ambiente seguro, en todas las áreas laborales.

Es pertinente mencionar que la clave para lograr la seguridad y salud de quienes hacen permanencia en los centros educativos es la prevención de riesgos en sus distintas manifestaciones como línea de acción primeramente de los directivos así como del resto de personal, lo que permitirá disminuir los efectos ante una eventual situación de riesgo, la evaluación de estos son en definitiva la medula que permitirá hacer un diagnóstico acerca de las condiciones en las que se encuentra el centro educativo, a partir de allí se delimitan las acciones preventivas más adecuadas para minimizar impactos desfavorables y que atenten contra salud de los actores de dicha institución.

En este mismo orden de ideas, es preciso mencionar que en la medida que las condiciones de trabajo y factores biopsicosociales de la persona se encuentran en armonía y alineados para elevar la calidad de vida, los trabajadores sienten tomados en cuenta, con más confianza, se evidencia altos niveles de motivación, pertenencia institucional y por ende el trabajador eleva el nivel de productividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ena, B; Delgado, S; Ena, T; Martín, B. (2010). Formación y Orientación Laboral. 1era Edición, Madrid España: Editorial Paraninfo.
- Cabaleiro, V. (2010). Prevención de riesgos laborales en educación infantil: Como garantizar la seguridad y de la salud en el aula. 2da Edición, España: Editorial Ideas Propias. Vigo
- Carruyo, C (2012). Entrevista Personal. Ingeniero adjunto al departamento de planificación educativo de zona educativa del Estado Zulia.
- González, R. (2008). Seguridad escolar. Revista electrónica: Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos, N° 8 (págs. 31-38). Documento en línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3059635>
- Asamblea Nacional (2005). Norma para la autorización de funcionamiento de los centros de educación inicial. Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela (17/01/2005)N°38.108
- Asamblea Nacional (2009). Ley Orgánica de Educación. Venezuela
- Asamblea Nacional (2005). Ley Orgánica de Prevención, Condiciones y medio ambiente de Trabajo, promulgada el 26/07/2005. Gaceta Oficial 38.236

- Muñoz, A (2009). Sistema Normativo de Prevención de Riesgos Laborales. 1era Edición, Valladolid, España: Editorial Lex Nova.
- Porras, J. (2010) La escuela promotora de Educación para la salud, Madrid España: Editorial: Visión Libros.
- Quinto, B. (2010). Educar en el 0-3. La práctica reflexiva en los nidi d´ infanzia 1ra Barcelona. España: Edición, Editorial Grao.
- Rubio, J. (2005). Manual para la formación de nivel superior en prevención de riesgos laborales. Madrid. España: Editorial Díaz Santos.
- Sánchez, M. (2006). Prevención de Riesgos Laborales Básico. Málaga, España: Editorial Innovación y Cualificación.

PROCESO DE APRENDIZAJE PARA EL LOGRO DE LA SOSTENIBILIDAD EDUCATIVA.

LEARNING PROCESS FOR THE ACHIEVEMENT OF EDUCATIONAL SUSTAINABILITY.

Beccy Marisol Portillo Silva
beccymportillounica@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, Urbe

Beatriz Magalys Portillo Silva
beaube@gmail.com

Ministerio del Poder Popular para la Educación. Venezuela

RESUMEN

Esta investigación tuvo por objetivo analizar el proceso de aprendizaje para el logro de la sostenibilidad educativa, con la metodología de modalidad de diseño documental, a la luz de las fundamentaciones teóricas de: UNESCO (2015), Pérez (2016), Domínguez (2012), Portillo (2015), Arellano (2014), Jaramillo (2016), entre otros. En ella se señala la importancia de buscar posibles soluciones de logro de sostenibilidad educativa que garantice un aprendizaje durante toda la vida para todos, mediante la administración del proceso de aprendizaje desde sus diferentes paradigmas según el uso de estos modelos, que prefieran elegir los docentes para gestionar la problemática existente en sus aulas de clases, posiblemente descritas como desinterés de los estudiantes en desarrollar sus potencialidades, intereses y necesidades. En conclusión se generó un programa de formación e investigación permanente (PFIP) para los docentes, en el que se establece contenidos teóricos y estrategias pedagógicas como fundamentos prácticos que óptamiten la motivación tanto para éstos como para estudiantes y sus familiares en beneficio del logro de la sostenibilidad educativa en la sociedad en general.

Palabras clave: proceso de aprendizaje, sostenibilidad, educación

ABSTRACT

This research aims to analyze the learning process for the achievement of educational sustainability, with the methodology of documentary design, in light of the theoretical foundations of: UNESCO (2015), Pérez (2016), Meneses (2007), CRBV (1999), Domínguez (2012), Portillo (2017), Arellano (2014), Jaramillo (2016), Portillo and another (2015), among others, in the educational sustainability research line. It highlights the importance of finding possible solutions for the achievement of educational sustainability that guarantees lifelong learning for all, by administering the learning process from its different paradigms according to the use of these models, which they prefer to choose teachers for manage the existing

problems in their classrooms, possibly described as students' disinterest in developing their potential, interests and needs. In conclusion, a Permanent Training and Research Program (PFIP) for teachers was created, in which theoretical contents and pedagogical strategies are established as practical foundations that optimize motivation both for students and their families for the benefit of the achievement of the educational sustainability in society in general. Likewise, the Permanent Research and Training Program will be displayed on social networks so that it becomes useful, feasible, and viable for several educational institutions at a national and international level.

Key words: learning process, educational, sustainability

INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto que el sistema educativo es dinámico y busca los cambios imperantes para alcanzar el desarrollo de sostenibilidad educativa que demanda y orienta la UNESCO (2015), en la que se propone *garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*, y atendiendo a los acuerdos internacionales en esta materia probablemente los docentes están dispuestos a cumplir.

Según Pérez (2016), manifiesta que debemos aceptar, acciones inherentes a la labor educativa que posiblemente no han sido suficientes para garantizar resultados alentadores en el campo de la salud, de la economía, de la política, de la religión, entre otros de los contextos de la humanidad quienes se benefician del fin último de la educación. Es por ello, que se vislumbra la necesidad de hacer de su sistema de educación el proceso de aprendizaje forjador de ciencias, artes y tecnología con la sostenibilidad educativa que genera en los estudiantes el desarrollo de sus potencialidades, intereses y necesidades, encargándose de realizar importantes estudios, orientados al conocimiento que trasciende. Esta investigación tuvo por objetivo analizar el proceso de aprendizaje para lograr la sostenibilidad educativa con la intención de seguir las orientaciones de la UNESCO (2015), en la que se propone *garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*.

Análisis del proceso de aprendizaje.

Para Portillo (2015), el proceso de aprendizaje es el surgimiento de la conjunción, del intercambio, de la interacción de profesor y estudiante en un contexto determinado y con unos medios y estrategias concretas, constituyendo el constante de los procesos y estrategias a través de los cuales llegan el aprendizaje.

Por ende, la importancia de buscar posibles soluciones a través del diseño de un programa de formación e investigación permanente para los docentes que sirva para lograr la sostenibilidad educativa que garantice un aprendizaje durante toda la vida para todos mediante la administración del proceso de aprendizaje desde sus diferentes paradigmas según el uso de modelos que prefieran los docentes para gestionar la problemática existente en sus aulas de clases, asimismo convertirlos en fuentes de avances al desarrollo personal y colectivo estudiantil, como también indagar cualquier intervención, cuando no se encuentra solución, evitando engrandecer el problema que genera .

Sobre esta problemática conocida como falta de sostenibilidad educativa desde la aplicación de paradigmas que se utilizan el proceso de aprendizaje, no se cuenta con los suficientes datos a nivel nacional ni a nivel internacional. Sobre ello, tanto en centros educativos públicos como privados, se espera que se constituyan en un punto de partida que se explore a fondo los métodos más eficaces de intervenir este problema que afecta a la población estudiantil y prevenirlo de manera eficiente con los paradigmas que ofrece a los docentes para motivar a sus estudiantes a desarrollar sus potencialidades, intereses y necesidades conocidos como aprendizaje significativo, por descubrimiento y superaprendizaje.

Cabría preguntar qué es sostenibilidad educativa y cuáles serían sus indicadores para su logro desde el proceso de aprendizaje que ofrezcan a los docentes batallar con la problemática actual de la desmotivación estudiantil, que se presenta en las instituciones educativas.

Para Domínguez (2012), abarca diversas acciones que tienden a la transmisión de conocimientos y valores. Puede decirse, por lo tanto, que la sostenibilidad educativa es la oportunidad de educar a los estudiantes en el desarrollo de sus potencialidades, intereses y necesidades *garantizándoles una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.*

De acuerdo a lo expresado por el autor, el aprendizaje es el proceso que posiblemente se puede modificar el desarrollo de potencialidades, intereses y necesidades de los estudiantes, definidas en sus habilidades, destrezas, conocimientos y práctica de valores, como resultado de su dedicación en el tiempo de escolaridad en las diferentes modalidades del estudio en busca de una futura profesión para beneficio personal y social. Así mismo, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación de este proceso puede ser analizado desde distintas perspectivas, por lo que existen distintas teorías del aprendizaje, que será manejado en el programa de formación (PFIP).

Para el precitado autor, el aprendizaje es una de las funciones mentales más importantes en los seres humanos, animales y sistemas artificiales. En el aprendizaje intervienen diversos factores que van desde el medio en el que el sujeto se desenvuelve así como los valores y principios que se aprenden en la familia- escuela y comunidad en ellas se establecen los principios del aprendizaje de todo individuo y se afianza el conocimiento recibido que llega a formar parte de éste después como base para su aplicación en su vida social y para los aprendizajes posteriores en avances personales a nivel profesional de postgrado.

Señala Arellano (2014), que los aprendizajes son el resultado de procesos cognitivos individuales mediante los cuales se asimilan informaciones (hechos, conceptos, procedimientos, valores). Como también, se construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales de éstos nuevos conocimientos, que luego se pueden aplicar en situaciones diferentes a los contextos donde se aprendieron. Superando el simple saber de algo más,

asimismo, supone un cambio del potencial de conducta como consecuencia del resultado de una praxis o experiencia continua en convivencia social.

Según el mencionado autor, aprender no solamente consiste en adquirir nuevos conocimientos, también puede consistir en consolidar, reestructurar, eliminar, conocimientos que ya se tienen (conocidos como ideas previas). Estos conllevan un cambio en la estructura física del cerebro y con ello de su organización funcional, una modificación de los esquemas de conocimiento y/o de las estructuras cognitivas de los aprendices, conocido como rompe paradigmas, y esto se consigue posiblemente a partir del acceso a determinada información, a la comunicación interpersonal (familia- escuela- comunidad) y la realización de determinadas operaciones cognitivas.

De las tareas más importantes del educador es estar actualizado en el área de conocimiento que se maneja por el proceso de aprendizaje que lo lleve a alcanzar la sostenibilidad educativa, en la cual desarrolla sus planificaciones, con carácter profesional de activar el aprendizaje de sus logros pedagógicos creadores de la cultura de buenos ciudadanos. De ahí que revisar las diversas teorías del aprendizaje se hace una labor inherente a la condición docente para tomar aquellas que le permitan alcanzar los propósitos de su ejercicio profesional en cumplimiento de los acuerdos internacionales señalados por la UNESCO (2015).

Análisis de la sostenibilidad educativa.

Actualmente la educación es decisiva para que los gobernantes y ciudadanos del mañana desarrollen habilidades que les lleve a encontrar soluciones y crear nuevos senderos de trascendencia, que puedan lograr productos sólidos de los principios del saber: ser, estar, hacer, conocer, convivir y producir, para renacer el bien común que genere un futuro mejor. La sostenibilidad educativa no es un proyecto en particular, sino que es más bien un paradigma que engloba las muchas formas de educación que ya existen y las que quedan por establecer.

Para Jaramillo (2016), la sostenibilidad promueve esfuerzo para repensar la organización política del sistema educativo que actualmente sirven de apoyo para la sociedad en crisis en los diferentes contextos de la humanidad: en lo económico, social, ambiental, salud, entre otros. Es reconocer que la sostenibilidad educativa atañe a todos los componentes de la educación: legislación, políticas educativas, finanzas, programas y planes de estudios, instrucción y formación docente, estrategias de enseñanza-aprendizaje, tecnología, evaluación, entre otros, que sirven de apoyo para la sociedad en general.

Continua expresando el autor antes mencionado, que para el logro de la sostenibilidad educativa a través del proceso educativo posiblemente es necesario hacer un llamamiento para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y reconoce el hecho de que las necesidades educativas de las personas cambian durante el transcurso de sus vidas, tras el paso de tiempo escolarizado por las sucesivas modalidades establecidas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación y el Ministerio de Educación Superior, en beneficio de la sociedad en general.

Así mismo, para muchos individuos y organizaciones en el mundo ya han implantado la propuesta de la UNESCO (2015) en la que se señala la importancia de buscar posibles soluciones de logro de sostenibilidad educativa que garantice un aprendizaje durante toda la vida para todos, mediante la administración del proceso de aprendizaje desde sus diferentes paradigmas según el uso de estos modelos, que prefieran elegir los docentes para gestionar la problemática existente en sus aulas de clases, posiblemente descritas como desinterés de los estudiantes en desarrollar sus potencialidades, intereses y necesidades.

Garantizar un aprendizaje durante toda la vida para todos.

Para la comprensión analítica de una práctica docente en el proceso de aprendizaje para el logro de la sostenibilidad educativa, es posible que éstos incorporen temas que se especifique en las modalidades que maneja el sistema

educativo, utilizando para su labor métodos inclusivos y participativos para sus estudiantes; si éste labora en el desarrollo comunitario que motive el sentido de la equidad a las personas sobre derechos que le son denegados los ayuda a ser libres; o si su trabajo educativo se enfoca por el enlace de la sanidad pública este enseña a valorar y saber sustraer agua potable para bien común, está promoviendo *oportunidades que garantiza de aprendizaje durante toda la vida*.

Hay muchos programas, que según Portillo y otra (2015), utilizan el enfoque de la sostenibilidad educativa, por ello se generó un programa de formación e investigación permanente (PFIP) para los docentes, en el que se establece contenidos teóricos y estrategias pedagógicas como fundamentos prácticos que óptamiten la motivación tanto para éstos como para estudiantes y sus familiares en beneficio del logro de la sostenibilidad educativa en la sociedad en general. Así mismo, el Programa de Formación e Investigación Permanente será expuesto en las redes sociales para que llegue a ser útil, factible, viable a varias Instituciones educativas a nivel nacional e internacional.

Los logros de la sostenibilidad educativa a través del proceso de aprendizaje, debe abarcar no solo a las escuelas y los distintos niveles educativos, sino todos los niveles de la sociedad, así lo establece el Artículo 107 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la educación para la sostenibilidad ambiental es obligatoria en todos los niveles educativos, además debe extenderse a la educación no formal, por ejemplo los medios de comunicación deben ayudar a la educación para la sostenibilidad educativa ambiental.

La sostenibilidad educativa no es solo educación es en donde el futuro de la educación es permanente y cumple con los parámetros de la UNESCO (2015), en la que se propone *garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Todos los días del mundo las personas aprenden algo nuevo, no solo se aprende en la escuela, sino en los diversos ámbitos donde se vive; la familia, el trabajo, el

transporte, la ciudad, los viajes, es decir, el concepto de educación es un concepto de amplitud de criterios de los principios del saber.

La educación comienza en todas las instituciones, las mismas comunidades por sus procesos de aprendizajes para el logro de la sostenibilidad educativa deben poder mejorar el ambiente donde conviven los seres humanos, protegerlos y manejarlos, además los debe llevar a asegurar desarrollar su formación y atención de sus potencialidades, intereses y necesidades para bien personal y social. Se está en una sociedad de consumo, habría que racionalizar lo que es el consumo, es necesario aprender a producir, se tiene una sociedad de servicios, por eso hay que hacer del proceso de aprendizaje un enfoque hacia los logros de la sostenibilidad educativa que educa a la sociedad a ser productiva de sus propios bienes.

Esta investigación permitió el diseño de un programa de formación e investigación permanente, descrito en los siguientes cuadros útiles de modelo para el manejo de instituciones educativas:

PROGRAMA DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN PERMANENTE, PARA EL LOGRO DE LA SOSTENIBILIDAD EDUCATIVA.

INTRODUCCIÓN

Acerca de los forzosos cambios que requiere el sistema educativo, con el proceso de aprendizaje para el logro de la sostenibilidad educativa esperado, se ve necesario el presente análisis en la línea de investigación sostenibilidad de la educación. Si bien es cierto que el sistema educativo es dinámico y busca los cambios imperantes para alcanzar el desarrollo de sostenibilidad educativa que demanda y orienta la UNESCO (2015), en la que se propone garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, y atendiendo a los acuerdos internacionales en esta materia probablemente los docentes están dispuestos a cumplir.

➤ PROBLEMA A RESOLVER A TRAVÉS DEL PROYECTO

La importancia de buscar posibles soluciones a través del diseño de un Programa de Formación e Investigación Permanente para los docentes que sirva para lograr la sostenibilidad educativa que garantice un aprendizaje durante toda la vida para

todos mediante la administración del proceso de aprendizaje desde sus diferentes paradigmas según el uso de modelos que prefieran los docentes para gestionar la problemática existente en sus aulas de clases, asimismo convertirlos en fuentes de avances al desarrollo personal y colectivo estudiantil, como también indagar cualquier intervención, cuando no se encuentra solución, evitando engrandecer el problema que genera.

➤ **JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO**

Se establece contenidos teóricos y estrategias pedagógicas como fundamentos prácticos que óptamiten la motivación tanto para éstos como para estudiantes y sus familiares en beneficio del logro de la sostenibilidad educativa en la sociedad en general.

➤ **DURACIÓN DEL CURSO**

Tendrá tres periodos consecutivos iniciándose en septiembre 2018 hasta diciembre 2019 (ver DIAGRAMA DE GANTT)

➤ **OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO**

Aplicar el Programa de Formación e Investigación Permanente que genere logros de la sustentabilidad educativa con el proceso de aprendizaje.

➤ **OBJETIVOS ESPECIFICOS**

- Describir las teorías de la sustentabilidad educativa con el proceso de aprendizaje.
- Práctica docente de la sustentabilidad educativa con el proceso de aprendizaje.

➤ **INSTITUCIONES BENEFICIADAS**

Los circuitos escolares que la utilicen.

➤ **METODOLOGÍA DEL PROYECTO**

- Proyecto de Investigación factible.

➤ **METAS DEL PROYECTO**

- Alcanzar la formación de los individuos para bienestar social.

➤ **EQUIPO DE TRABAJO**

- Docentes, estudiantes y comunidad en general.

➤ **UNIDADES INVOLUCRADAS**

- Ministerio del Poder Popular para la Educación y Ministerio del Poder Popular para la de Salud.

➤ **EJES TEMÁTICOS DE CONTENIDO POR PERÍODO**

- Variados según el proceso de aprendizaje para el logro de la sostenibilidad educativa.

➤ **RECURSOS**

- **Tecnológicos:**

- ✓ Institución: salón de CBIT, CRA, biblioteca de universidad.
- ✓ Aparatos: video beam, reproductor, CD.
- ✓ Diferentes videos de análisis y reflexión.

- **Material fijo:**

- ✓ Combo de leyes (libros y folletos)
- ✓ Pizarras, carteleras, mesas de trabajo, hojas de papel, láminas de papel bond, rotafolio, marcadores, creyones, otros.

- **Material multisensorial:**

- ✓ Cancha, patio de la Institución, jardín de la universidad.
- ✓ Material didáctico.

- **Capital Intelectual:**

- ✓ Dos especialistas por cada eje temático (técnica de empowerment).
- ✓ Un psicopedagogo.

➤ **ACTIVIDADES GENERALES**

- Metodología pedagógica.

➤ **EVALUACION- DIFUSIÓN Y SUPERVISIÓN**

- **Evaluación.**

- ✓ En proceso.

- ✓ Sistemática.
- **Técnica.**
 - ✓ Observación.
- **Metodología.**
 - ✓ Realización de Plan de Acción por periodo.
 - ✓ Diagrama de Gantt.
- **Sistematización de actividades realizadas**
 - ✓ Informe para abordar su aplicación, aporte y beneficios para los Docentes en Ejercicios y Estudiantes de Pregrado.

➤ **PLAN DE ACCIÓN DEL 1ER PERIODO**

Fecha/hora	Eje temático	Actividad metodológica	Recurso	Impacto social
03-09-2017 3 horas	La Formación del profesorado del siglo XXI.	Ponencia, conversatorio y sistematización del aprendizaje	Salón de CBIT, video vean, material fijo.	Mejoramiento Profesional mejor servicio
17-09-2017 3 horas	Profesión Docente y su importante ejercicio social.	Ponencia, conversatorio y sistematización del aprendizaje	Salón de CBIT, Video bean, material fijo.	Mejoramiento Profesional mejor servicio
21-10-2017 4 horas	Educación y Sociedad.	Ponencia, conversatorio y sistematización del aprendizaje	CBIT, V. bean, material fijo.	Mejoramiento Profesional mejor servicio

Fuente: los Investigadores (2018)

➤ **ELABORACION DEL CRONOGRAMA PARA LA EJECUCION DEL PROYECTO (DIAGRAMA DE GANTT)**

Hora Días	Septiembre		Octubre		Noviembre		Diciembre		Enero	
	03	17	07	21	05	19	02	16	08	18
3 horas	X									
3 horas		X								
4 horas			X							
4 horas				X	X	X				
3 horas							X	X		
4 horas									X	
4 horas										X

Fuente: los Investigadores (2018)

➤ **EVALUACIÓN DEL 1ER PERIODO**

Actividades de evaluación	Indicadores	Observaciones	S
Mesa de Trabajo en grupo de discusión.	Demostrar las actitudes que conforman la formación general necesaria para ser Docentes de Calidad Educativa, promotores del bien social.		
Talleres teórico-práctico.	Educar diariamente según determinadas planificaciones que contribuyan a la formación y la edificación de una sociedad más cristiana y más humana.		
Foro, simposio, ponencias	Presentar una visión adecuada del ser humano para desarrollar sus potencialidades, intereses y necesidades según sus realidades en las diferentes dimensiones de su contexto: social, político, económico,	Se les nota a los participantes entusiasmo y querencia de la oportunidad de mejorar	

Fuente: los Investigadores (2018)

CONSIDERACIONES FINALES

Es necesario subrayar los aspectos más relevantes del análisis de esta investigación sobre la sostenibilidad educativa que propone la UNESCO (2015) y que en la Constitución de la República (1999) se desglosa teoría que hay que tomar en cuenta para su debida aplicación, tales como: es derecho y deber del Estado a orientar a la educación, los planes de la nación, la participación de las familias, promoverá la educación para la ciudadanía, educación integral, de equidad, participativa, de calidad y permanente, desarrollo de la personalidad y la creación de una sociedad profundamente democrática, justa, solidaria y que promueva el aprendizaje para toda la vida.

El proceso de aprendizaje para el logro de la sostenibilidad educativa, apuesta por el futuro y trata de capacitar a todos los habitantes del país para afrontar algunos de los desafíos más importantes planteados por el mundo en nuestros días: garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, como también la defensa de los derechos humanos.

La Conferencia Mundial de la UNESCO, sobre la Educación para la sostenibilidad educativa, celebrada del 19 al 22 de mayo 2015, en la República de Corea, ha puesto de manifiesto que muchos países han preparado marcos estratégicos e innovadores en favor de la sostenibilidad educativa. El decenio les ha llevado a replantearse los objetivos de la educación, los contenidos de los planes de estudios y las prácticas pedagógicas que según Portillo (2015), se desglosan el proceso de aprendizaje desde sus paradigmas aprendizaje por descubrimiento, significativo y superaprendizaje, como complemento de los esfuerzos que están realizando para conseguir la educación para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arellano, D. (2014) Superaprendizaje, conjunto de técnicas y estrategias dirigidas a desarrollar el proceso de aprendizaje. <http://www.eumed.net/libros/2014a/231/34.htm>... Consultada: 15-11-2017.
- Asamblea Nacional (1999), Constitución República Bolivariana De Venezuela (1999). Publicada en Gaceta Oficial el jueves 30 de diciembre de 1999, nº 36.860 Caracas. Venezuela
- Domínguez M. (2012). El Sentido de lo humano en la teoría y en la práctica de los valores. Texto encontrado en línea: <https://buleria.unileon.es/bitstream/.../Domínguez1.pdf?...1>. Consultado: 05-03-2017
- Jaramillo M. Jean P. (2016). La educación para la sostenibilidad. www.monografias.com. Educación/ Consultado el 15-02-2018
- Pérez Esclarín A. (2016). La educación como bien público revistasic.gumilla.org/tag/antonio-perez-esclarin/ Consultado el 15-10-2017.
- Portillo. B., Gómez, Lucy (2015). Programa de Formación e Investigación Permanente, Proyecto de Investigación para la obtención de Título: doctor. Gerentes en Educación Superior. Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín, Maracaibo. Venezuela
- Portillo, B. (2015). Bullying y Proceso de Aprendizaje en Instituciones Educativas, Trabajo de Grado para la obtención de Título: magister en Gerencia Educativa. Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín, Maracaibo. Venezuela
- UNESCO (2015). Sobre el Sector de Educación. <https://es.unesco.org/revistasic.gumilla.org/themes/education-21st-century/about-us>. Consultado el 22-10-2017.

**PROCESOS FORMATIVOS A PARTIR DE LA CONFORMACIÓN DE COROS
ANGELLUS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS**
FORMATIVES FROM THE CONFORMATION OF COROS ANGELLUS IN
EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Alba Patricia Pupo García

albapupo@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

Bajo el propósito de comprender la concepción de estudiantes coristas acerca de la importancia, beneficios y aportes de la práctica coral para la formación social y académica del ser humano, fue desarrollada esta investigación con metodología cualitativa, asumiendo el método etnográfico, mediante observaciones y entrevistas realizadas a tres estudiantes integrantes del Coro Angellus de la Institución Educativa Comercial Nuestra Señora de las Misericordias, Soledad, Atlántico, Colombia. La información solicitada a las informantes clave concretó la profundización de las categorías estudiadas. Los referentes teóricos asumidos pertenecen a De la Calle (2014), Pérez (2014), Arroyo (2010), Touriñán y Longueira (2010), Ferrer (2009), entre otros. Como reflexión final se afirma que la práctica coral hace parte fundamental de la formación humana, social y académica de los estudiantes pues les permite desarrollar sus competencias y potenciales de manera individual y colectiva, contribuyendo con la sensibilización, la convivencia y la construcción de mejores seres humanos y mejores ciudadanos.

Palabras clave: Procesos Formativos, Canto Coral, Desarrollo Humano.

ABSTRACT

In order to understand the conception of chorister students about the importance, benefits and contributions of the choral practice for the social and academic formation of the human being, this research was developed with qualitative methodology, assuming the ethnographic method, through observations and interviews to three students members of the Angellus Choir of the Educational

Institution of Our Lady of Mercy, Soledad, Atlántico, Colombia. The information requested from the key informants specified the deepening of the categories studied. The theoretical referents assumed belong to De la Calle (2014), Pérez (2014), Arroyo (2010), Touriñán and Longueira (2010), Ferrer (2009), among others. As a final reflection it is affirmed that the choral practice is a fundamental part of the human, social and academic formation of the students because it allows them to develop their competences and potentials individually and collectively, contributing with the awareness, the coexistence and the construction of better beings. Human beings and better citizens.

Key words: Formative Processes, Choral Singing, Human Development

INTRODUCCIÓN

La práctica del canto, ha sido un factor preponderante en la vida de los pueblos a través de los tiempos así como el lenguaje. En los pueblos de la región Caribe se da este fenómeno de manera natural y por tradición, reflejado en las cantadoras y cantadores como representantes en parte de nuestra identidad cultural, haciendo rondas y cantos que giran en torno a nuestras costumbres.

Cabe destacar, que estas manifestaciones son el punto de partida para expresiones colectivas como son los coros, los cuales constituyen una expresión musical basada en la práctica del canto, pero de manera colectiva y grupal; es precisamente, allí, en la práctica colectiva desde donde se inserta la intervención pedagógica directa procurando apoyar el desarrollo exitoso de los procesos formativos.

Desde esta perspectiva, el canto coral permite al ser humano explorar formas sublimes y sensibles de su ser, lo cual se ve reflejado en sonidos que puede hacer de manera individual para posteriormente compartirlo en el colectivo; de tal manera, estas prácticas colectivas aplicadas desde el aula, permiten un desarrollo integral del ser humano, vinculando lo académico y lo social como componentes esenciales en los procesos formativos impulsados desde las instituciones educativas.

Precisamente, uno de los espacios donde se socializa la práctica musical coral desde temprana edad son las instituciones educativas a través de los coros escolares, pese a que no hay una formación académica en los docentes, además, son pocas las escuelas que desarrollan esta labor formativa necesaria para el sostenimiento de la tradición y el patrimonio musical en las regiones .

Al respecto, se aprecia una situación paradójica pues se reconoce la importancia de la música y de la actividad musical implementada a través de los coros escolares, sin embargo, son poco cultivados dentro del currículo aplicado en el desarrollo de los procesos formativos; así lo expresa Pérez (2014), de manera contundente cuando afirma:

...en numerosas ocasiones se ha cuestionado el valor de la educación musical en el currículo de educación obligatoria...a pesar de que existen numerosos estudios que reafirman los innumerables valores que la educación musical posee, parece ser que la realidad no se pone de acuerdo con la sustantividad de dichas publicaciones (p. 390)

En el caso de Colombia, el Ministerio de Cultura (1999), ha reconocido el valor de la música para el fortalecimiento de los procesos formativos a través del Programa Nacional de Coros, por lo que se ha implementado esta iniciativa utilizando el repertorio de cada región para la enseñanza del canto, tomando elementos musicales representativos de departamentos con tradición musical vocal predominante como el Valle del Cauca, Cundinamarca y Magdalena.

Sin embargo, en la actualidad en Colombia se dificulta establecer en las escuelas la música y la práctica del canto colectivo como elemento fundamental dentro del currículo, son pocas las iniciativas que existen a nivel nacional, donde se tiene en cuenta la práctica coral como elemento del aprendizaje, facilitador de la enseñanza e integrador de sociedad; en este sentido, las provincias y pueblos de Colombia, carecen de una estructura formativa específica en el área de la

música en general y del canto en particular, lo cual confirma el sentido paradójico con el que es tratada esta área de formación.

En este contexto, Pupo (1999), destaca que son pocas las iniciativas de coros escolares en la Región Caribe Colombiana y cuando se logra conformar alguno, surgen bajo la mirada de un docente comprometido con el desarrollo integral de los estudiantes, pero desafortunadamente no hay continuidad en estos trabajos convirtiéndose en coros eventuales que no garantizan su permanencia, por lo que se desaprovecha las bondades formativas derivadas de la práctica coral, restando oportunidad a los estudiantes de desarrollar disciplina focalizada en el trabajo colectivo, de colaboración y en equipo, que favorece las interacciones sociales.

En consonancia con lo antes expuesto, Touriñán y Longueira (2010, p. 53), consideran que la utilización de la música y en especial, el canto coral dentro de los procesos formativos llevados a cabo en las instituciones educativas representa una decisión trascendental implicada en la filosofía educativa que se profesa: “La inclusión de las artes, en general, y de la música, en particular, en los sistemas educativos tiene relación con el modelo de ser humano y el modelo de sociedad que queremos”.

De tal manera, la conformación de coros escolares en instituciones educativas de la Región Caribe Colombiana, presenta limitaciones tanto en su atención debido a la falta de profesionales del área, así como en el funcionamiento pues su incorporación como componente curricular fundamental dentro de la formación impartida, aún queda por valorarse, lo que impide el surgimiento de un movimiento coral con base firme que garantice su permanencia en el tiempo.

Es así, como la realidad de las instituciones educativas refleja incongruencias en cuanto a lo que se espera recibir de la música y el coro escolar en específico, en contraste con lo que realmente ocurre en el desarrollo de las

objetivos educativos, situación que ha dado lugar a la inquietud siguiente: ¿Cuáles son los beneficios que deriva la práctica coral para la formación social y académica de estudiantes en instituciones de Educación Media?

Atendiendo a estas consideraciones, se concretó el propósito de la investigación orientado a encontrar respuestas a la pregunta formulada, por lo que se consideró comprender la concepción de estudiantes coristas acerca de la importancia, beneficios y aportes de la práctica coral para la formación social y académica del ser humano, tomando como centro de interés a estudiantes regulares y egresados del nivel de Educación Media pero que permanecen activos en el coro de su institución.

REFERENTES TEÓRICOS

Los coros escolares

Una de las formas que asume la puesta en práctica del trabajo musical en el ámbito de las instituciones educativas es a través de los coros escolares que se constituyen en ese contexto, en una estrategia o herramienta pedagógica con alto potencial para apoyar el desarrollo del proceso formativo implementado para los estudiantes según el tipo de educación planteada en el proyecto educativo institucional.

De acuerdo con Arroyo (2010, p. 83), “el coro escolar es un grupo de personas que se reúnen para cantar juntos, integrado por niños y niñas e instituido en la escuela”. Destaca el autor, que la acción formativa desplegada en el coro escolar se concretiza durante los ensayos, permitiendo entonces distinguir, los actores participantes en el proceso formativo como son los estudiantes-coristas y el director del coro, pedagogo-maestro, quien además, de una formación musical profesional, debe poseer competencias y habilidades para las relaciones interpersonales, así como poseer una metodología motivadora.

Asimismo, el autor precitado, dice que la acción formativa desarrollada en el coro escolar persigue principalmente la formación musical, implicando adquirir

una buena técnica vocal, el mejoramiento auditivo y el gusto estético; pero además, concentra interés en aspectos de índole cultural y social, ayudando a los estudiantes a utilizar el tiempo libre de forma responsable.

Dentro de este marco, De la Calle (2014, p. 159), aborda el coro escolar dentro de un contexto más amplio que es la educación coral la cual “se concibe como una tarea abierta a la continuidad entre los jóvenes y adultos de cualquier edad que forman parte periódicamente o de forma estable de un coro y pueden seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida”; es decir, los estudiantes después que egresan pueden continuar formándose en el coro.

Acercamiento a los procesos formativos

El desarrollo de procesos formativos guarda relación con el conjunto de acciones emprendidas por el docente desde una visión pedagógica didáctica para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, es decir, un proceso formativo lleva implícito el interés por apoyar el fomento de capacidades humanas a partir de la relación establecida entre docente y estudiantes como sujetos actuantes en la dinámica de la enseñanza y aprendizaje; así como las interacciones surgidas entre estudiantes.

Dentro del contexto de esta investigación, conviene profundizar sobre los procesos formativos generados en la actividad del canto coral enfatizando tanto los aspectos propios de la educación musical como los que derivan a la formación académica de los estudiantes. En este sentido, Pérez (2014, p. 391), describe los aprendizajes implícitos en la actividad del coro la cual denomina formación coral donde las personas deben: “aprender a escuchar a sus compañeros, aprender a esperar, comenzar en el momento oportuno, con una dinámica, una frecuencia (tono)”; indica a sí mismo, la práctica coral desarrolla un modelo educativo inclusivo de forma inherente.

Sobre la base de las ideas expuestas, se destaca que la práctica coral genera una actividad constante en los estudiantes caracterizada por la disciplina, la

concentración y atención al detalle necesarios para afinar y ensamblar voces, así como la interacción armónica entre los participantes mediada por un ejercicio permanente de atender, escuchar y esperar; siendo además, una oportunidad para dar buen uso al tiempo libre, revirtiendo de ese modo, los efectos negativos que pueden derivar de videojuegos.

Tomando en cuenta, el criterio de Touriñán y Longueira (2010, p. 176), puede aseverarse que la práctica coral encierra un aporte esencial al proceso formativo pues “la formación integral que debe facilitar la educación general queda sesgada e incompleta si descuida las posibilidades de la experiencia artístico-musical como ámbito general de la educación”.

La afirmación anterior subraya el proceso formativo implementado desde la práctica coral asociado a la formación integral, lo cual permite apreciar contribuciones importantes para el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes mediante el logro de aprendizajes desde lo cognitivo, lo procedimental, lo actitudinal, lo emocional, lo espiritual.

Otro aspecto importante sobre los procesos formativos implicados en la práctica coral, es destacado por Ferrer (2009), cuando sostiene que el canto coral lleva inherente una educación en valores; de allí, que cuando los estudiantes integran un coro, tiene la posibilidad de cultivar valores desde la autenticidad de las interacciones humanas surgidas en la dinámica de los ensayos, aprendiendo a ser solidarios, colaboradores, tolerantes, amigables.

Aportes del canto coral a los procesos formativos

En la actualidad la educación es considerada un proceso integral orientado al logro de una formación integral, por lo que los aportes provenientes de cualquiera disciplina o área del conocimiento, amerita apuntar a esa contribución de formación integral. Al respecto, Frega (1996), expresa que por ser la música un

área fundamental, enriquece experiencias integradoras de la cultura cultiva la expresión, la necesidad de juego, la experimentación auditiva, el movimiento, la representación, la dramatización, el canto y la creación.

Desde esta perspectiva, el proceso formativo emprendido desde el coro, implica las acciones de enseñanza- aprendizaje de la música la cual tiene su esencia primordialmente en un trabajo de musicalización en la que el docente debe lograr el equilibrio o la consonancia entre el proceso musical y el entorno del cual emerge, manteniendo contacto permanente con la música que se encuentra más cerca del sujeto de la educación.

Cabe destacar, que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998), explicita en los lineamientos curriculares para la educación artística propuestas orientadoras de carácter pedagógico y metodológico enfatizando la necesidad de crear en los niños y niñas colombianos motivaciones sentidas hacia lo rítmico, lo melódico, lo contemplativo, a través del diálogo pedagógico en donde se tenga en cuenta el contexto natural y cultural de los niños y niñas; es decir la exploración sensorial sonora del entorno.

Igualmente, resulta clarificador lo planteado por Frega (1996), cuando expone que la música y, dentro de ésta el canto coral, no pretenden formar especialistas en esa área, sino la promoción del desarrollo pleno de las facultades totales del hombre, siempre en orden al pleno aprovechamiento personal y colectivo de las potencialidades individuales.

Partiendo de los supuestos anteriores, es destacable que el trabajo formativo desarrollado desde la práctica coral concentra un gran aporte a la formación integral de los estudiantes, enfatizando el avance en las potencialidades y capacidades en las diferentes dimensiones humanas, abordando el desempeño individual proyectado hacia logros del colectivo.

En esta línea de pensamiento, Ferrer (2009, p. 35), destaca que el canto coral ayuda a desarrollar las facultades intelectuales y también morales: “favorece la adquisición de buenos hábitos, ayuda a enriquecer la personalidad y educa en valores.../los niños y jóvenes que forman parte de un coro se forman en disciplina, orden, estímulo, esfuerzo, rigor y sensibilidad”.

De tal manera, la participación y permanencia de los estudiantes en el coro de la institución educativa donde asisten, les provee herramientas que les ayudan compartir y escuchar a organizarse y respetarse; siendo éstos valores fomentados continuamente dentro de las actividades implementadas por lo que su incorporación a las actuaciones de los estudiantes ocurre de forma natural, dentro de la misma situación de interacción social.

De la misma manera, las ideas antes descritas se consolidan mediante el acto de cantar al unísono, a voces o como solista, pues facilita el aprendizaje de la humildad y la tolerancia, valores que son fortalecidos junto a la práctica de la generosidad y la disposición para alcanzar metas comunes.

METODOLOGÍA

La metodología aplicada en la presente investigación fue de corte cualitativo, para lo cual se asumió el criterio de Piñero y Rivera (2013), para quienes el investigador se involucra en el contexto social, a los fines de recrear, analizar y comprender las significaciones cotidianas del fenómeno en estudio a partir de aportes de los participantes, utilizando el método etnográfico que permite recrear las áreas de estudio y significado social a través de la reconstrucción descriptiva, analítica y comprensiva del modo de vida, cultura y estructura social del grupo de estudio

La observación estuvo focalizada en entrevistas realizadas a tres estudiantes integrantes del Coro Angellus de la Institución Educativa Comercial

Nuestra Señora de las Misericordias, Soledad, Atlántico, Colombia. La información fue abordada mediante procesos de categorización, estructuración, contrastación y teorización.

HALLAZGOS

El abordaje intelectual de la información aportada por los estudiantes entrevistados permitió identificar categorías originales desde las cuales se aprecia la valoración de los beneficios de la práctica coral para el fortalecimiento de los procesos formativos en el contexto investigado, las cuales emergieron de los análisis realizados desde la transcripción del texto, la ubicación de categorías con las propiedades que las explicitan, además, del tratamiento dado a la información desde la conjugación de teoría y experiencia en el campo de la práctica coral.

Estas categorías, fueron agrupadas bajo tres denominaciones derivadas del proceso de triangulación y focalizan los beneficios de la práctica coral en: la formación del ser humano, el proceso formativo y la formación académica, lo cual es presentado a continuación destacando el aporte de informantes clave junto al referente teórico y la percepción de la investigadora.

Importancia de la práctica coral para la formación del ser humano

La práctica coral es importante para la formación del ser humano desde una concepción integral, pues favorece el desarrollo de la sensibilidad necesaria para apreciarse a sí mismo, además del cuidado en las relaciones sociales. La práctica coral es una actividad donde se crean y fortalecen nuevos comportamientos asociados a una formación integral entre los cuales se encuentra el aprender a ser asertivos en la comunicación que se establece consigo mismo y con los otros, la pertenencia a un grupo, la disciplina, concentración y memoria, además de aprender a expresarse y compartir generando una relación de confianza; todos estos comportamientos permiten ser mejores personas (Informante 1)

Igualmente, la formación del ser humano se enfoca a generar experiencias de aprendizaje donde el estudiante tenga posibilidad de avanzar desde sus potencialidades naturales a estados más elevados tanto en sus facultades cognitivas como de relación con los demás, siendo conscientes de estos avances.

La adquisición de seguridad en sus actuaciones, el desarrollo del pensamiento crítico como una forma de asumir la vida con criterios propios y la reafirmación de la amistad derivada de los continuos contactos interpersonales (Informante 2).

Otro aspecto que devela la importancia de la práctica coral para la formación del ser humano es el aprendizaje integral o desde la intervención de distintas disciplinas, lo cual favorece el desarrollo armónico de las distintas dimensiones que integran al estudiante: Es muy importante, ya que ayuda a formarse en diferentes áreas, como la parte cerebral, recordado las notas, como suena cada una, cantarlas afinado, acoplarse a las demás voces...nos ayuda a saber trabajar en equipo, a ver que cada persona que conforma el coro es parte vital. Se fomentan los valores, como la responsabilidad, la disciplina, la tolerancia, el compañerismo, la amistad y el amor por lo que se hace, el amor a cantar (Informante 3)

Se aprecia que las concepciones de los estudiantes-coristas informantes clave, se inscriben en lo referido por Arroyo (2010), quien considera al coro un auténtico contexto de aprendizaje, pues favorece la socialización y la convivencia entre sus miembros, la comunicación con los demás, la atención (ya que hay que seguir las indicaciones del director para cantar en grupo), el descubrimiento, la cooperación al crear colectivamente, la personalidad, la autonomía, la creatividad.

Beneficios derivados para el proceso formativo desde la actividad desarrollada en el coro

En cuanto a los beneficios que deriva la práctica coral en el desempeño social de las coristas, la informante 1 resalta el ser amable, tolerante, comprensiva y sociable, para ello es fundamental educar en valores como la unión, el trabajo en equipo, el respeto, la responsabilidad, la alegría y el amor. De tal manera, la práctica coral beneficia el desarrollo de competencias sociales orientadas a lograr buenas interacciones sociales, siendo fundamental la intervención del director del coro quien ofrece acompañamiento pedagógico generando confianza y un mejor desenvolvimiento a las coristas.

También es destacado el beneficio de la adquisición de un buen desempeño social dentro del proceso formativo desarrollado en la práctica coral, para ello la informante 2 afirma: nos permite llegar a ser personas extrovertidas, con

seguridad en sí mismas para actuar de forma espontánea y con capacidad para fortalecer lazos de amistad.

De igual modo, la información aportada por el informante 3, destaca el beneficio para la formación social de los estudiantes que participan de la práctica coral, representando un aspecto fundamental dentro de la educación actual, concretamente ayuda a No tener miedo al conocer gente nueva, hacer amigos, trabajar en equipo, mejorar como equipo, preocuparse por el bienestar de cada uno de los integrantes, ser como una especie de familia.

Estos hallazgos develan que los beneficios de la práctica coral se inscriben principalmente en la formación social de los estudiantes-coristas, lo cual se encuentra inserto en el referente aportado por Arroyo (2010), cuando afirma que el canto coral prepara a los estudiantes a convivir, a las relaciones humanas, al conocimiento mutuo de los integrantes en otros contextos, no únicamente en los ensayos, sino en viajes, en conciertos con otros coros donde se convive con los compañeros/as de coro, con el/la directora/a, con las familias, con otros coros.

Aportes de la actividad del canto coral para la formación académica

Los aportes del canto coral a la formación académica de los estudiantes concentra fundamentalmente la adquisición de disciplina ante el estudio, concentración, memorización, todo englobado desde una perspectiva que focaliza la educación en valores.

En este sentido, la práctica coral apoya la formación académica pues según lo refiere la informante 1: aprendemos a ser organizadas así como la ejercitación continua de la concentración que favorece las capacidades mentales necesarias para el estudio, destacando además, el manejo efectivo del tiempo. Estos beneficios implican el desarrollo de una serie de aspectos pedagógicos y metodológicos destacando la informante 2: el apoyo académico ofrecido a las estudiantes-coristas, el cual les aporta una plataforma para desarrollar disciplina en el estudio así como conocimientos que apoyan el aprendizaje en otras áreas del saber.

Otros aspectos destacados como aportes de la práctica coral a la formación académica de los estudiantes, tienen que ver con la concentración, la memoria y el mejoramiento de la expresión lingüística, aspectos considerados esenciales para favorecer el aprendizaje en cualquier área del conocimiento. Así, lo destaca la informante 3: Me ayudó mucho en la parte de la memoria, debido a que las canciones no las aprendíamos de memoria y con una línea melódica era mucho más fácil recordarlas. El lenguaje, el cantar me exige tener una buena pronunciación de las palabras, lo cual me es muy útil a la hora de leer, declamar o exponer una idea ya sea en una exposición en clase. Mejora mi concentración, debido a que tenemos jornadas largas de ensayo, permitiendo así que centre mi atención en la actividad que realizo en el momento.

REFLEXIONES FINALES

La práctica coral constituye un ejercicio musical de manera colectiva, que permite tener en sintonía a varios individuos, compartiendo sentires, imaginarios y particularidades en función de un objetivo común, que es el resultado de un trabajo en equipo, que brinda la posibilidad de convivir y de crecer juntos con individuos con elementos en común.

La práctica coral hace parte fundamental de la formación de los estudiantes, les permite desarrollar sus competencias y potenciales de manera individual y colectiva, contribuyendo con la sensibilización, con la convivencia y la construcción de mejores seres humanos y mejores ciudadanos.

En el fortalecimiento de los procesos formativos desde la conformación de coros, juega un rol fundamental el director de coro, pedagogo, el líder, el maestro que conduce a un colectivo, generando elementos como valores agregados que contribuyen a la formación integral de los estudiantes.

Esta investigación se constituye en un aporte ante la carencia de trabajos que promueven la actividad musical en conjuntos corales, procurando contribuir en la comprensión y valoración de la música así como del canto coral como componente esencial para el fortalecimiento de los procesos formativos del ser humano, desde lo social, lo académico y la sensibilización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arroyo, J. (2010). El coro escolar. PublicacionesDidacticas.com N° 8 Diciembre 2010. Disponible en: <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/008043/articulo-pdf>. Consulta realizada el 20/01/2018.

De la Calle, M. (2014). La participación en coros escolares como desarrollo de la motivación para cantar en la educación primaria y secundaria. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de expresión musical y corporal. España. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/27665/1/T35489.pdf> Consulta realizada el 27/01/2018.

Ferrer, R. (2009). El canto coral y las orquestas infantiles, una educación en valores. Eufonía. Didáctica de la Música. N°. 45 pp. 30-38. Disponible en: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10560/canto-coral-orquestas.pdf?sequence=1> Consulta realizada el 02/01/2018

Frega, A. (1996). Música para maestros. Grao, Barcelona. España.

Martínez, M. (2010). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico Práctico. Quinta reimpresión Trillas. México.

Ministerio de Cultura (1999). Diagnostico actividad coral en el Magdalena Programa Nacional de Coros. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos curriculares para la educación artística. Bogotá. Colombia. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf Consulta realizada el 20/01/2018

Pérez, S. (2014). El canto coral: una mirada interdisciplinar desde la educación musical. Estudios Pedagógicos, vol. XL, N° 1, 389-404, 2014.

Piñero, M. y Rivera, M. (2013). Investigación cualitativa. Orientaciones procedimentales. Litocolor, universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Barquisimeto, Venezuela

Pupo, A. (1999). Repertorio vocal tradicional de Colombia, Vol. 1. Plan Nacional de Coros, Ministerio de Cultura 1999. .

Touriñán, J. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. Teoría de la educación. Revista interuniversitaria, vol.22, n.2, 151-181. Ediciones Universidad de Salamanca. ISSN: 1130-3743. Disponible en: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121601/1/La_musica_como_ambito_de_educacion_Educa.pdf Consulta realizada el 27/01/2018

RELACIÓN ENTRE USO DE LOS SERVICIOS DE REDES SOCIALES Y DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA COLECTIVA EN ESTUDIANTES

RELATIONSHIP BETWEEN THE USE OF SOCIAL NETWORKS SERVICES AND
THE DEVELOPMENT OF COLLECTIVE INTELLIGENCE IN STUDENTS

Juana Urdaneta

juana-urdaneta@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, URBE

Magie Urdaneta

magieurdaneta@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, URBE

RESUMEN

El propósito general de esta investigación fue determinar la relación entre el uso de los servicios de redes sociales y desarrollo de la inteligencia colectiva en estudiantes de las instituciones educativas. Sustentándose en los postulados de Aguirre y Manacía (2011), cautle (2011), Mollet y otros (2012), entre otros. Metodológicamente, se considera como un estudio descriptivo con un diseño no experimental documental. Entre las consideraciones finales los resultados del estudio se presentaron lineamientos teóricos. Es importante que en instituciones educativas se alíen al uso de los servicios de redes sociales, basándose en tecnologías transparentes, gratuitas y basadas en la web, acompañando a los estudiantes a sumarse a las redes, a comunicarse, interactuar con sus compañeros de estudio y con los docentes, para establecer objetivos y resolver problemas prácticos que complementen la aplicación de los programas de estudio, evaluación virtual como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, le brinda beneficios al aportar diversidad de herramientas, elementos, medios y formas en las cuales el docente puede llevar a cabo el proceso de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, posibilitando que los resultados de la misma puedan ser más eficientes, reduciendo tiempos de aplicación de evaluaciones e innovando en la manera de llevar a cabo su práctica como profesional.

Palabras clave: redes sociales, inteligencia colectiva, competencias tecnológicas, .aprendizaje.

ABSTRACT

The general purpose of this research was to determine the relationship between the use of social network services and the development of collective intelligence in students of educational institutions. Supporting the postulates of Aguirre and Manacía (2011), captive (2011), Mollet and others (2012), among others. Methodologically, it is considered as a descriptive study with a non-experimental documentary design. Among the final considerations the results of the study were presented theoretical guidelines. It is important that educational institutions align themselves to the use of social network services, based on transparent, free and web-based technologies, accompanying students to join the networks, to communicate, interact with their fellow students and with teachers, to establish objectives and solve practical problems that complement the application of study programs, virtual evaluation as part of the teaching-learning process, provides benefits by providing diversity of tools, elements, means and ways in which the teacher can carry out the process of evaluation of the learning of their students, making possible that the results of the same can be more efficient, reducing evaluation application times, and innovating in the way to carry out their practice as a professional

Key words: social networks, collective intelligence, technological skills, learning.

INTRODUCCIÓN

La revolución tecnológica implica transformaciones importantes en toda su amplitud, convirtiéndose en un cambio significativo en el paradigma de una sociedad cambiante y globalizada. Cabe destacar, que estos cambios tienen múltiples efectos en los modos de vida, costumbres, modos de pensar, interactuar y relacionarse, de trabajar, de estudiar, de aprender y sobre todo, de comunicarse con otras personas en ambientes virtuales.

En este marco, la escuela como institución educativa debe apropiarse de las herramientas que ofrece las tecnologías de información, e intentar adaptar sus objetivos y metodologías para no mantenerse ajena a la expansión constante de las nuevas formas de comunicación derivadas del uso de los servicios de las redes sociales y las bondades que ofrece en los estudiantes para el desarrollo de la inteligencia colectiva.

METODOLOGÍA

Es una investigación bajo el enfoque positivista abordando los procesos de sus propias particularidades, estudiando los esquemas de relaciones complejas y no tanto la búsqueda de relaciones determinadas de causa o efecto. Es un estudio cuantitativo y descriptivo. Por su naturaleza, es un diseño no experimental, transeccional y de campo.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Uso de los servicios de las redes sociales

Uso es la utilización en términos de atribución de sentido, que cada uno de los actores sociales hace de un objeto en relación con sus prácticas cotidianas. La noción se complejiza cuando entra en juego la tecnología, puesto que se agregan las múltiples posibilidades que aporta la interactividad, es decir, la relación que establece el sujeto con las máquinas, mientras que para Martín (2010, p. 67), la red es “el anudamiento de cabos para formar una malla; el énfasis pasa de los nudos a los cabos, de los actores a las relaciones”; los sujetos están conectados por una compleja red de relaciones que tiene una existencia real y están contextualizadas puesto que se producen en un medio o campo y tienen una estructura propia.

Redes sociales estrictas usadas por los estudiantes

Completas: son aquellas que: (a) permiten una mayor comunicación o interacción entre sus miembros. (b) se pueden compartir todo tipo de objetos digitales, además del texto. (c) los usuarios establecen lazos de amistad mutua lo cual les da acceso al perfil de los demás. (d) educativamente se pueden utilizar para crear redes de asignatura; redes de centros educativos y grupos para crear comunidades internas; grupos como lugar de consulta de dudas; grupos como tablón de anuncios; grupos de alumnos; tutorización de trabajos; como ejemplos se tienen: elgg, BuddyPress; estilo Facebook y Status Net.

Microblogging o nanoblogging, son las que se basan en mensajes cortos de texto. Entre las desventajas para la educación, se mencionan la no creación de objetos digitales; tiene falta de elementos de interacción social y mecanismos para desarrollar una identidad propia en el interior de una red. El más significativo de estos servicios es Edmodo, el cual dispone de herramientas como la asignación de tareas, calificación de trabajos o un calendario de entrega de tareas; dispone de un servicio de alerta por Twitter o por teléfono digital. Además del penúltimo mencionado, se encuentra Open Atriu.

Red social Facebook, con relación a este punto, Gómez y López (2010), definen Facebook como un sitio web de redes sociales que permite a los usuarios: formar grupos, mantenerse en contacto y compartir información; su mayor potencialidad es el carácter colaborativo y alta penetración a nivel mundial, superando 800 millones de usuarios a nivel mundial.

Red social Tuenti, Ramírez (2010), considera que Tuenti se encuentra dentro de las redes sociales, cuyo nombre significa “tu identidad virtual”, la mayoría de sus usuarios son universitarios y adolescentes en general. Puede decirse que es aquella en que los usuarios se relacionan igual que lo harían en cualquier lugar del mundo físico; por amistades, afinidades e incluso por clases sociales o intereses económicos.

Red social Twitter, Mollet, Morán y Dunleavy (2012), consideraron que twitter es la herramienta más usada para microblogging; puede incluir enlaces a blog, páginas web, imágenes, videos y cualquier otro material en línea; se puede empezar a twittear en cualquier momento y desde el ordenador, smartphone o teléfono inteligente, tableta o cualquier otro dispositivo móvil. Al seguir a otras personas y fuentes que son capaces de construir un canal instantáneo y personalizado que se ajuste a su amplia gama de intereses, tanto académico como personal.

Uso que le dan los estudiantes a los servicios de las redes sociales

Puede señalarse además, según Caulte (2011), combinar las posibilidades de las redes sociales con las características de los nativos digitales, deviene en un potencial fenómeno social en la web. Los estudiantes no se limitan a ser usuarios pasivos de la red, se convierten en entes preactivo en la apropiación social de Internet, por medio de las redes electrónicas comunitarias.

Continuando con lo planteado por el último autor mencionado, si esta sinergia se llevase, al aprendizaje dentro y fuera de la escuela, significaría la producción de una fuente continua de conocimientos compartidos, socializados y complejos; las redes sociales están destinadas a formar parte de la vida de las comunidades educativas, representando un gran reto, así como una oportunidad para las instituciones de volverse pertinente para los adolescentes.

Uso académico de las redes sociales

Gómez y cols. (2012), consideran que el consumo de redes sociales se ha implantado en las rutinas diarias de los estudiantes, las vastas posibilidades comunicativas de estos canales podrían considerarse para sacar provecho educativo en el futuro, a pesar del predominio dirigido al entretenimiento. Se ha comprobado que el uso de estas redes por los estudiantes es alto; presentan una actitud favorable a que los docentes las utilice como recurso educativo.

Sin embargo, la frecuencia con que ellos las usan académicamente es más bien escasa. Las actividades de este tipo son aquellas que parten de la iniciativa de los propios estudiantes, tales como, aclaratoria de dudas inter pares o la realización de trabajos de clase; de este escaso apoyo académico percibido en las redes por los estudiantes, se deduce un limitado aprovechamiento por parte de los docentes.

A su vez, la introducción de estas actividades en las aulas de clase podrían suponer un cambio en la cultura educativa, romper con limitaciones espacio

temporales, agilizar el trabajo colaborativo, fomentar el aprendizaje continuo, aumentar la motivación, fomentar la cooperación, colaboración y cohesión de grupo, fomentar el aprendizaje autónomo, responsabilidad e independencia, fomentar el pensamiento crítico, compartir y mejorar el conocimiento personal colectivo, reducir costes, esfuerzo y tiempo, optimizar la manera de trabajar, facilitar el intercambio de información, disponer de información actualizada y accesible y de un sistema de documentación colaborativa basado en un mecanismo de autoedición y aumentar la libertad de organización del trabajo.

Uso de las redes sociales para el ocio.

Se puede señalar en referencia a este punto, la opinión de Viñals (2013), según la cual el ocio, entendido como experiencia de desarrollo humano y ámbito vital tampoco se ha resistido a la influencia de la tecnología y la esfera virtual, dando pie a la generación de nuevos ocios virtuales entre los que destaca el uso de las redes sociales virtuales de carácter social y personal, tales como Facebook, Tuenti y twitter.

Dentro de este marco García, López y Samper (2012), interpretan el ocio digital en Internet no como un estar conectado o en línea, o no conectado sino seguir conectado al mundo social digitalmente construido, no como un ocio virtual frente a un ocio real, sino como un nuevo espacio donde continuar las relaciones sociales.

Uso comunicativo de las redes sociales

En referencia al uso en la comunicación dado por los estudiantes a las redes sociales, se tiene a Álvarez (2011), quien considera que estas redes son una forma de interacción muy común, utilizadas principalmente para conversar y organizar actividades; lo cual contribuye a mantener una comunicación dinámica entre ellos. Estas redes han modificado el comportamiento social, así como el uso que le dan los usuarios.

Desarrollo de la inteligencia colectiva

Lévy (2004), define la inteligencia colectiva como aquella repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, conduce a una movilización efectiva de las competencias: (a) su objetivo es el reconocimiento y el enriquecimiento interno de las personas. (b) nadie lo sabe todo, todo el mundo sabe algo. (c) la totalidad del conocimiento está en la humanidad. (d) no existe ningún reservorio de conocimiento trascendente, y el conocimiento no es otro que lo que sabe la gente.

Siguiendo el pensamiento de autor previamente mencionado, la inteligencia colectiva no tiene nada que ver con las multitudes, puesto que las personas que las integran no piensan en conjunto; comunican sin duda, pero en el sentido mínimo de la conducción pasiva e inmediata de mensajes simples. El efecto global de las acciones individuales escapa absolutamente a los individuos que componen la multitud. Los colectivos inteligentes se oponen punto por punto a la incoherencia e inmediatez de los movimientos de multitud, sin canalizar a la comunidad en una estructura rígida.

En lo que respecta al constructo objeto de estudio, Muñoz y Moreno (2011), plantean que la inteligencia colectiva es una forma de inteligencia, que surge de la colaboración y el concurso de muchos individuos; se va impulsando con las nuevas TIC, especialmente con internet. Con la web 2.0 surgen nuevas formas de relacionarse en las que los consumidores pasan a ser igualmente creadores, como consecuencia de una gran facilidad para la aportación de información, dando lugar a la creación de espacios dedicados exclusivamente a la creación de contenidos a través de una inteligencia colectiva.

Condiciones para el desarrollo de la inteligencia colectiva

Siguiendo las consideraciones precedentes, el aumento en el uso de conceptos como mercado de información, wikies, crowdsourcing, sabiduría de las multitudes, redes sociales, software colaborativo y otras herramientas basadas en la red precisan un marco para comprender el tipo de inteligencia colectiva que es posible, deseable, asequible en términos económicos y en qué condiciones.

Valdiosera (2012), resalta los siguientes aspectos de la inteligencia colectiva:

1. es considerada como el siguiente paradigma de la cibercultura, su emergencia es producto de la evolución digital dentro de un nuevo entorno tecnológico conformado por seres humanos, dispositivos ubicuos u omnipresentes y redes de todo tipo entrelazados entre sí, formando conexiones y sinapsis cada vez más complejas en el creciente sistema nervioso digital global.
2. en la inteligencia colectiva el contexto virtual se enriquece con la idea del diálogo y cooperación, cuyo resultado es un saber enriquecido por las individualidades de cada participante.
3. rompe con el individualismo, es parecida a la construcción de un cerebro digital comunitario es necesario propiciar su uso como base de la sociedad del conocimiento su fundamento y objetivo es el reconocimiento mutuo de las personas.

Adicionalmente, 4. Genera nuevas formas de organización y activismo, que trasciende a lo digital. Surgiendo los llamados colectivos inteligentes, grupos que se comportan de manera coordinada, para ejecutar acciones específicas de manera eficiente.

5. cuanto más rápido los grupos humanos se constituyan en colectivos o redes inteligentes, con sujetos abiertos, capaces de iniciativa, imaginación, reacciones rápidas tanto mejor lograrán pensar y elaborar soluciones prácticas para los problemas complejos de la vida actual.
6. se deben desarrollar herramientas, técnicas y procesos para aumentar capacidades de crear, colaborar, innovar de forma cada vez más inteligente.

RECOMENDACIONES

- Es importante que en instituciones educativas se aliente el uso de los servicios de redes sociales, basándose en tecnologías transparentes, gratuitas y basadas en la web, acompañando a los estudiantes a sumarse a las redes, a comunicarse, interactuar con sus compañeros de estudio y con los docentes. Para establecer objetivos y resolver problemas prácticos que complementen la aplicación de los programas de estudio.

- Los docentes como facilitadores del aprendizaje, deben estimular a sus estudiantes a potenciar el uso de los servicios de redes sociales, que permiten y facilitan la circulación de la información, aprovechando las herramientas básicas que contribuyan a elevar la enseñanza y posibiliten el desarrollo de la inteligencia colectiva. De esta forma, se puede aprovechar la creatividad, capacidad e inteligencia de los educandos para mejorar los resultados en su rendimiento. en la escuela, utilizando sus habilidades.

- Los docentes han de centrarse en la tarea de preparar a los estudiantes para el futuro, mediante esfuerzos, experiencias y proyectos centrados en conocimientos y habilidades requeridas para la combinación creativa y responsable de los recursos y el trabajo conjunto en redes.

- Para fortalecerse como facilitadores del aprendizaje, los docentes deben capacitarse a fin de incrementar sus conocimientos y habilidades para el adecuado manejo, de las herramientas derivadas de las redes sociales, obteniendo resultados más favorables, en pro de consolidar con éxito sus objetivos educativos. Esta preparación puede lograrse a través de cursos, talleres, seminarios, entre otros medios que contribuyan en la capacitación requerida, con sentido de logro.

- En las instituciones educativas se debe reforzar en los estudiantes la necesidad de incorporarse en los entornos virtuales de aprendizaje utilizando herramientas tecnológicas que permitan fomentar grupos de trabajo, intercambio de conocimientos hacia un objetivo común, mediante el desempeño de determinadas tareas, dotándolos de herramientas y recursos que contribuyan con el desarrollo de la inteligencia colectiva.

- Fomentar en los estudiantes el fortalecimiento de sus competencias tecnológicas, mediante el efectivo uso de las redes sociales, siendo estas destrezas requeridas por los educandos para fomentar la autonomía, y el trabajo colaborativo, apoyado en la utilización de tecnologías sociales que favorecen el desarrollo de su creatividad, e inteligencia para que , puedan ser el constructores de su propio aprendizaje.

- En las escuelas abordadas se debe valorar el impacto de las nuevas herramientas de aprendizaje y los cambios ambientales, enfocándose y manejando una concepción de lo que significa aprender con dinamismo y conectivismo y proveer las condiciones en las cuales el educando desarrolle tareas necesarias que optimicen el desarrollo de la inteligencia colectiva a través del uso de las redes sociales. Una posibilidad de trabajar con las redes sociales en la escuela es crear grupos abiertos o cerrados con los miembros de una clase, un grupo de investigación, o a través de la implementación de proyectos derivados de los programas de estudio.

CONSIDERACIONES FINALES

Hay un uso del Facebook, Tuenti, y twitter lo cual le permite para compartir información crear grupos de trabajo, compartir conocimientos, conectándose con personas de su preferencia, compartir fotos e intercambiar opiniones sobre temas de interés.

En cuanto al uso, se encuentran el académico y el ocio son medios para la comunicación permitiéndoles a los estudiantes herramientas tecnológicas para integrarse a grupos de estudio, colaborar con compañeros en la realización de proyectos, disfrutar de programas culturales, fomentar relaciones con personas y escuchar música en preferencia. Se observó que el indicador de mayor proyección fue la comunicación, y el de menor puntaje el uso académico, siendo estos resultados confiables.

En la identificación de las condiciones para desarrollar la inteligencia colectiva, los estudiantes revelan en su mayoría que estas están presentes, permitiéndole relacionarse con otras personas, cuyos puntos de vista no comparten, aceptar opiniones sin imponer las propias, y respetar el derecho de los demás de expresar sus puntos de vista, Se evidenció que la condición de mayor relevancia es la inclusión y el de menor proyección es independencia de criterios.

Al establecer los mecanismos por medio de los cuales se desarrolla la inteligencia colectiva en estudiantes, se concluye que están presentes los referidos a la innovación integración, competencia y colaboración, posibilitando la comunicación tanto individual como colectiva, la integración para el logro de metas comunes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre y Manasía. (2011). Sinergia Natural de la Web Educativa 2.0: Redes Sociales e Inteligencia Colectiva. Zulia. Venezuela: La Universidad del Zulia (LUZ). I Jornadas Internacionales de Educación a Distancia.

Álvarez, C. (2011). Las Redes Sociales Como Medio de Comunicación Informal en Alumnos de Licenciatura. México. Universidad Autónoma de Nuevo León. (UANL). ECE digital. Mundialización Educativa.

Arias, M. (2007). Los Medios y Tecnología de Educación. Pirámide. Madrid

Cautle, O. (2011). Uso de Redes Sociales Como Estrategia de Aprendizaje con Estudiantes de Bachillerato General Oficial (BGO). Una Experiencia de Estudio en "San Andrés". México. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/ 7. Entornos Virtuales de Aprendizaje/ Ponencia.

García, E.; López, J. Y Samper, A. (2012). Retos y Tendencias del Ocio Digital: Transformación de Dimensiones y Modelos Empresariales. España. ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura. Vol. 188. N°. 1471.

Gómez, M. y López, N. (2010). Uso de Facebook para Actividades Académicas Colaborativas en Educación Media y Universitaria. Venezuela: Universidades José María Vargas y Universidad Nacional Abierta.

- Levy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Martín, P. (2010). *La planificación Participativa Desde una Perspectiva de las Redes Sociales*. España: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Tesis Doctoral.
- Mollet, A.; Morán, D. y Dunleavy, P. (2012). *El Uso de Twitter en la Investigación Universitaria*. España: Universidad de León. Curso de Formación Permanente: Redes Sociales en Educación.
- Muñoz, L. (2011). *Las Empresas en las Redes Sociales, Uso y Percepción de Utilidad*. España: Universidad Oberta de Cataluña. Trabajo final de Master.
- Ramírez, J. (2010). *Análisis de la Red Social Tuenti, Como Contexto de Relación Entre Adolescentes y sus Posibilidades Didácticas con un Grupo de Riesgo de Exclusión Socioeducativa en un Programa de Cualificación Profesional*. España: Universidad de Cádiz (UCA). Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis.
- Valdiosera, C. (2012). *Inteligencia Colectiva: El Siguiete Gran Paradigma en la Red*. México. Centro de Estudios para el Desarrollo de la Inteligencia Colectiva. (CEDIC).
- Viñals, A. (2013). *Las Redes Sociales Virtuales como Espacio de Ocio Digital*. España. Universidad de Salamanca. Fonseca. *Revista de Comunicación*. Sumario N°. 6.

RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA PRODUCTIVIDAD CIENTÍFICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

SOCIAL RESPONSIBILITY IN SCIENTIFIC PRODUCTIVITY IN THE UNIVERSITY CONTEXT

Luis José Vera Guadrón

luis.vera@urbe.edu.ve

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

Heilyn Lucila González Acosta.

heilyngonzalez@hotmail.com

Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

Esta ponencia tuvo como propósito divulgar los resultados parciales del estudio dirigido a determinar la responsabilidad social en la productividad científica en las universidades públicas del estado Zulia, como parte de la investigación titulada: la docencia en educación superior como ciencia productiva en el marco de la responsabilidad social del profesor universitario, adscrito al centro de investigaciones educativas del programa educación de la universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Teóricamente se fundamenta en los aportes de UNESCO (2014), Doberti (2008), Vallaey y Col (2007 - 2008 - 2009), Vera y Col (2014), entre otros. La metodología fue cuantitativa, el tipo de investigación descriptiva, con diseño de campo, no experimental, transeccional. La población se constituyó por 232 profesores del Programa Educación, la muestra de 94 sujetos. La información se recolectó con un instrumento escala tipo Likert, sometido a validez confiabilidad para su aplicación. Los datos se procesaron mediante la estadística descriptiva e inferencial. Los resultados obtenidos indican una media de 3,14 para la responsabilidad social en la productividad científica ubicada en la categoría moderada, indica que en ese nivel, se considera la productividad científica al generar impactos de responsabilidad social; donde la participación en congresos científicos es alta, mientras las publicaciones tienen el menor posicionamiento; por otra parte, los estudios de problemas del contexto, participación en proyectos de investigación y la aplicación del conocimiento se ubicaron en moderada presencia, se recomienda el diseño de un plan de formación del profesor y acciones para promover la responsabilidad social en la productividad científica, mediante proyectos de investigación vinculados con el contexto, participación en congresos científicos, la publicación de los hallazgos y la aplicación del conocimiento obtenido, a fin de reflexionar sobre la productividad científica.

Palabras clave: responsabilidad social; productividad científica; proyectos de investigación.

ABSTRACT

This paper aimed to disseminate the partial results of the study aimed at determining social responsibility in scientific productivity in the public universities of Zulia state, as part of the research entitled: teaching in higher education as a productive science in the framework of responsibility social of the university professor, assigned to the educational research center of the education program of the National Experimental University Rafael María Baralt. Theoretically it is based on the contributions of UNESCO (2014), Doberti (2008), Vallaey's and Col (2007 - 2008 - 2009), Vera and Col (2014), among others. The methodology was quantitative, the type of descriptive research, with field design, not experimental, transectional. The population was constituted by 232 professors of the Education Program, the sample of 94 subjects. The information was collected with a Likert scale instrument, subject to validity reliability for its application. The data was processed by descriptive and inferential statistics. The obtained results indicate an average of 3.14 for the social responsibility in the scientific productivity located in the moderate category, it indicates that in that level, the scientific productivity is considered when generating impacts of social responsibility; where the participation in scientific congresses is high, while the publications have the lowest positioning; On the other hand, studies of context problems, participation in research projects and the application of knowledge were placed in a moderate presence, it is recommended to design a teacher training plan and actions to promote social responsibility in scientific productivity, through research projects linked to the context, participation in scientific congresses, the publication of the findings and the application of the knowledge obtained, in order to reflect on scientific productivity.

Key words: social responsibility; scientific productivity; research projects.

INTRODUCCIÓN

La Universidad tiene un impacto directo sobre la formación de talento y generación de conocimiento, según Vallaey's; Carrizo; y Oyasin (2008), mediante las funciones asignadas por la sociedad, implica su manera de entender e interpretar el mundo, comportarse en él y valorar ciertas cosas en su vida. Influye asimismo sobre la deontología profesional, orienta la definición de la ética profesional de cada disciplina y su rol social, a su vez en la productividad científica.

Por consiguiente, el proceso de generación de conocimiento, implica develar la responsabilidad social de la universidad en la productividad científica, pues compromete al profesor a desarrollar un conjunto de estrategias relacionadas con su formación académica y las actividades de investigación para garantizar la gestión del conocimiento en la formación de talento requerido por la sociedad o entorno, quien tendrá el compromiso de participar activamente en la dinamización de la economía orientada al bienestar social de las generaciones presentes y futuras.

En ese sentido, la productividad científica debe quedar registrada para socializarla con sus pares y someterla al proceso de revisión con el fin de crear metodologías y tecnologías creativas en la generación de conocimiento, ciencia y tecnología. Sin embargo, la mayoría de los estudios consideran que es imperativo profundizar en contenidos y exigencias en la generación de conocimiento mediante métodos pertinentes al contexto social y científico, especialmente en áreas vinculadas con la investigación, la extensión y la gestión de procesos productivos, no sólo es comprender los aspectos teóricos sino también las aplicaciones prácticas en el campo laboral.

Por ello, en el ámbito mundial la educación es considerada como el elemento clave del desarrollo humano integral, por ello en los foros y reuniones convocados por la UNESCO (1996, 2008, 2009 y 2014, entre otras), han ratificado la responsabilidad de los Estados en mejorar la calidad de la educación, planteando propuestas por otros organismos multilaterales, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, instituciones que han promovido convenios con los países en vías de desarrollo, aportando recursos económicos y humanos para la implementación de proyectos con propósitos dirigidos hacia la generación de conocimiento y en la productividad científica.

No obstante, a los esfuerzos realizados se evidencia en diversos estamentos de la sociedad venezolana, entre ellas: universidades, empresas públicas, privadas y organismos oficiales con responsabilidades en la productividad científica que no alcanzaron los propósitos de divulgación y

aplicación del conocimiento en la solución de sus problemas. Dadas las características observadas en el ámbito universitario venezolano, donde existe desarticulación entre quienes conforman el sistema educativo: cuerpo legislativo (leyes; reglamentos, normas y procedimientos) y la sociedad, conformada por diferentes grupos humanos.

En tal sentido, la responsabilidad social de la universidad en la productividad científica pasa a ser un factor clave de éxito para el sector productivo y al conjunto de la sociedad, al considerar que su trabajo es entregado a los usuarios en el mismo momento de producirse, es decir, no se almacena. Por lo tanto, es intangible, de esta manera debe brindarse siguiendo lineamientos que conlleven al uso de las mejores prácticas a fin de satisfacer al usuario al cubrir sus expectativas y utilizar el conocimiento en la solución de problemas sociales, científicos y tecnológicos en la productividad científica generada en las universidades.

En tal sentido, existe una moderada productividad científica, según Vera, Acosta y Contreras (2014), por “falta de motivación del profesor; de formación en investigación, falta de estímulo a la investigación, con la consecuencia de un sentimiento de indefensión social -de ahí su reclamo de autoridad pública-; una burocracia administrativa que ahoga su esfuerzo investigativo”; estos aspectos afectan la actividad investigativa y la productividad científica del profesor universitario al considerar que su trabajo y opinión no han sido tenidos en cuenta a la hora de legislar o tomar decisiones sobre el rumbo y dirección de la actividad de gestión del conocimiento.

Cabe agregar, que en un estudio realizado por Rodríguez, Pedraja, Araneda y Rodríguez (2013), titulado relaciones entre los determinantes de la calidad de las universidades: un estudio exploratorio desde Chile; cuyo objetivo fue describir la relación entre la calidad de la docencia de pregrado, de la investigación, del postgrado, la vinculación con el medio y la gestión institucional. Se trabajó con una muestra de 45 universidades chilenas, que han participado en los procesos de acreditación institucional dirigidos por la Comisión Nacional de

Acreditación de Chile.

En efecto, el mencionado estudio obtuvo como resultado una correlación significativa y directa entre: docencia de pregrado, investigación, postgrado y gestión institucional. Se concluye que estos cuatro determinantes de la calidad están directa y significativamente relacionados entre sí. La vinculación con el medio se relaciona de manera significativa e inversa con la investigación, esto implica que las nuevas demandas de los sistemas masivos de educación y el emergente ambiente de competitividad académica a nivel global, están alterando las instituciones tradicionales con el fin de asegurar sus estándares académicos.

Por otra parte, la universidad, según (Vallaes, De La Cruz y Sasia, 2009, p.14), “es la gestión socialmente responsable de la formación académica (en su temática, organización curricular, metodología y propuesta didáctica). La formación profesional y humanística debe fomentar competencias de responsabilidad en sus egresados.” Esto implica que el currículo tenga una relación estrecha con los problemas reales de la sociedad y esté en contacto con actores externos, para ello es necesario fomentar el aprendizaje basado en proyectos sociales en convenio con organismos de la comunidad, para formar profesionales comprometidos con el desarrollo de la sociedad.

Cabe agregar, que la educación superior, según Albornoz (2011), ha centrado sus esfuerzos en la profesionalización de la población y poco a la investigación. Por otra parte Villarroel (2007), afirma que la problemática se profundiza al analizar el presupuesto, pues en algunos casos es de 3% y 1.5% en investigación y extensión respectivamente, el resto es para funcionamiento y docencia, por ello es importante que la investigación se integre con la docencia y la extensión, en un solo proceso orientado al aprendizaje, generación de conocimiento y solución de los problemas sociales, en cuanto a salud, educación, violencia, desempleo e inseguridad, que afectan a las grandes mayorías.

Ante la situación planteada, surge la necesidad de realizar la investigación, cuyo objetivo fue analizar la docencia en la educación superior como ciencia productiva en el marco de la responsabilidad social del profesor universitario en el

Programa Educación de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), de manera que los profesores ofrezcan sus opiniones y fortalezas que sustentan a una determinada disciplina, y así utilizar estrategias que les permitan la construcción de su propio conocimiento estableciendo relaciones entre la unidad curricular en cuestión y el ámbito donde el futuro egresado ejercerá su acción profesional.

Resulta oportuno, presentar el resultado parcial de la investigación orientada a analizar la docencia en la educación superior, como ciencia productiva y la responsabilidad social del profesor universitario en el Programa Educación de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, por lo que se requiere promover la generación de conocimiento en la formación de profesionales, vinculándola con la investigación y la extensión para fortalecer la calidad en sus funciones. En ese sentido, la presente ponencia tiene como objetivo presentar los resultados parciales del estudio dirigido a determinar la responsabilidad social en la productividad científica en las universidades públicas del estado Zulia, específicamente en el Programa Educación de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.

Responsabilidad social en la productividad científica en el contexto universitario

La responsabilidad social universitaria consiste, según lo planteado por (Doberti, 2008, p.124), “en garantizar el éxito de una organización integrando consideraciones sociales y medioambientales en las actividades de la organización”. En otras palabras, satisfacer la demanda de los clientes y gestionar, al mismo tiempo, las expectativas de otras partes interesadas: los trabajadores, proveedores y la comunidad de su entorno. Contribuir de forma positiva a la sociedad gestionando el impacto medioambiental de la organización. La responsabilidad social aporta beneficios directos y garantizan la competitividad a largo plazo.

Con referencia a lo anterior, la Universidad tiene un impacto directo sobre la generación de conocimiento y en la formación de los jóvenes y profesionales, según Vallaeys, Carrizo y Oyasin (2007; p.5) “con su manera de entender e interpretar el mundo, comportarse en él y valorar ciertas cosas en su vida.” En este sentido, la responsabilidad social del profesor, lo compromete a desarrollar un conjunto de estrategias relacionadas con su formación académica y las actividades para gestionar el conocimiento en la formación del profesional requerido por la sociedad.

Cabe acotar, que la investigación en el marco de las funciones del profesor universitario es definida, por el Programa de Beneficio Académico de los Profesores Universitarios de Venezuela (2002), como:

...el proceso de búsqueda constante de la excelencia, mediante formas diversas de descubrimiento, generación de innovaciones y tecnologías, aplicación y divulgación de conocimientos, análisis crítico y expresiones artísticas diversas, las cuales abarcan un amplio espectro de procesos, actividades y productos que constituyen la expresión del talento humano en sus múltiples manifestaciones: científicas, artísticas y humanísticas, realizadas en forma individual como en grupo. (p. 34)

En relación con lo expresado, en el proceso de búsqueda de la excelencia, el profesor universitario en su actividad docente debe hacer uso de la función de investigación apoyado en las líneas de investigación, a través de proyectos individuales y colectivos. La actividad científica, según Sierra (2005, p.24), es “un conjunto sistemático de conocimientos sobre la realidad observable, obtenidos mediante el método de investigación científico;” en atención a esta definición, se consideran tres elementos importantes, tales como el contenido, el campo de actuación o la realidad objeto de estudio y el procedimiento que no es más que el método a seguir en la investigación, considerando las siguientes dimensiones en la productividad científica.

Problemas del contexto

El proceso de producción de conocimiento, constituye la parte medular de la vinculación de la docencia, la investigación y la extensión, mediante la interacción de los estudiantes con los problemas del contexto y los contenidos curriculares a desarrollar el profesor en la formación de profesionales, pues según Blanco (2007):

...pudiera ayudar a fortalecer la formación, la autoestima y la propensión al cambio por parte del docente y de los estudiantes, así como apuntalar la justificación de la existencia misma de los recintos universitarios en su alta función de contribuir con el progreso y el bienestar social. (p. 40)

Con relación a lo descrito, la investigación constituye una de las funciones primordiales de universidad y los profesores la pueden concretar como una estrategia para la ampliación del conocimiento, a partir de los problemas del contexto vinculado con los contenidos o en el entorno de la universidad, con el propósito de promover la interacción de los estudiantes con la investigación y el entorno, a fin de buscar alternativas de solución a los problemas, contribuir a generar nuevo conocimiento y generar bienestar social de la población.

Proyectos de investigación.

El profesor universitario en la función docente, de investigación y extensión debe poseer proyectos de investigación permanentemente, pues de acuerdo con Stenhouse (2002), no hay enseñanza sin investigación. Las aulas son laboratorios y los profesores deben ser los investigadores encargados de comprobar en ellas la teoría educativa en mejorar la enseñanza, a través de la indagación y promover en los estudiantes la actividad investigativa como vía para el aprendizaje.

En ese sentido, las universidades y el Ministerio de educación universitaria, Ciencia, Tecnología e Innovación, a través de los Consejos de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT), el programa de estímulo a la investigación (PEI) y la Ley Orgánica de Ciencia Tecnología e Innovación (2005),

prevén el financiamiento de proyectos de investigación, para desarrollar la actividad investigativa, así como un sistema de incentivos económicos para los integrantes de la comunidad académica de las universidades y de centros de investigación de otras instituciones.

Congresos científicos.

La investigación que realizan los profesores universitarios no se debe quedar en sus archivos, según Blanco (2007, p. 34), deben “comunicar sus trabajos en eventos científicos, para dar a conocer, los avances orientados a transformar la realidad”. En tal sentido, es importante resaltar que los profesores deben establecer un dialogo con sus pares en eventos científicos, no sólo para someter a validación sus conocimientos sino para la difusión del saber y la formación del talento humano en la investigación. La publicación de hallazgos, implicaciones y proyecciones, en comunicaciones presentadas en eventos, denominados congresos o jornadas científicas, encuentros periódicos de las disciplinas, entre otros.

Desde este punto, la participación en congresos o jornadas científicas implica, de acuerdo con Vera (2010, p. 261) “que el profesor se debe insertar en términos operativos y con responsabilidad en la investigación de su práctica académica, para que no sea repetitiva, sino reflexiva como resultado de la relación teoría y práctica”. Lo cual constituye parte del desarrollo profesional del profesor, confrontar sus experiencias y sus saberes con sus pares en congresos científicos, con el propósito de relacionar problemas con posibles soluciones, promover la integración de equipos o redes y dar a conocer el quehacer investigativo de los profesores universitarios.

Publicaciones

La investigación es la función fundamental del profesor universitario, por ello requiere cumplir su proceso en el sentido de establecer, según Blanco (2007, p. 27), “la comunicación de avances y resultados como una fase ineludible de dicha función”. En la actualidad la investigación se configura, como una herramienta de

gran utilidad y valor para el conocimiento de las ciencias sociales en general y en particular de la educación, por ello el discurso es pieza clave para comprender temas asociados a la problemática y al quehacer del profesor universitario.

Con relación a lo expresado, se busca del reconocimiento por la comunidad científica, sirviendo de soporte para la vinculación con el entorno, contribuyendo a la solución de problemas mediante la divulgación y aplicación de conocimientos o del saber científico, a través de medios legítimos y aceptados por la comunidad académica y científica nacional e internacional, se hace mediante artículos en revistas arbitradas o indexadas de circulación regular, libros arbitrados relacionados con las actividades de investigación o capítulo de libro vinculados con las actividades de investigación con la intención de confrontar su producción con las opiniones de pares científicos, así como divulgar, socializar el conocimiento y los hallazgos.

Aplicación del conocimiento.

Una de las fases de la investigación se relaciona con la aplicación del conocimiento pertinente, luego de la producción. Esta función influye en la construcción de nuevos paradigmas, el avance de la ciencia, la productividad social de esos avances, la optimización de la labor docente y la innovación en todos los ámbitos. Debido a ello, la universidad necesita adoptar el conocimiento generado y aplicarlo sistemáticamente en la solución de problemas académicos, sociales o del entorno, pues la ciencia debe desarrollarse con total responsabilidad para minimizar y hasta revertir los estragos ambientales ocasionados.

Por su parte, el llamado eje Gestión Social del Conocimiento, de acuerdo con Vallaey y Col (2009), se plantea contribuir con el fortalecimiento de un espíritu de responsabilidad en la construcción del saber. La investigación debe obedecer a principios ético-ambientales, estar vinculada con los planes de desarrollo nacional y, al mismo tiempo, los estudiantes han de participar en ella

con el propósito de encontrar solución a los problemas sociales prioritarios, aquí se aprecia la generación y aplicación del conocimiento.

En ese sentido, el desarrollo científico tecnológico necesita originarse en esfuerzos inter y transdisciplinarios, acercándose a la comunidad por medio de la difusión y aplicación de los resultados obtenidos. Es una de las mejores alternativas para lograr resultados pertinentes en cuanto a la investigación; bien sea que ésta sea llevada a cabo por los profesores de manera individual o que sea desarrollada por grupos o redes de trabajo, donde la aplicación del conocimiento conlleve a solucionar problemas del entorno, académicos, sociales o ambientales.

METODOLOGÍA

La investigación que dio origen a esta ponencia, se ubicó en el paradigma positivista, con una metodología cuantitativa que hace referencia al conjunto de métodos y procedimientos aplicados, en consecuencia el tipo de investigación, según (Hernández, Fernández y Baptista, 2008: 103), fue descriptiva, pues permitió “especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo de población”, lo cual favoreció comprender los elementos característicos de la responsabilidad social en la productividad científica en el Programa Educación de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.

Cabe agregar, que el diseño fue de campo, pues la investigación se realizó en el Programa Educación de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, fue de carácter transversal, la información se recolectó en un momento específico, y es no experimental, porque no se manipuló la variable del estudio; la población se constituyó por 232 profesores del programa educación de las sedes de Cabimas y Ciudad Ojeda, para lo cual se realizó el cálculo de la muestra, constituida por 94 profesores: 57 de Cabimas y 37 de Ciudad Ojeda de la UNERMB.

Seguidamente, a la muestra se le aplicó como instrumento, un cuestionario autoadministrado con escala tipo Likert de 5 alternativas de respuesta, se sometió a validez de contenido mediante el juicio de expertos y la confiabilidad, a través del programa SPSS 19.0 en español, se obtuvo para la variable un valor Alpha 0,869, indica que el instrumento es altamente confiable, por lo que se procedió a su aplicación, finalmente, los datos obtenidos al aplicar el cuestionario, se procesaron por medio de las medidas de tendencia central.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En cuanto a los resultados para la responsabilidad social en la productividad científica en el programa educación de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, se exponen en el cuadro 1.

Cuadro 1. Responsabilidad social en la productividad científica

Responsabilidad social en la productividad científica		Desviación Estándar	Promedio Ponderado	
Número	Dimensiones		\bar{x}	Categoría
1	Problemas del contexto	1,39	3,12	Moderado
2	Participación en proyectos de investigación	1,28	2,89	Moderado
3	Congresos científicos	1,16	4,01	Alto
4	Publicaciones	1,20	2,31	Moderado
5	Aplicación del conocimiento	1,25	3,37	Moderado
PROMEDIO		1,25	3,14	Moderado

Fuente: elaboración propia. (2017)

Considerando los datos del cuadro 1, se aprecia un promedio ponderado de 3,14 indica que entre los profesores encuestados, existe una presencia moderada de los indicadores relacionados con la Investigación. Al desglosar la información, se observa que la “Participación en congresos científicos es alta” (\bar{x} =4,01), se ubicó en la categoría alta presencia; mientras que “Participación en proyectos de investigación” (\bar{x} =2,89), “Problemas del contexto” (\bar{x} =3,12) “Publicaciones” (\bar{x} =2,31), con el menor posicionamiento, ubicada en la categoría baja y “Aplicación del Conocimiento” (\bar{x} =3,37), se mantuvieron en la categoría moderada. Los resultados no coinciden con la opinión de (Doberti, 2008:136), quien afirma que se “hace investigación desde la docencia pues cuando el profesor en sus sesiones de clase orienta a los estudiantes a descubrir el problema a abordarlo y a resolverlo, apelando sin excepción a argumentos críticamente aceptables, procede a adquirir conocimiento”

En el mismo orden de ideas, los resultados no coinciden con (Vallaey, De La Cruz y Sasia, 2009: 14), quienes afirman que la investigación “es el eje *Gestión Social del Conocimiento*, que plantea contribuir con el fortalecimiento de un espíritu de responsabilidad en la construcción del saber. La investigación debe obedecer a principios ético-ambientales, estar vinculada con los planes de desarrollo nacional y, al mismo tiempo, los estudiantes han de participar en ella con el propósito de encontrar solución a problemas sociales

CONCLUSIONES

Con relación al objetivo dirigido a determinar la responsabilidad social en la productividad científica en el programa educación de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, se concluye que existe moderada presencia, por lo que se hace necesario fortalecer la investigación con la integración de la docencia, mediante la implementación de proyectos de investigación vinculados con los problemas del contexto.

Cabe agregar, que la participación en congresos científicos es alta, mientras las publicaciones tienen el menor posicionamiento. Por otra parte, los estudios de problemas del contexto, participación en proyectos de investigación y la aplicación del conocimiento se ubicaron en moderada presencia en la productividad científica, se recomiendan acciones para promover la responsabilidad social en la productividad científica, mediante proyectos de investigación vinculados con el contexto, participación en congresos científicos, la publicación de los hallazgos y la aplicación del conocimiento obtenido, a fin de reflexionar sobre la productividad científica.

Se recomienda el diseño e implementación de un plan de formación del profesorado y continuar la investigación involucrando a los estudiantes, estableciendo alianzas con el entorno y promover la solución de problemas a partir de los productos generados, dirigidos al bienestar social de la población, a fin de lograr el impacto en el contexto social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albornoz, Orlando. (2011). La cuestión de la productividad, rendimiento y competitividad académica del personal docente y de investigación en América Latina y el Caribe. Investigación financiada por el CENDES. UCV. Caracas, Venezuela.
- Asamblea Nacional (2005). Ley orgánica de ciencia, tecnología e innovación. Caracas Venezuela.
- Blanco, Carlos. (2007). En resumen: discurso y conocimiento en la investigación educativa. Universidad Central de Venezuela. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Vicerrectorado Académico. Caracas Venezuela.
- Doberti, Roberto. (2008). Docencia e investigación: posiciones y oposiciones. En Pensar la Educación. Encuentros y desencuentros. Casalla María y Casalla Mario. Compiladores. Argentina: Editorial Altamira.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos; y Baptista, Pilar. (2008). Metodología de la investigación. Cuarta edición. México. Editorial Mc Graw Hill.
- Programa del Beneficio Académico a los Profesores Universitarios de Venezuela (2002). Bases de la segunda convocatoria. Baremo. Venezuela. FAPUV-CNU.
- Rodríguez, Emilio; Pedraja, Liliana; Aráneda, Carmen y Rodríguez Juan (2013). Relaciones entre los determinantes de la calidad de las universidades: un

estudio exploratorio desde Chile. Revista de Ciencias Sociales Vol. XIX. N° 3 julio – septiembre 2013. Pp. 446 – 456. Universidad del Zulia. Maracaibo Venezuela

Sierra B. Restituto. (2005). Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Editorial THOMSON. España.

Stenhouse, Lawrence. (2002). Investigación y desarrollo del currículo, Madrid España: Editorial Morata.

UNESCO (2008) Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Documento en línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660s.pdf> [Consultado el 16 de julio de 2017]

UNESCO (2009). Declaración final de la Conferencia Mundial sobre la educación superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo 05 al 08 de julio París Francia. Documento en línea: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf [Consultado el 8 de julio de 2017]

UNESCO (2014). Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos (EPT) en el Mundo. París Francia. Documento en línea: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/pdf/gmr2013/SP_web.pdf [Consultado el 8 de julio de 2017]

UNESCO (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Documento en línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf> [Consultado el 12 de julio de 2017].

Vallaes François, De La Cruz, Cristina, y Sasia, Pedro. (2009). Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos. Editorial Mc Graw – Hill / BID. Primera edición México.

Vallaes, F; Carrizo L, y Oyasin M. (2008). ¿Compromiso social o RSU? Blog de ética y RSU. Reflexión crítica en torno a la ética aplicada a la RSU. En: <http://www.blog.pucp.edu.pe/item/23832/compromiso-social-o-responsabilidad-social-universitaria> [Consultado, octubre, 2016].

Vallaes, F; Carrizo, L; y Oyasin, M. (2007). La Responsabilidad Social de las Universidades. Disponible en: <http://sorteoudla.org.mx/rsu/pdf/2/IndicadoresRSU.pdf> [Consultado: 26/1/2016].

Villarroel Cesar. (2007). Calidad y acreditación universitarias latinoamericanas para Latinoamérica. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Tomo I. Ediciones CRESALC-UNESCO. Caracas. Venezuela.

Vera, Luis. (2010). La Responsabilidad Social del profesor universitario en la integración de la docencia, la investigación y la extensión. **Investigación en Ciencias Humanas**. Estudios Postdoctorales. Vol. I. Pp. 249 – 263. Ediciones Astro Data SA. Universidad del Zulia. Maracaibo Estado Zulia. Venezuela.

Vera, L; Acosta, Y; y Contreras, G. (2014). La docencia como ciencia productiva en el marco de la responsabilidad social del profesor universitario. Revista Escenario. Universidad Autónoma del Caribe. Vol. 12 No 1. Pp 50 - 61

ROBÓTICA EDUCATIVA COMO PROPUESTA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

EDUCATIONAL ROBOTICS AS A PROPOSAL FOR PEDAGOGICAL INNOVATION

José Antonio Gómez Bustamante
josegomezbustamente@hotmail.com
Secretaria de Educación de Córdoba, Colombia
Alba Luz Martínez Cogollo
alvaluzmartinez@hotmail.com
Secretaria de Educación de Córdoba, Colombia

RESUMEN

El presente artículo tuvo como propósito analizar la robótica educativa como propuesta de innovación pedagógica. El mismo se sustentó en las ideas de Artífice (2014), Márquez (2014), Acuña (2012). Albaladejo, Campos, Martínez y Trives (2011); Galves (2011) Chavarría y Saldaño (2010), entre otros. Se desarrolló bajo la metodología del análisis documental. La metodología utilizada se enmarca en el paradigma de investigación interpretativo. En ese sentido, se realizó un análisis documental para identificar y analizar aspectos asociados a la temática estudiada, a fin de comprender el desarrollo de la robótica educativa como propuesta de innovación pedagógica. Asimismo, se concluyó que la robótica educativa es una herramienta novedosa que en el contexto educativo proporciona variados aportes, particularmente despierta el interés y desarrolla habilidades creativas en los estudiantes llevándolos a través de desafíos a la creación de esquemas de pensamiento estructurado de manera tal que le permita el desarrollo de su pensamiento lógico y formal.

Palabras clave: robótica, educación, pedagogía, innovación.

ABSTRACT

The purpose of this article was to analyze educational robotics as a pedagogical innovation proposal. The same was based on the ideas of Artífice (2014), Márquez (2014), Acuña (2012). Albaladejo, Campos, Martínez and Trives (2011); Galves (2011) Chavarría and Saldaño (2010), among others. It was developed under the methodology of documentary analysis. The methodology used is part of the interpretive research paradigm. In this sense, a documentary

analysis was carried out to identify and analyze aspects associated with the subject studied, in order to understand the development of educational robotics as a pedagogical innovation proposal. Likewise, it was concluded that educational robotics is a novel tool that provides various contributions in the educational context, particularly it awakens interest and develops creative abilities in students, taking them through challenges to the creation of structured thinking schemes in such a way that Allow the development of your logical and formal thinking.

Key words: robotics, education, pedagogy, innovation.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las interacciones que subyacen en el macro sistema educativo está presentado múltiples y variados efectos sobre la sociedad específicamente en los hábitos de estudio, la familia, el medio ambiente y las expectativas profesionales entre otras, impactando de forma generalizada en los modelos de aprendizaje que son aplicados en las escuelas. De allí se presenta una fase en la que es preciso superar el modelo tradicional educativo, para alcanzar uno nuevo basado en la integración global de todas las actividades pedagógicas, cuyo eje central sea la visión estratégica del aprendizaje y que se enmarque bajo la aplicación de innovaciones pedagógicas.

En este orden de ideas, la creatividad en interrelación con la ciencia y la tecnología ha permitido implementar estrategias de aprendizaje como medios para potencializar el conocimiento. Claro está, que algunos han tenido éxito otros no y algunos se encuentran en fase experimental. Uno de ellos por ejemplo, es la robótica educativa; la cual en términos procedimentales lleva poco tiempo aplicándose en las aulas pero, ha generado resultados positivos permitiendo englobar el conocimiento para el logro de un aprendizaje significativo enfocado en la creatividad y producción académica.

Cabe destacar, que Odorico (2005) señala que la robótica educativa brinda una forma creativa de utilizar la tecnología para implementar soluciones basadas en ingenio y destrezas. Igualmente, sostiene el autor que la presencia de tecnologías en el aula de clases busca proveer ambientes de aprendizajes

interdisciplinarios donde los estudiantes adquieran habilidades para estructurar investigaciones y resolver problemas concretos, forjar personas con capacidad para desarrollar nuevas habilidades y dar respuesta eficiente a los entornos cambiantes del mundo actual.

Ahora bien, este término de robótica tomado de la ingeniería tiene como propósitos esenciales fomentar la creatividad además, de promover la integración de los contenidos o áreas del saber. En este sentido, se entiende la robótica como la rama de la tecnología que se dedica al diseño, construcción, operación, disposición estructural, manufactura y aplicación de los robots; combina diversas disciplinas como son: la mecánica, la electrónica, la informática, la inteligencia artificial, la ingeniería de control y la física, álgebra, autómatas programables y las máquinas de estados.

En este contexto, señala el mismo autor, que la robótica educativa en sus inicios se centra principalmente en la creación de un robot con el único fin de desarrollar de manera más práctica y didáctica las habilidades motoras y cognitivas de quienes los usan. Es de esta manera, como en principios se observó que se podía estimular el interés por las ciencias duras para motivar la actividad sana, que además de generar distracción permitiera poner en práctica todas las habilidades, conocimientos de los alumnos. Así mismo, hace que el niño logre una organización en grupo, discusiones que permitan desarrollar habilidades sociales, respetar cada uno su turno para exponer y aprender a trabajar en equipo.

Teniendo en cuenta la situación descrita, la mayoría de las actividades o primeros pasos en el plano de la robótica educativa se producen en Estados Unidos, ya que fueron una de las primeras naciones junto a Rusia en experimentar con robots específicamente. Es por ello, que las regiones con cercanías geográficas a Estados Unidos experimentaron con mayor facilidad en el campo de la robótica educativa, como es el caso de México en Latinoamérica, por mencionar el más destacado.

Las instituciones académicas como el Departamento de Tecnología Educativa de Sinaloa en México, inicia aplicaciones en el campo de esta rama que

combina la tecnología, la pedagogía y didáctica; señalando que la robótica educativa es una corriente educativa utilizada actualmente en el nivel básico en Japón, Estados Unidos, España, Corea, China, India, entre otros. Por su parte, Corea comenzó a utilizarla como talleres itinerantes fuera del aula y debido a sus resultados desde 1998 modificó su esquema académico, incorporando actividades para el desarrollo del talento a través de la robótica.

De esta manera, en países de América Latina como Costa Rica, Colombia y Panamá, se han sumado progresivamente a estos esfuerzos de integrar la robótica educativa en sus esquemas escolares. Esta iniciativa ha estado básicamente influenciada por los aportes del proyecto de investigación propuesto por la fundación Omar Dengo (Costa Rica) y financiado por el fondo regional para la innovación digital en América Latina y el Caribe (FRIDA).

Con respecto a los avances en Latinoamérica obtenidos en materia de robótica educativa, expresa Acuña (2006), que la propuesta antes referida nace como una respuesta a la necesidad consignada en el VIII Informe del Estado de la Nación (Costa Rica) de buscar la igualdad en el acceso a oportunidades para la realización de las capacidades y potencialidades de los seres humanos y a la preocupación explícita hecha pública por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), de atender con urgencia el retraso científico-tecnológico que viven los países iberoamericanos en las últimas décadas.

De cara a las ideas antes expresadas, surge la siguiente interrogante; ¿bajo qué condiciones puede desarrollarse la robótica educativa como propuesta de innovación pedagógica? Asimismo, es conveniente la formulación de otras asociadas a la misma para orientar el presente artículo, tales como; ¿qué teorías sustentan la aplicabilidad de la robótica educativa?, ¿cuáles son sus fases de aplicación?, ¿qué tipos de innovaciones pedagógicas pueden desarrollarse?, y finalmente; ¿qué factores determinan la aplicación de tales innovaciones?

En orden a las anteriores interrogantes, el presente artículo se propuso analizar la robótica educativa como propuesta de innovación pedagógica; para ello, en primer lugar se revisaron las teorías que sustentaron la aplicabilidad de la

robótica educativa. Seguidamente, se dieron a conocer sus fases de aplicación. Luego, se presentaron los tipos de innovaciones pedagógicas que pueden desarrollarse a partir de ser aplicada la propuesta, y finalmente, se describieron los factores necesarios para las innovaciones pedagógicas asociadas a la propuesta.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada para cumplir con el propósito de la investigación fue el análisis documental enmarcado en el paradigma cualitativo. Por ende, se describieron los aspectos a considerar en la temática, considerando las ideas de Artífice (2014), Márquez (2014), Acuña (2012). Albaladejo, Campos, Martínez y Trives (2011); Galves (2011) Chavarría y Saldaño (2010), entre otros. Asimismo, se revisó la información identificando los aspectos científicos y tecnológicos aportados por los autores; estos aspectos fueron contextualizados en el ámbito educativo. Se realizó el análisis según la investigación planteada y finalmente se expresaron las reflexiones finales con relación al tema.

BASES TEÓRICAS

Robótica educativa como propuesta de innovación pedagógica

La robótica educativa, surge de las investigaciones y desarrollos emprendidos en los años 60 por Seymour Papert, orientadas inicialmente hacia la construcción de dispositivos tecnológicos que permitan a los niños construir edificios y máquinas que se pudieran programar y controlar desde el computador.

Según Ocaña (2015), expresa que es el conjunto de actividades pedagógicas que apoyan, afianzan y fortalecen áreas específicas del conocimiento y desarrollan competencias, a través de la creación, concepción, ensamble y el funcionamiento de robots. El objetivo de la enseñanza de la robótica, es poder lograr una adaptación de los niños y adolescentes a los procesos productivos actuales, en donde la automatización (tecnología que está relacionada con la

ejecución de sistemas electrónicos y mecánicos, basados en computadoras; en la operación y control de la producción). Sin embargo, la robótica se considera un sistema que va más allá de una aplicación laboral.

Para Acuña (2012), concibe a la robótica educativa como un contexto de aprendizaje que promueve, facilita y enriquece un conjunto de desempeños y habilidades directamente vinculados a la creatividad, el diseño, la construcción, la programación y divulgación de creaciones propias primero mentales y luego físicas, construidas con diferentes materiales y recursos tecnológicos. Estas creaciones robóticas poseen cuerpo, control, razonamiento, regularmente surgen a partir de referentes reales que la cotidianidad brinda y que son recreados como simulaciones o resultan de la imaginación, la creatividad de las personas como productos originales conocidos como prototipos.

Por su parte, Ruiz-Velasco (2007), determina que el campo de la robótica se ha extendido considerablemente logrando sumergirse en diversas disciplinas de la cual el campo educativo emerge bajo el nombre de robótica educativo. Este mismo autor define a la robótica educativa como una disciplina que permite concebir, diseñar y desarrollar robots educativos para que los estudiantes se inicien desde muy jóvenes en el estudio de las ciencias y la tecnología de igual forma describe el objetivo principal de la robótica educativa, mediante el uso pedagógico de la computadora la generación de entornos tecnológicos ricos, que permite por consecuente a los educandos integrarse en las distintas áreas del saber con el fin de adquirir habilidades generales, involucrándose en un proceso de resolución de problemas con la finalidad de desarrollar en ellos un pensamiento sistémico, estructurado y lógico.

El mismo autor menciona, una serie de bondades que hacen de la robótica educativa una rica herramienta que permite la integración de distintas áreas del conocimiento, favorece el paso de lo concreto a lo abstracto ya que permite la operación con objetos manipulables, le da al educando una apropiación de distintos lenguajes (gráfico, icónico, matemático, natural, entre otros), le proporciona al educando la construcción y prueba de sus propias estrategias de

adquisición del conocimiento , así como la creación de entornos de aprendizaje y creación de un ambiente de aprendizaje lúdico y heurístico, entre otras bondades.

La robótica educativa ha sido definida por varios autores dependiendo su experiencia; Acuña (2012), la define como un contexto de aprendizaje que promueve un conjunto de desempeños y habilidades vinculados a la creatividad, el diseño, la construcción, la programación, y divulgación de creaciones propias, inicialmente mentales y luego físicas.

Con referencia a lo anterior, se destacan algunos aspectos importantes que, Acuña (2012), argumenta que la robótica educativa es un contexto de aprendizaje que facilita y lo más importante enriquecen habilidades creativas, finalmente Ruiz-Velasco (2007), afirma que la robótica educativa es una disciplina que promueve y fomenta a los estudiantes a distintas áreas del conocimiento, haciendo énfasis en las ciencias y la tecnología.

Basándose en los criterios de los diversos autores antes mencionados se considera que la robótica educativa es una herramienta novedosa que en el contexto educativo proporciona variados aportes, particularmente despierta el interés y desarrolla habilidades creativas en los estudiantes. La robótica educativa busca principalmente despertar el interés en los estudiantes y llevarlos a través de desafíos a la creación de esquemas de pensamiento estructurado de manera tal que le permita a los educandos el desarrollo de su pensamiento lógico y formal.

Teorías que sustentan la aplicabilidad de la robótica educativa

La variable robótica educativa como estrategia para la creatividad se estudia a través de la dimensión teorías que sustentan la aplicabilidad de la robótica educativa como fuente rica de que sustenta la esencia u origen de la robótica educativa así como sus principales precursores.

Según Chavarría y Saldaño (2010), la robótica educativa contextualizada, sistematizada y modelada curricularmente como un sistema educativo en el cual

se establece un control automático análogo en el quehacer educativo, considerada abiertamente como una tecnología que activa el proceso de interacción que permite el acceso y la familiarización de los principios, del funcionamiento y de la aplicación de la tecnología en la elaboración y automatización del robot-solución.

Por otro lado, Monsalves (2011), enfatiza que la robótica en el ámbito educativo se ha desarrollado de acuerdo a los principios derivados de las teorías del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, revisada en su momento por el matemático y psicólogo Seymour Papert. Este autor, quien desarrolló dentro del constructivismo una corriente denominada construccionismo, fue discípulo de Piaget en el Centro Internacional de Epistemología Genética de Ginebra y orientó su metodología a la creación de contextos de aprendizaje donde el computador tuviese un rol relevante para que los niños pudiesen comprender de manera natural cualquier materia de la enseñanza formal.

Cabe destacar, que el construccionismo sitúa en el centro de todo proceso de aprendizaje a quien aprende, otorgándole un rol totalmente activo, ampliando su conocimiento a través de la manipulación y la construcción de objetos Sánchez (2006). El mismo autor, afirma que el mejor modo de lograr lo anterior es mediante la construcción de alguna cosa, apoyándose en la tecnología Ruiz-Velasco (2007). Y que la teoría constructivista hace gran eco en el trabajo con robótica educativa.

De igual manera, Ruiz-Velasco (2007) y Odorico (2004), concuerdan en definir la robótica educativa como una disciplina que tiene por objeto generar entornos de aprendizaje heurístico basados fundamentalmente en la participación activa de los estudiantes, generando aprendizaje a partir de la propia experiencia durante el proceso de construcción y robotización de objetos.

En relación con lo anterior, los autores afirman que la robótica facilita experimentar y profundizar los conocimientos en el individuo. Sirviendo como propuesta o herramienta que contribuya al logro de un aprendizaje automatizado a través de distintas disciplinas; y para los cuales es necesario considerar lo siguiente: las orientaciones didácticas que permiten en el estudiante desarrollar libremente: 1) apreciar el desarrollo tecnológico y su relación con la sociedad y el

ambiente; 2) reflexionar sobre los actos tecnológicos propios y ajenos en el marco de su impacto social y ambiental y 3) ejecutar actos tecnológicos con calidad, respeto ambiental, creatividad, efectividad y ética.

También la orientación tecnológica le permite relacionar la acción con la aplicación y todo ello, desde diferentes puntos de vista: 1) como usuarios, cuya relación se caracteriza por la utilización responsable de los objetos y servicios, 2) como técnicos, cuya relación está orientada a la producción de objetos y servicios y 3) como innovadores, como diseñadores de nuevas aplicaciones; esto es, nuevas formas de interacción, nuevos productos o servicios. Sin dejar de lado, que la robótica se convierte en una técnica netamente exploratoria que ejerce algún tipo de estímulo y este a su vez lo convierte en conocimiento en entornos enriquecidos y de carácter exploratorio.

En consecuencia, Chavarría y Saldaño (2010), Monsalves (2009), Odorico y Zulma (2008), en relación a las teorías que sustentan la aplicabilidad de la robótica en el área educativa coinciden en que independientemente en el entorno y los recurso que se conjugue para lograr un aprendizaje significativo este ha logrado afianzar y consolidar a aún más los conocimientos que se perciben de la robótica y como está partiendo de una sistema concreto a concadenado una serie de beneficios conductuales abocados a conocimientos basados en la tecnología.

Por consiguiente, para la investigación se considera que la robótica por si sola carece de significado debido a que el tratamiento que este en un determinado momento podría llegar a tener siempre, ira en función de las necesidades o expectativas que en ese momento en individuo mantenga, recordando que la flexibilidad y dinamismo de los recursos la establece el que orienta el recurso.

Fases de aplicación de la robótica educativa

La variable robótica educativa como estrategia para la creatividad se estudia a través de la dimensión fases de aplicación de la robótica educativa en el

campo específicamente educativo. Fases que posteriormente serán parte fundamental de la propuesta metodológica que ofrece la investigación.

Para Galvez (2011), la robótica educativa brinda una forma creativa de utilizar la tecnología para implementar soluciones basadas en el ingenio y destreza, para no convertirse en solamente consumidores de tecnología. Refuerza la visión de usar el computador como una herramienta para solucionar problemas y apoya a fomentar la investigación y el auto-aprendizaje, los cuales son ejes fundamentales para el éxito en una formación. Las fases de cómo aplicar la robótica al campo educativo son: diseñar, construir, programar, probar y documentar.

El autor precitado describe las fases de la elaboración del software educativo como una metodología de desarrollo que se compone de las siguientes fases: conceptualización, pre - producción, producción y post – producción, destacando que durante la conceptualización del software educativo, se generan ideas para el logro de ambientes explorativos y el desarrollo de habilidades de pensamiento, para estimular el fortalecimiento de aptitudes y actitudes frente a la creación, investigación y el trabajo colaborativo alrededor de los valores culturales.

A fin de perfilar una adecuada imagen del usuario y su medio, en la cual se reúne una descripción psicológica que plasma sus niveles de desarrollo, aspectos cognitivos y capacidades de abstracción, así como el medio ambiente social y cultural en el cual se desenvuelve Márquez (2014).

Mientras que Martínez (2008), define las fases de un software educativo, como aquello que facilita el proceso de diseño y desarrollo de del mismo, y propone una metodología que contempla 11 etapas, cada una de las cuales se puede dividir en fases más específicas.

Estas etapas principales son: génesis de la idea, pre-diseño o diseño funcional, estudio de viabilidad y marco del proyecto, dossier completo de diseño o diseño orgánico, programación y elaboración del prototipo alfa-test, redacción de

la documentación del programa, evaluación interna, ajustes y elaboración del prototipo beta-test, evaluación externa, ajustes , elaboración de la versión 1.0, publicación y mantenimiento del producto.

Tomando como referencia el aporte de los autores, es notable la similitud en cuanto al trato de las fases o etapas que estos proponen como lo es, Galvez (2011) quien reafirma el hecho de ampliar la importancia que implica la robótica al campo educativo a través del computador como herramienta podría llegar a ase apoyándose en 5 fases (diseño, construcción programación, prueba y documentación), mientras que Márquez (2014), articula una metodología conformada por 4 fases en contraposición con Martínez (2008), quien contempla 11 etapas, para el desarrollo de sistemas educativos digitales.

Es así como para esta investigación se siguen las pautas establecidas por Galvez (2011), ya que cubre y detalla claramente todos los aspectos de un sistema funcional enfocada al área educativa; metodología que se apoya y complementa de otros autores pero que se diferencia en la simplicidad de sus procesos tal como lo ilustra la figura 1.



Figura 1. Fases de aplicación de la robótica educativa. **Fuente:** Galvez (2011) adaptado por los investigadores (2016).

Tipos de innovaciones pedagógicas

Una buena tipología exige un esfuerzo para elaborar criterios de clasificación debidamente justificados, luego dichos criterios, permitirán observar las constantes y ayudaran a describir las características. De acuerdo a la utilización más popular de la palabra tipos es para referir a un modelo o ejemplar, aunque la misma también puede hacer referencia al ejemplo característico de una especie o género; a la clase o naturaleza que presentan las cosas y también al símbolo representativo de algo figurado. Ello indica que una tipología es más analítica, la cual refiere que la innovación pedagógica pueda afectar a los currículos, métodos, las estructuras o las relaciones aunque sean ilustrativas en una primera aproximación a los tipos, de una innovación pedagógica posible y real, todas ellas adolecen de una evidente simplicidad.

La tipología puede afectar a los currículo y métodos que pueda utilizarse como modelo o ejemplo pero a su vez también puede ser una buena tipología ya que da clasificación, justificación para dicho resultado para garantizar una respuesta exacta sobre la estrategia a emplear para que la respuesta sea efectiva a su problemática.

Según Rivas (2000), propone una tipología de la innovación pedagógica que parte de la naturaleza misma de ésta y del análisis de sus propiedades. Una tipología ofrece la posibilidad de caracterizar más fácilmente una innovación, comprender su significado y hacer un pronóstico sobre la viabilidad de su incorporación a la institución escolar o el aula. Al adscribirla a uno de los tipos, inmediatamente le quedan asignadas las características o propiedades del tipo respectivo. La diversidad de la innovación pedagógica resulta primariamente del componente del sistema educativo al que más directamente afecta, de la intensidad de los cambios o alteraciones que produce, del modo en que se produce y, por último, de la extensión, cantidad o número de elementos del sistema que comprende.

Factores necesarios para las innovaciones pedagógicas

Una práctica pedagógica es exitosa si impacta positivamente a los alumnos. Ese impacto se puede medir tanto en el rendimiento académico como en el actitudinal. Además, es importante conocer el significado que para cada docente tiene el concepto de innovación y cómo a partir de ese concepto, el maestro realiza su práctica pedagógica. Por lo tanto, este actúa de acuerdo con su propio marco de referencia construido a través del ejercicio profesional.

Así mismo, la importancia de las innovaciones en el salón de clases, es que fomenta y desarrolla valores y actividades positivas. Las innovaciones permiten la participación de estudiantes en la planificación de la misma. Esto le ofrece un ambiente de libertad, de pensamiento y sentimiento, además les brinda confianza haciéndoles sentir que cada uno de ellos es importante para el maestro.

De acuerdo entonces con lo expuesto, se deben considerar esos factores determinantes para que puedan lograrse las innovaciones pedagógicas dentro de las aulas de clase. El ambiente innovador de aprendizaje permite un proceso de interacción mediado por diversos instrumentos tecnológicos, sin embargo, se hace necesario concebir y diseñar dichos espacios desde una estrategia pedagógica que permita alcanzar un nivel de conocimiento y de significación de lo que se presenta.

Es así como el ambiente virtual de aprendizaje es el conjunto de entornos de interacción, sincrónica y asincrónica, donde, con base en un programa curricular, se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de un sistema de administración de aprendizaje

Las innovaciones pedagógicas, como las TIC'S, tienen el potencial de elevar la capacidad comunicativa de los docentes y si asumimos que el acto educativo es en esencia un acto de comunicación, cualquier medio que contribuya a mejorarla y hacerla más efectiva irá, a su vez a contribuir al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.

Deben implementarse los factores que permitan gestionar el uso de herramientas didácticas que brindan beneficios al estudiante en cuanto a la manera de concebir su educación, así como también ser capaces de ofrecer grandes ventajas para los docentes al ayudar a captar el interés de sus estudiantes, ya que por medio de estas herramientas se abren las posibilidades de comunicación y por lo tanto fortalece la relación docente–estudiante encaminado al mejoramiento del trabajo escolar, es decir, la educación y todo lo que en ella interactúa, juega un papel importante puesto que es concebida como promotora de valores compartidos y responsable del desarrollo creativo y afectivo de los educandos.

REFLEXIONES FINALES

Al analizar la robótica educativa como propuesta de innovación pedagógica se concluye que la robótica educativa es una herramienta novedosa que en el contexto educativo proporciona variados aportes, particularmente despierta el interés y desarrolla habilidades creativas en los estudiantes llevándolos a través de desafíos a la creación de esquemas de pensamiento estructurado de manera tal que le permita el desarrollo de su pensamiento lógico y formal. La adaptación de la robótica al campo educativo a través del computador como herramienta se apoya en 5 fases: diseño, construcción, programación, prueba y construcción.

La diversidad de la innovación pedagógica dependerá del componente del sistema educativo al que más directamente afecta, de la intensidad de los cambios o alteraciones que produce, del modo en que se produce y, por último, de la extensión, cantidad o número de elementos del sistema que comprende. Es una responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes, tomar en cuenta los diversos factores que permiten la construcción del aprendizaje en las aulas escolares; desde ese punto de vista, la utilización de la tecnología podría motivar al estudiante para el aprendizaje continuo en las asignaturas en las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, A. L. (2012). Diseño y administración de proyectos de robótica educativa: Lecciones Aprendidas. Revista Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, volumen (13), núm. 3, pp. 6 – 27. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201024652001.pdf>
- Acuña, A. (2006). Proyectos de Robótica Educativa: Motores para la innovación. Fundación Omar Dengo. Costa Rica. Disponible en: http://www.fod.ac.cr/AplicacionesFOD/ARCHIVOS/RECURSOS/proyectos_de_robotica_educativa_motores_para_la_innovacion.pdf. Accedido: 10/04/2014
- Artifice, I. (2014). El para qué de la Robótica Pedagógica. Disponible en: <https://www.colombiadigital.net/opinion/columnistas/artifice-innovacion/item/6684-el-para-que-de-la-robotica-pedagogica.html>
- Chavarría, M. y Saldaño, A. (2010). La Robótica Educativa como una Innovativa Interfaz Educativa entre el alumno y una situación-problema. Chile. Disponible en: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaRoboticaEducativaComoUnaInnovativaInterfazEducat-4227111.pdf>
- Galvez, M. (2011). Tecnologías de Información y Comunicaciones aplicadas a la Educación. Robótica Educativa. Perú. Disponible en: <http://www.perueduca.edu.pe/oei/pdf/robotica-educativa.pdf>
- ISTE/NETS. (2007). Estándares Nacionales (EEUU) de Tecnologías de información y comunicación (TIC) para estudiantes (2007). Disponible en: <http://www.eduteka.org/estandaresestux.php3>
- Márquez, J. (2014). Robótica Educativa Aplicada a la Enseñanza Básica Secundaria. Universidad de Cundinamarca Extensión Chía. Bogotá Colombia.
- Martínez, A. (2008). Control y Robótica en Tecnología. Robótica Educativa. Disponible en: www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/.../re3281310861.pdf
- Monsalves, S. (2011) Estudio sobre la utilidad de la robótica educativa desde la perspectiva del docente Revista de Pedagogía, vol. 32, núm. 90, enero-junio, 2011, pp. 81 – 117. Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/659/65920055004.pdf>.
- Ocaña, G. (2015). Robótica Educativa Iniciación. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Rob%C3%B3tica_educativa#Definici.C3.B3n_d_el_t.C3.A9rmino
- Odorico, A. (2005). Educación en Robótica, una Tecnología Integradora. Laboratorio de Informática Educativa y Medios Audiovisuales, Facultad de Ingeniería. UBA Instituto Superior del Profesorado Técnico. Universidad Tecnológica Nacional. Disponible en: <http://www.utn.edu.ar/aprobedutec07/docs/45.pdf>.
- Odorico, A. (2004). Marco teórico para una robótica pedagógica. Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales Vol. 1(3), pp. 34 - 46.

- Disponibile en:
<http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/010103/A4oct2004.pdf>
- Odorico, A., y Zulma, F. (2008). Robótica, Informática, Inteligencia Artificial y Educación Laboratorio de Informática Educativa, Facultad de Ingeniería. UBA Instituto Superior del Profesorado Técnico. Universidad Tecnológica Nacional. Disponible en:
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/20504/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Rivas, M. (2000). La innovación educativa. Madrid: Editorial Síntesis.
- Sánchez, M. (2006). ROBÓTICA: Espacios Creativos para el Desarrollo de Habilidades para el diseño en niños, niñas y jóvenes en América Latina. Colombia. Disponible en:
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106817_archivo.pdf.

SITUACIÓN ACTUAL DEL TURISMO COMO FACTOR DE DESARROLLO SOCIOECONÓMICO Y SOSTENIBLE DE LA SUBREGIÓN GUAJIRA

CURRENT SITUATION OF TOURISM AS A SOCIOECONOMIC AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT FACTOR OF THE GUAJIRA SUBREGION

Norwin José Villalobos Bravo
nvillalobos1@urbe.edu.ve
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE
Cesar Alonso Bohórquez Melean
cesar81174@gmail.com
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

El presente artículo tuvo como propósito analizar la situación actual del turismo como factor de desarrollo socioeconómico y sostenible de la subregión Guajira. Se sustentó teóricamente en las ideas de Ramírez (202), Alcántara (2004), Bonilla, Morales y Dorrego (2004), Boullón (2004), Burnett (1996), y Ceballos (1992), portales de la Gobernación del estado Zulia, páginas Web de los municipios considerados, entre otros. La metodología empleada para el desarrollo del proceso investigativo fue de tipo descriptiva, con un diseño no experimental, transeccional, de campo. La población estuvo conformada por 6.135 habitantes de los municipios considerados para este estudio; aplicando un censo poblacional, que arrojó como muestra de 227 personas. La información fue recolectada mediante la técnica de la encuesta (tipo cuestionario), de escala Licker. La confiabilidad del instrumento se obtuvo a través del coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un puntaje de $r = 0.81$, para ambas poblaciones, lo que indica que el instrumento es altamente confiable. Se concluyó que en la subregión guajira no existe un modelo favorable de promoción, lo que repercute en un escaso conocimiento, por parte de sus habitantes, de las potencialidades que le ofrece su geografía para el aprovechamiento de los vecinos, como fuente de ingreso y potencial desarrollo socioeconómico, sostenible para la zona, con lo cual se aliviaría sustancialmente el nivel de pobreza que ha estado presente en ella, durante todas las épocas por las que le ha tocado transitar.

Palabras clave: turismo, desarrollo socioeconómico y sostenible, subregión guajira.

ABSTRACT

The purpose of this article was to analyze the current situation of tourism as a factor of socio-economic and sustainable development of the Guajira subregion. It was based theoretically on the ideas of Ramírez (202), Alcántara (2004), Bonilla, Morales y Dorrego (2004), Boullón (2004), Burnett (1996), y Ceballos (1992), portals of the Governorate of the state of Zulia, Web pages of the municipalities considered, among others. The methodology used for the development of the research process was descriptive, with a non-experimental, transectional, field design. The population consisted of 6,135 inhabitants of the municipalities considered for this study; applying a population census, which showed 227 people. The information was collected using the survey technique (questionnaire type), Licker scale. The reliability of the instrument was obtained through the Cronbach's Alpha coefficient, obtaining a score of $r = 0.81$, for both populations, which indicates that the instrument is highly reliable. It was concluded that in the Guajira sub-region there is no favorable model of promotion, which affects the scarce knowledge, on the part of its inhabitants, of the potential of its geography for the benefit of its neighbors, as a source of income and potential socio-economic development, sustainable for the area, which would substantially alleviate the level of poverty that has been present in it, during all the periods for which it has had to transit.

Key Words: tourism, socioeconomic and sustainable development, subregion guajira.

INTRODUCCIÓN

Aunque el turismo de ninguna manera es un fenómeno nuevo, éste ha cobrado creciente importancia en la economía y en las políticas internacionales actuales, sobre todo, después de la segunda guerra mundial, gracias al crecimiento de las condiciones socioeconómicas de los países básicamente desarrollados que ha permitido una expansión considerable en el número de personas con posibilidades económicas y tiempo para viajar, lo cual afecta paralelamente la vida económica – social de algunos lugares, así como también las comunidades que aquellos visitan, gracias a la poca inversión del Estado para mantener una infraestructura adecuada que se ajuste a las necesidades de los propios turistas.

Enfatizando que el turismo es un acontecer socioeconómico y cultural plenamente inscrito en la realidad contemporánea, caracterizado por una rápida evolución hacia el nuevo orden, que supone una radical alteración del cuadro tradicional de las relaciones entre las diferentes regiones del mundo y que se puede fortalecer a través de la participación y formación ciudadana, ya que es una actividad multisectorial que requiere la concurrencia de diversas áreas y sectores productivos, como lo son el comercio, la agricultura, la construcción y de los sectores públicos – privados, para proporcionar los bienes y servicios utilizados por los turistas.

En Venezuela, es típico el traslado de zulianos al frío serrano de Mérida, o del merideño al ambiente playero de Margarita, entre otros. El turismo interno también se produce por motivos de salud, por peregrinaciones religiosas, por asistencia a congresos, por ferias regionales, por eventos deportivos, o por muchas otras razones. En el caso de la Subregión Guajira se observan ciertas particularidades que son dignas de análisis, ya que si bien es cierto sus temperaturas no son nada parecidas a las del estado Mérida, ni sus playas a las de la Isla de Margarita, sin embargo reúnen algunas características similares que han hecho de su espacio físico natural en particular, que no tengan nada que envidiarle a otros lugares reconocidos a nivel nacional e internacional.

En este sentido, se considera que el sector turístico en Venezuela debe entrar en un periodo de consolidación, pero las condiciones que se estiman en el horizonte sectorial hacen suponer que el funcionamiento de esta actividad no está en lo correcto. Pero por ahora lo que debe definirse son las metas de la consolidación, en otras palabras puede llamársele como las metas del desarrollo, partiendo desde la utilización de la inferencia en un espacio geográfico con grandes fortalezas y potencialidades turísticas, como lo es el caso de la subregión guajira.

En el caso de la Subregión Guajira se observan ciertas particularidades que son dignas de análisis, ya que si bien es cierto sus temperaturas no son nada parecidas a las del estado Mérida, ni sus playas a las de la Isla de Margarita, sin embargo reúnen algunas características similares que han hecho de su espacio físico natural en particular, que no tengan nada que envidiarle a otros lugares reconocidos a nivel nacional e internacional.

En lo referente al turismo, la Guajira se caracteriza por sus condiciones físicas – geográficas que estimulan el disfrute del turismo de sol y de playa, concentrándose el mayor número de visitantes en Caimare Chico, Isla de San Carlos, Isla de Toas, Laguna de Sinamaica, Complejo Simón Bolívar y las costas del Municipio Mara, especialmente durante las temporadas de asueto: Carnaval, Semana Santa, vacaciones escolares de julio – agosto, días feriados y fines de semana largos.

En virtud de lo señalado, resulta oportuno reflexionar sobre el caso de la Subregión Guajira, ubicada en la parte Nor-Occidental del Estado Zulia, básicamente abarca los municipios: Almirante Padilla, Mara y Guajira Bolivariana, los cuales conforman un espacio territorial de 5.820 Km² y agrupa trece (13) parroquias; ya que constituye un área económica fronteriza y socialmente deprimida, con altos niveles de pobreza, aun cuando cuenta con grandes potencialidades para su desarrollo, tales como: suelos de gran capacidad productiva, minas, agricultura, agroindustria, turismo, entre otros.

Sin embargo, a pesar de poseer todas esas fortalezas, se observa como la población que habita esos espacios prácticamente desconoce las bondades turísticas que la subregión ofrece y por ende los alcances que la misma produce, es por ello que esta actividad no se ha desarrollado de la mejor manera, trayendo como consecuencia un atraso en el crecimiento económico de esta zona. En consecuencia el objetivo de la presente investigación fue analizar la situación

actual del turismo como factor de desarrollo socioeconómico y sostenible de la subregión Guajira.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A partir del análisis del turismo como factor de desarrollo económico y sostenible, se podrá evaluar el estado actual de los elementos con que cuentan los municipios Mara, Almirante Padilla y la Guajira Bolivariana, para poder hacer proyecciones hacia el futuro, tendentes a convertir la Subregión Guajira en un modelo de desarrollo económico y sustentable para mejorar la calidad de vida de sus pobladores. En virtud de lo anterior, Ramírez (2002), define el turismo como la tendencia natural del ser humano a cambiar de sitio para beneficiarse de las bondades de otros lugares distintos de aquel donde usualmente vive y descansar en un ambiente agradable, para su esparcimiento y recreación.

Por su parte Burnett (1996), define la promoción como, la función de mercadotecnia, cuyo objetivo fundamental es la comunicación persuasiva hacia los mercados, metas de los diferentes aspectos de los programas de mercadotecnia, con miras a facilitar el intercambio entre el consumidor y el producto, satisfaciendo las necesidades de ambos.

De acuerdo con el autor, en la actualidad para la mayoría de las compañías resulta esencial hacer algún tipo de promoción, con el fin de crear conciencia del consumidor en su producto y las características del mismo, es por esto que la importancia de la promoción para incrementar las ventas consiste fundamentalmente promocionar la información acerca del producto, sus características y ventajas, permitiendo al consumidor reflexionar y decidir acerca de lo que es más conveniente para él, en función de satisfacer sus necesidades, deseos y aspiraciones.

En este orden de ideas, ha quedado claro cuáles son cada una de las potencialidades turísticas con las que cuentan estos prodigios municipios. De tal manera que al observar cada uno de estos recursos la fundamentación de este

trabajo de investigación se hace más interesante, por cuanto genera la información necesaria para poder desarrollar un material que sirva para fomentar una cultura de trabajo que se encuentra afectada en la población, en el sentido de sensibilizar a los entes competentes y hasta la misma población para darle prosecución al objetivo final de este trabajo.

METODOLOGÍA

La investigación fue de tipo descriptiva, con un diseño no experimental, transeccional, de campo. La población estuvo conformada por La población estuvo conformada por 6.135 habitantes de los municipios considerados (Mara, Almirante Padilla y Guajira Bolivariana); tomando una muestra de 227 personas, aplicando el censo poblacional. La información fue recolectada mediante la técnica de la encuesta, con un cuestionario constituido por 28 Ítems con alternativas de respuestas múltiples, la confiabilidad del instrumento se obtuvo a través del coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un puntaje de $r = 0.81$. El análisis de los datos fue realizado por medio de la estadística descriptiva (porcentaje de frecuencia y media aritmética), con el apoyo de los programas de cálculo estadístico Excel y SPSS.

RESULTADOS OBTENIDOS

Con las respuestas obtenidas en el instrumento aplicado a los habitantes de la subregión mencionada, se efectuó el análisis utilizando estadística descriptiva, específicamente medidas de tendencia central y de dispersión (medias aritméticas y desviaciones estándar), calculando el promedio para cada una de las alternativas de respuesta que se ofrecieron en el cuestionario auto administrado, haciendo interpretaciones a partir de tablas construidas para tal fin, mediante comparación con el baremo diseñado en el capítulo anterior, como sigue:

Tabla 1
Dimensión: Promoción

Indicadores	$\bar{x} \pm s$	Categoría
Publicidad	1,78 ± 0,79	Muy Bajo
Ventas personales	1,68 ± 0,67	Muy Bajo
Relaciones públicas	2,20 ± 0,79	Bajo
Promedio Dimensión	1,88 ± 0,75	Bajo

Fuente: los Investigadores (2011)

En el caso del objetivo diseñado para diagnosticar la situación actual sobre la promoción del turismo existente como factor de desarrollo socioeconómico y sostenible de la subregión Guajira; se observa, en la tabla 1, que el indicador relaciones públicas alcanzó una media aritmética comprendida entre los límites que representa a la categoría Bajo nivel de presencia, mientras que, los indicadores ventas personales y publicidad la ubicaron en la categoría Muy Bajo nivel de presencia. En lo que se refiere a la dimensión promoción, se logró una media aritmética incluida en el intervalo que define a la categoría o criterio Bajo Nivel de Presencia. El Indicador que se presenta con mayor frecuencia es el de las relaciones públicas, caso contrario, el de menor relevancia es el de las ventas personales.

De lo anterior, se interpreta que en la subregión Guajira no existe un modelo favorable de promoción, lo que repercute en un escaso conocimiento, por parte de sus habitantes, de las potencialidades que le ofrece su geografía para el aprovechamiento de los vecinos como fuente de ingreso y potencial desarrollo socioeconómico para la zona, con lo cual se aliviaría sustancialmente el nivel de pobreza que ha estado presente en ella, durante todas las épocas por las que le ha tocado transitar.

En lo referente al objetivo que se elaboró con la finalidad de enunciar los sitios

existentes para la promoción del turismo como factor de desarrollo socioeconómico y sostenible de la subregión Guajira, se obtuvo:

Tabla 2
Dimensión: Sitios Turísticos

Indicadores	$\bar{x} \pm s$	Categoría
Caimare Chico	2,61 ± 0,96	Mediano
Isla de San Carlos	2,63 ± 1,10	Mediano
Isla de Toas	2,57 ± 0,90	Bajo
Laguna de Sinamaica	2,73 ± 1,11	Mediano
Complejo Simón Bolívar	2,83 ± 1,07	Mediano
Playas de la Troncal del Caribe	2,79 ± 0,97	Mediano
Promedio Dimensión	2,69 ± 1,02	Mediano

Fuente: los Investigadores (2011)

Los lugares o sitios turísticos Complejo Simón Bolívar, Playas de la Troncal del Caribe, Laguna de Sinamaica, Isla de San Carlos y Caimare Chico, obtuvieron valores para la media aritmética ubicados todos en el intervalo que define a la categoría Mediano nivel de reconocimiento, mientras que el indicador Isla de San Carlos ubicó su media en la categoría Bajo nivel de reconocimiento.

Por otra parte, la dimensión sitios turísticos logró una media aritmética que la ubica en la categoría Mediano nivel de reconocimiento. El sitio con mejor nivel de reconocimiento fue el Complejo Simón Bolívar y el de menor frecuencia en su selección fue la Isla de Toas. En función de los resultados alcanzados, se interpreta que los participantes en el estudio, demostraron un moderado conocimiento en lo que respecta a los sitios con potencial turístico ubicados en la subregión Guajira.

Tabla 3
Dimensión: Elementos

Indicadores	$\bar{x} \pm s$	Categoría
Fondos disponibles	1,92 ± 0,92	Bajo
Naturaleza del producto	2,65 ± 0,88	Mediano
Naturaleza del mercado	3,13 ± 1,06	Mediano
Estrategias de empuje y de atracción	2,15 ± 0,82	Bajo
Ciclo de vida del producto	2,92 ± 0,96	Mediano
Promedio Dimensión	2,55±0,93	Bajo

Fuente: los Investigadores (2011)

En lo respecta al objetivo enunciado para identificar los elementos del plan promocional del turismo como factor del desarrollo socioeconómico y sostenible en la Subregión Guajira, se logró para la los indicadores Naturaleza del Mercado, Ciclo de vida del producto, y Naturaleza del producto, valores para sus medias aritméticas que los ubican en la categoría Mediano nivel de presencia, mientras que para los indicadores Fondos disponibles y Estrategias de empuje y atracción, las medias se localizaron en el intervalo que define a la categoría Bajo nivel de presencia.

Por su parte, la dimensión Elementos, logró un promedio ubicado en el criterio o categoría Bajo nivel de presencia. El indicador con mayor frecuencia de selección fue la Naturaleza del Mercado y el de menor selección fue el de los fondos disponibles. Se interpreta, que los habitantes de la subregión Guajira que participaron en la encuesta, consideran que los elementos del plan promocional del turismo, como factor de desarrollo socioeconómico y sostenible, se presentan con una escasa frecuencia

Tabla 4

Variable: Manual de formación ciudadana para la promoción del turismo como factor de desarrollo socioeconómico

Dimensiones	$\bar{x} \pm s$	Categoría
Promoción	1,88 ± 0,75	Bajo
Sitios turísticos	2,69 ± 1,02	Mediano
Elementos	2,55 ± 0,93	Bajo
Promedio Variable	2,38 ± 0,90	Bajo

Fuente: los Investigadores (2011)

En lo que corresponde a la variable, se observa en la tabla 4, que quienes participaron en el estudio consideran que la dimensión con mejor posicionamiento es la de los Sitios turístico, y la de menor presencia la promoción, lo que hace que la variable alcance una media aritmética promedio o ponderada ubicada en el intervalo que representa a la categoría Bajo nivel de presencia. De lo cual se infiere que los habitantes de la subregión Guajira consideran que el turismo en esa región no se promociona suficientemente, que los sitios turísticos enclavados en la región son medianamente conocidos y los elementos del plan promocional están escasamente presentes

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Luego de realizado el análisis de los resultados, se plantea la confrontación con los estudios previos a esta investigación, así como, con las teorías que dieron sustento a la misma. Se lograron resultados que mostraron oposiciones con los de Bonilla, Morales, y Dorrego (2004), quienes se propusieron poder disponer de un instrumento cuantitativo que sirva de base al análisis cualitativo de hasta donde el conjunto de actividades económicas que representa el turismo están siendo debidamente tenidas en cuenta como factor de desarrollo económico. Sus

resultados llevaron a decidir que la población está de acuerdo en que esa es la vía más idónea para alcanzar el desarrollo socioeconómico.

En la misma dirección se obtuvo diferencias sustanciales con los hallazgos de Guerrero (2002), quien realizó una investigación dirigida a determinar la influencia del Turismo en el desarrollo económico de la provincia La Altagracia entre los años 1983 y 2002. A partir del análisis del impacto del turismo como factor de desarrollo económico de esta provincia, se podrá medir mediante una encuesta cualitativa el nivel de crecimiento de la zona y con ello hacer proyecciones hacia el futuro, tendentes a mejorar la calidad de vida. Además de que el turismo es uno de los principales indicadores económicos que permite evaluar la situación de cerca al futuro.

Igualmente, se evidencian acercamientos con los de Alcántara (2004), quien se propuso determinar la Competitividad del Sector Turismo en el Contexto Mundial, donde plantea que en Venezuela se ha visto al turismo internacional como fuente valiosa de intercambios extranjeros para aliviar los problemas de la balanza de pagos, no obstante, debido a su condición de importante productor y exportador de petróleo a nivel mundial, el turismo no ha tenido gran relevancia como herramienta de desarrollo socioeconómico, sin embargo, se ha considerado en los diferentes Planes de la Nación como una prioridad, lo cual no ha estado acompañado por la definición de una visión, estrategias, programas y planes de actividad turística en Venezuela no ha alcanzado las expectativas que se tenían, pero se ha acumulado la experiencia valiosa, asimismo, el país mantiene su potencial turístico por la riqueza de los recursos naturales, culturales y humano que posee.

En cuanto a las bases teóricas que apoyan este estudio, se lograron puntos de vista que contravienen los planteamientos que sobre el tema hacen Burnett (2005), cuando explica que la promoción es la función de mercadotecnia, cuyo objetivo fundamental es la comunicación persuasiva hacia los mercados metas de los diferentes aspectos de los programas de mercadotecnia, con miras a facilitar el

intercambio entre el consumidor y el producto, satisfaciendo las necesidades de ambos. Asimismo, cuando exponen que la promoción ofrece un incentivo adicional y estima el mercado meta para que realice algún comportamiento complementario. Este comportamiento puede ser, la compra del producto, lo que origina un incremento en las ventas y/o la asociación del producto. Por otro lado, está medianamente de acuerdo con lo expuesto en la Ley Orgánica de Turismo (Asamblea Nacional, 2001), en el Capítulo III, dedicado a las Zonas de Interés Turístico, con Vocación Turística y Zonas Geográficas Turísticas.

Asimismo, se muestran escasamente de acuerdo cuando explican que el Municipio Mara cuya capital es el centro poblado de mayor importancia, San Rafael del Mojan, destaca por la presencia del Río Limón y la accesibilidad al golfo de Venezuela, ofreciéndole al visitante, el área litoral como la bahía de Aruba, la cual presenta bellos escenarios para la recreación turísticas. Hacia al oeste, se encuentra el área de montaña, dándole al visitante la alternativa de excursionismo de aventura. Igualmente, cuando explican que el Municipio Páez cuenta con importante recursos naturales hídricos como las Laguna de Sinamaica, playas de litoral del golfo de Venezuela, el Río Limón, Paraguachón y Guasare.

CONCLUSIONES

En la subregión guajira no existe un modelo favorable de promoción, lo que repercute en un escaso conocimiento, por parte de sus habitantes, de las potencialidades que le ofrece su geografía para el aprovechamiento de los vecinos, como fuente de ingreso y potencial desarrollo socioeconómico y sostenible para la zona, con lo cual se aliviaría sustancialmente el nivel de pobreza que ha estado presente en ella, durante todas las épocas por las que le ha tocado transitar.

Después de alcanzadas evidencias que demostraron que la promoción del turismo posee deficiencias, para alcanzar el desarrollo socioeconómico y sostenible, se estimó la pertinencia de la publicación de los resultados obtenidos, para que sean del conocimiento de todas las instituciones afines del sector, y

donde quiera que sea posible su aplicación, para que se haga uso de las bondades que este trabajo ofrece.

Se cree necesaria la asimilación de los valores obtenidos en esta investigación; difundiéndolos en foros, talleres y charlas que permitan asumir estrategias alternativas para ir obteniendo cada vez más instituciones con funcionamiento efectivo, producto de la actitud mostrada por las autoridades competentes, especialmente en lo que se refiere a la divulgación de las ventajas y potencialidades que ofrecen los sitios turísticos enmarcados en esta región del país.

Proponer a las instituciones que intervienen en la formación, preparación personal y desarrollo profesional de los futuros responsables del desarrollo sustentable, en especial lo concerniente al turismo; brindar más opciones que fortalezcan los conocimientos y actitudes propias que exige el proceso de desarrollo socioeconómico.

Es importante que las instituciones formadoras, a nivel universitario, asuman el compromiso de incorporar, en sus planes de estudio, más contenido teórico práctico con el cual se capacite a este personal en el manejo del turismo, ya que a través de él se obtienen los insumos necesarios para asegurar un desarrollo efectivo de esta actividad. Así mismo, el turismo interno debe ser debidamente estimulado con promociones publicitarias de importancia y programas educativos que estimulen en la población en deseo por el crecimiento del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alcántara, J. (2004), La Competitividad del Sector Turismo en el Contexto Mundial, Universidad Simón Bolívar. Trabajo de Ascenso.
- Asamblea Nacional (2001). Ley Orgánica de Turismo, en Gaceta Oficiales N° 37.332 de fecha 25 de Noviembre de 2001. Caracas. Dabosan, C.A.
- Bonilla R, Morales M, y Dorrego G (2004), Modelo económico estructural para el desarrollo turístico de la provincia de Pinar del Río”. Ediciones Turísticas.

- Boullón, R. (2004). Marketing Turístico: Una perspectiva desde la planificación. Ediciones Turísticas.
- Boullón, R. (1969). Iguazú, plan de desarrollo turístico. Buenos Aires. Dirección Nacional de Turismo.
- Burnett, J. (1996). Promoción, conceptos y estrategias. 1ª Edición. MACGRAW HILL. Disponible en [www.google.co.ve/search?q=Burnett+\(2005\)%2C+define+la+promoci%C3%B3n&rlz=1C1PRFC_enVE782VE782&oq=Burnett+\(2005\)%2C+define+la+promoci%C3%B3n&aqs=chrome..69i57.1528j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8](http://www.google.co.ve/search?q=Burnett+(2005)%2C+define+la+promoci%C3%B3n&rlz=1C1PRFC_enVE782VE782&oq=Burnett+(2005)%2C+define+la+promoci%C3%B3n&aqs=chrome..69i57.1528j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8). Fecha de Consulta: 04/02/09.
- Ceballos, B (1992). La formación del espacio venezolano: Una proposición para la investigación y la enseñanza para la Geografía Nacional. Caracas. SE.
- Delgado, Ángel. La Construcción de un manual didáctico. Disponible en www.manualdidáctico.com. Fecha de Consulta: 28 de marzo 2009
- Fuenmayor, W. (2004). Atlas Estado Zulia. Síntesis Socio-Histórico y Cultural. Cuarta edición. Disponible en: www.serbi.luz.edu.ve/portal/preliminares/Zulia.htm.
- Guerrero, F. (2002). En la Ciudad y el Tiempo. Maracaibo.
- Machín, J. (1999). Consideraciones teórico-metodológicas sobre el turismo como factor de desarrollo económico. El turismo de naturaleza. Disponible en www.monografías.com. Fecha de consulta: 25 de Enero del 2009.
- Sierra, R. (1989). Técnicas de Investigación Social. Madrid. Editorial Paraninfo. 10ª Edición.
- Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de Salud (2002-2006). Disponible en www.OPS.com.

SUMARIOS TEÓRICOS Y SU RELACIÓN CON EL COACHING

THEORETICAL SUMARITIES AND THEIR RELATIONSHIP WITH COACHING

Socorro Clareth Olivo Álvarez
scolivo@uniguajira.edu.co
Universidad de La Guajira
Colombia
Manuel Bustos Bustos
drmanuelbustos@gmail.com
Universidad de La Guajira , Colombia

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo analizar las teorías sobre coaching. Se examinó brevemente las reflexiones de algunos teóricos respecto al coaching desde la sabiduría propia de la etnia wayuu como una propuesta innovadora. Estudio fundamentado en los autores Whitmore y col (2016), Sánchez (2014), Marc y col (2015), Thomas Cleary (2003), Guerra (1998), entre otros. Fue un tipo de investigación documental, tuvo como propósito mostrar un mundo conceptual y teórico para formar un cuerpo de ideas de tal manera que posibilite comprender la reivindicación de las distintas teorías que han influido en el coaching para consolidar y vislumbrar el alcance, herramientas, métodos, corrientes y modelo de desarrollo. Finalmente se realizó un análisis acerca de la novedosa idea de fundamentar el coaching en la sabiduría propia de la etnia wayuu bajo la mirada descolonizadora con la finalidad de contextualizar el saber y materializarlo a través de su práctica.

Palabras clave: coaching, etnia wayuu, sabiduría, descolonizadora.

ABSTRACT

This article is of documentary type according to Arias & Hernandez (2013). It aims to describe the relationship between the various theories and Coaching presents a close analysis the innovative idea based Coaching on the wisdom of the etnia wayuu under the decolonizing gaze in order to contextualize knowledge and materialize it through your practice. It is explanatory because it aims to show a theoretical and conceptual world to form a body of ideas in such a way that it enables to understand the demand of the various theories that have influenced the Coaching to consolidate and glimpse the scope, tools, current methods and the Coaching development model. The collection of data was applied through a review of the existing literature with primary source: books, articles,

monographs, theses, documents. The authors came to the conclusion that for greater clarity regarding the theoretical constructs of the Coaching required rating are the theories underpinning its construction, this knowledge that explain and optimize its origin, development and at the same time presents an analysis regarding the novel idea of base Coaching on the wisdom of the etnia wayuu under the decolonizing gaze in order to contextualize the knowledge itself and materialize it through his practice.

Key words: coaching, Wayuu ethnic group, wisdom, decolonization.

INTRODUCCIÓN

El nuevo entorno, altamente competitivo y cambiante, obliga a las empresas a ser flexibles y contar con trabajadores suficientemente formados y preparados, entre las técnicas de formación y aprendizaje, encontramos el coaching en sus distintos ámbito de aplicación; práctica novedosa que fomenta de forma directa el desarrollo personal, permitiendo indirectamente el crecimiento de los equipos.

Para profundizar en el análisis de este término se estudia desde la perspectiva conceptual y epistémica de las teorías socráticas, fenomenológicas, existencialista, humanística, así como la neurociencia, inteligencia emocional, programación neurolingüística, entre otros. Este cúmulo de conocimiento permite entrar en mundo conceptual y teórico para formar un cuerpo de ideas de tal manera que posibilite comprender la reivindicación de ciencias, disciplinas, campos, tendencias y saberes muy heterogéneo que han influido en los constructos teóricos del coaching, esta concepción apoya la sabiduría propia de la etnia wayuu desde una mirada descolonizadora con la finalidad de contextualizar el saber y materializarlo a través de su práctica como una nueva perspectiva para acentuar la cultura propia de la población .

Los enfoques teóricos del Coaching es una poderosa herramienta que permite la explicación del proceso de desarrollo de los individuos y grupos sociales haciendo posible la transformación de la conducta hacia una realidad futura deseada.

ENFOQUES TEÓRICOS

El Coaching reconoce los aportes de la filosofía griega como una de las líneas que indiscutiblemente han fortalecido la formación del Coaching como disciplina destacada en el siglo XXI, De acuerdo Sánchez y Boranat (2014), filósofos y pensadores como Sócrates (470-399 a.C), Platón (427-347 a.C) y Aristóteles (384-322 a.C) hicieron aportes relevantes sobre la necesidad del ser humano en desarrollar su potenciar interno, también otras teorías ofrecen sus aportes al coaching, como la fenomenológica, humanística, constructivista, teoría existencialista .

Para Sócrates (470-399 a.C) su teoría “yo solo sé que no se nada” devela de su propia ignorancia y de la ignorancia que lo rodea, interrogando a sus interlocutores reflexiona que el saber es infinito, por lo que siempre hay que aprender de los otros. Sócrates pensaba que toda persona tiene conocimiento pleno de la verdad última contenida dentro del alma y que no solo necesita ser estimulada para reflejos consciente para darse cuenta de ella (Mayéutica), Sócrates sustenta el coaching a señalar que la realidad y su modo de captarla a través de la escucha nos enseña que el pensar, el hacer están relacionadas entre sí y lo que se dice debe comprobarse con la verdad.

Para Platón (427-347 a.C) citado por Gutiérrez y Ortega (2013), el elemento inicial de su dialogo es que el alma sostenía consigo misma es la idea intuitiva que se va esclareciendo a través del proceso critico que la razón sigue en su discurrir, este discurrir se realiza anteponiendo a cada idea (Antítesis) hasta lograr su depuración.. La frase célebre aplicada al coaching “El que no sabe dialogar es un fanático: ni se conoce a sí mismo ni conoce a los otros”. Quienes no han sido nunca contradichos aunque fuera el mismo rey será un hombre sin educación, inculto, incapaz del auténtico conocimiento.

Por otra parte, Aristóteles (384 a.C-322 a.C) en Gutiérrez y Ortega (2013), concibe la existencia de dos mundos posibles y reales, poseía una teoría que discurría entre el mundo de las naciones y el mundo sensible. Creía que la existencia de una sola realidad que tiene dos aspectos el filosófico y el mental. El

alma es la forma del cuerpo inseparable de él aunque sea posible analizar por separado cuerpo y alma, Gutiérrez y Ortega (2013). Este pensamiento estimula la teoría del coaching que se ven reflejados en el trabajo que el coach debe hacer en el nivel apetitivos e intelectivos (honorarios, reconocimiento y autorrealización), De acuerdo a Sánchez (2012), el coaching sustenta la idea que el hombre puede llegar a ser lo que desee, este estado se consigue por medio del desarrollo de sus hábitos.

Teorías fenomenológicas

Edmund Husserl citado por Marc, Picard y Fischer (2015), describe el psiquismo humano como una relación con el mundo y señala una psicología fundamentada en lo intencional e ínter subjetivo, trata de descubrir el sentido de la experiencia humano mediante conceptos como son la orientación de la conciencia sobre el objeto intencional que permite lo que se llamó análisis idetéctico; la distinción de una conciencia explícita del objeto, propio del YO actual, y una conciencia implícita o potencial.

Las sesiones de Coaching pretende algo semejante a la teoría fenomenológica dado a que el coach no juzga ni da soluciones para llegar al nivel que el cliente llegue a la reflexión y como consecuencia elabore un plan de acción positiva hacia el progreso partiendo del aquí y el ahora, haciendo uso de lo que tiene. En cuanto al dialogo en las secciones de coaching dice Marc (2015). El coach comienza igualmente exponiendo muy claramente los principios, conceptos y acuerdos a seguir en todo el proceso hasta alcanzar el estado ideal de la persona. La reflexión induce a permitir hacer conscientes lazos con el mundo físico, social y cultural. La sustancia de la fenomenología son datos, experiencias de su significado para los individuos, rechaza lo empírico de las ciencias naturales y concentra su significado en la conciencia desde el punto de vista de las personas y su conjunto.

Teoría humanística

Sánchez (2014) afirma que Kurt Goldstein es el fundador de la psicología humanista, sin embargo autores como Maslow y Carl R. Roger, son quienes han apuntalado las teorías obteniendo un prestigio en los años setenta de acuerdo a lo señalado. Pero en los años ochenta comienza aparecer el coaching como una metodología del desarrollo del potencial humano, reivindicando la filosofía práctica y recogiendo las bases fundamentales de la psicología humanista. “conciencia”, “Libertad” “voluntad”, “autorrealización” y Liberar el potencial son algún aspecto que define la esencia de la psicología humanista; en estos tiempos el coaching pareciera hablar de un mismo lenguaje. Es importante aclarar de acuerdo a Gutiérrez y Ortega (2013) que el coaching no es una sesión psicológica dado a que son dos especialidades muy diferentes, son complementaria Por otra parte, la influencia de la teoría humanística es porque se centra en el cliente de manera particular y la participación del cliente o Coachee se vuelve más activa, siendo el cliente (Coachee) quien con la ayuda del Coach (Facilitador) construye soluciones a sus necesidades de acuerdo a Bécart y Garrido (2016).

Teoría existencialista

La teoría del existencialismo hace una llamada de atención a la conciencia, responsabilidad y libertades individuales, sacando al hombre del mundo determinado animal y de las cosas, Sánchez (2012). Las acciones del coaching puede trasladar literalmente las mismas palabras, hablar del coaching es hablar del potencial humano a través de la conciencia de la responsabilidad, la libertad y voluntad. La teoría existencialista declara que el hombre puede elegir su proyecto de vida así como el coaching lo demanda en estos días.

Exponente Del Existencialismo de acuerdo a Gutiérrez y Ortega (2013) como Soren Aabys Kierkegaard (1813-1855) Friedrich Nietzsche (1844-1900) George Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) Martin Heidegger (1889-1976); Soren Aabys Kierkegaard: Resaltaron la importancia del yo, la relación del yo y el mundo, argumento su teoría que la “subjetividad es verdad y verdad es

subjetividad” este concepto se centra en el compromiso del individuo con su verdad. Para el Coaching es fundamental que en cada sesión el cliente o Coachee actúe según sus propios criterios de mejora, generando reflexiones interna que lleve a tomar conciencia de las acciones que debe hacer para un plan de mejora.

De acuerdo a Gutiérrez y Ortega (2013) Lo expresado Friedrich Nietzsche en su teoría “lo que no me mata me fortalece” , el pensamiento de este autor bajo la óptica del coaching es el *Übermensch* o el “superhombre” o “Utrahombre” que debe ser superado en aquel ser que tiene una moral de noble y acepta la voluntad de poder; según Nietzsche, F. (2013), es un hombre legislador el crea sus propias normas morales y además es un hombre que somete las cosas a su voluntad, un hombre vital ama la vida y este mundo.

De acuerdo a George Wilhelm Friedrich Hegel citado por Gutiérrez y Ortega (2013), en su teoría: “Todo lo racional es real y todo lo real es racional”, parte de la realidad como un todo (Monismo) desarrolla una lógica que permite conocer el ser (el absoluto) sin excluir el devenir y el cambio, intenta concebir lo concreto desde el interior y su sistema es dialectico, la negatividad y la resolución son concepto central dado a que explica el devenir de cada objeto en su contrario. La fenomenología del espíritu se da como proceso de autoconocimiento del propio absoluto.

Martin Heidegger expresa “aun estando el hombre arrojado en un mundo caótico puede elegir y decidir, de modo que la angustia lo conduce al encuentro con la libertad”, la tarea del ser humano es salir del enredo existencial en el que se encuentra arrojado y convertirse responsablemente en sí mismo. El Coaching promueve elegir un proyecto de vida que se forja a través de la conciencia.

La relación de las teorías existencialista y el coaching radican que ambas consideran que La libertad y la responsabilidad son parte de una búsqueda interna y personal. Esta búsqueda interna se externaliza en acción preguntándonos por el cómo y no tanto por el que de las cosas. El sentido y propósito del hombre marca la razón de ser de cada individuo, Gutiérrez y Ortega (2013). La filosofía de la

existencia humana Pretende el conocimiento de la realidad a través de la experiencia inmediata de la propia existencia ha sido adoptada por la psicología concebida de una manera empírica analítica. El existencialismo es la ciencia considerada tan solo como una actividad más dentro de un fondo primario de una existencia humana, aquí la ciencia tiene el valor y está sometida la vida útil del hombre, Steven (2009).

Otras teorías que sustentan el coaching

Además de la filosofía existencialista, la fenomenología y la psicología humanista existen otra influencia en el Coaching que a continuación mencionaremos: Construccinismos, inteligencia emocional influencias orientales la esencia del zen, el Coaching y su relación con el deporte, programación neurolingüística y neurociencia, aprendizaje, cambio y desarrollo, el efecto Pigmalión, la espiritualidad.

El construccionismos, teoría creada por “Seymour Papert”, se basa en las teorías de Jean Piaget. (1886-1880) citado por Gutiérrez, Andrés y Ortega Marcela, donde resalta que la capacidad cognitiva y la inteligencia se encuentran estructuralmente ligadas al medio social y físico, argumentaba además que el proceso de conocimiento no solo se encuentra en el exterior de los niños, que este se construye teniendo como base la experiencia a través de los aprendizajes significativos. Para Tapia De Souza (2016), el Coaching facilita al cliente la construcción del conocimiento desde los mundos interior como exterior, el pensamiento, el lenguaje y la acción son fundamentales en los procesos de Coaching.

Inteligencia emocional

Daniel Goleman citado por Valderrama (2011), popularizó el concepto de inteligencia emocional en 1995. La definió como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones. Recogía así las dimensiones de inteligencia intrapersonal e interpersonal que ya había propuesto

Howard Gardner (1983), profesor de Psicología en la Universidad de Harvard, en su libro Inteligencias múltiples

Programación neurolingüística (P.N.I)

Para el coaching es fundamental el aporte del PNL, ya que estos facilitan el estudio de los procesos mentales con el fin de obtener un modelo formal y dinámico de cómo funciona la mente y la percepción humana. Para Gutiérrez y Ortega (2013), el propósito formar modelos mentales creativos e innovadores a la vanguardia de los cambios en la sociedad globalizada para aplicarlos en las organizaciones

La programación neurolingüística (P.N.L) tiene su origen con el autor Richard Bandler y Jhon Grinder citado por Gutiérrez y Ortega (2013), en sus investigaciones publicadas en 1973 sostienen que es posible cambiar o reprogramar plantillas de pensamiento (creencias limitantes). Estos conceptos de P.N.L han influenciado en los fundamentos del coaching para lograr organizaciones que aprende a la vanguardia de los avances que exige la sociedad del conocimiento.

Influencia de la neurociencia al coaching

Desde los años 80 empieza a ser un perfil profesional cuya carta de presentación, además de la promesa de transformación, bienestar y el éxito, incluye un panorama de aplicación extraordinariamente diversificado e inagotable, pues cualquier aspecto de la vida personal y profesional es susceptible de mejora. Según Callejón (2015). Estamos en el camino de llegar a determinar de forma científica los soportes y sucesos del cerebro en todas las etapas de la vida, de diseñar mejores estrategias educativas, de detectar patologías de forma temprana, de incrementar el rendimiento cerebral, de optimizar los recursos y de diseñar mejores condiciones ambientales, arquitectónicas, etc. La aparición en los umbrales de la neurociencia de lo que podríamos denominar “neurocoaching”. Ya

se ha impuesto esta “neuro-terminología” que renombra disciplinas, ciencias y saberes Las neurociencias forman ya parte del interés y la cultura popular.

El coaching y sus diferentes corrientes.

El intercambio de saberes ha dado como consecuencia que el coaching se consolide como una metodología con identidad propia, conservando como eje central el autoconocimiento todo este devenir ha traído la diferenciación de escuelas con los cuales los estudiantes y clientes se identifican de acuerdo a Funiber (2014)

Existen 3 corrientes como los enfoques del Coaching a saber:

Coaching Ontológico (o latinoamericano).

Coaching Pragmático (o Norteamericano)

Coaching Humanista (o europeo)

El Coaching Latinoamericano: el coaching ontológico es una disciplina que nace como un intento de hacernos cargos de las paradojas en las organizaciones actuales. Alta efectividad junto a altas dosis de sufrimiento; especialización técnicas juntos a entornos tomados por la desconfianza, Altas posibilidades tecnológicas y de recursos para enfrentar el futuro untos a resignación. En un proceso de Coaching Ontológico el crecimiento ocurre en el dominio del ser, a través de un aprendizaje transformacional y significativo que cuestiona con respetos los modos tradicionales de percibir e interpretar patrones de conducta y comportamientos habituales, para comenzar a operar con mayor creatividad, generando competencias emocionales del hacer del pensar, y de la comunicación.

Funiber 2014 En esta modalidad los coach se forman bajo los principios de la *ontología del lenguaje* “Autores destacados en la ontología del lenguaje son Carlos Fernando flores Labra julio Olalla y Rafael Echeverría; los postulados básicos del Coaching ontológicos a la luz de Echeverría: 1. Interpretar a los seres humanos como seres lingüísticos; 2. Interpretar el lenguaje como generativo; 3 Interpretar que los seres humanos se crean a sí mismo en el lenguaje a través de él.

Según Gutiérrez, Andrés & Ortega Marcela (2013), *El Coaching Pragmático*: su fundador es Thomas Leonard (1955-2003), quien difundió el Coaching mundialmente; el estilo de Coaching Norteamericano está caracterizado por su propia cultura práctica y ejecutiva, se centra en incrementar la autoestima y desafía a sus clientes a pasar a la acción a dar lo mejor de sí mismo, busca intervenciones y soluciones rápidas basa su metodología en efectividad y utilidad.

Por otra parte, Whitmore, J., Kauffman, C., y David, SA (2016), explica que *el Coaching Europeo* está fundamentado en el norteamericano Timothy Gallwey quien elaboro el sistema de aprendizaje “*El juego Interior*” (The Inner Game) este connotado autor otorga un papel protagónico al deportista en la puesta en marcha del juego interior; tal como sucede en las sesiones de Coaching, donde el coach es un facilitador, pero el protagonista es el Coachee. Propone herramientas para potenciar el desarrollo individual y colectivo; todos los juegos exteriores son diferentes sin embargo el juego interior es el mismo: Así que la adaptabilidad de este juego interno no es competencia exclusiva de los deportes sus resultados han sido evidenciado en diferentes actividades como el trabajo en equipo, artes, ventas, comunicación y el aprendizaje académico

La metodología del Coaching Europeo Whitmore, J., Kauffman, C., y David, SA (2016). Está basada en el respeto pleno de la libertad y la conciencia particular de sus clientes su metodología se fundamenta en las siguientes premisas: Elevar la conciencia, Asumir la Responsabilidad y Desarrollar la confianza en uno mismo.

El coaching y la sabiduría propia de la etnia wayuu.

En el desarrollo de esta investigación se encontró un ramillete de teorías en los cuales se apoya el Coaching para el desarrollo de sus procesos; es evidente que escasea en forma explícita y concreta la influencia de la sabiduría propia de las etnia de la región caribe y en especial la de la etnia wayuu a lo que percibimos se debe a que es una práctica nacida en el norte, pero que se ha extendido con el paso del tiempo a Europa y américa latina, permitiendo

descolonizar su práctica apropiándola de acuerdo a los contextos; en Colombia la práctica del coaching crece cada día más en las diferentes ámbitos de aplicación.

Según el Plan de desarrollo Departamento La Guajira (2014), en el departamento de la Guajira es pluriétnico y multicultural con una población de la etnia Wayuu de 600.000 personas que representan el 66.5 % de la población total, viven en la tierra más difícil que se pueda encontrar en América del Sur, una tierra que es ardiente árida e inhóspita por naturaleza, donde el agua siempre ha escaseado; que a pesar de su potencialidad económica y riqueza cultural, padece de un entorno socioeconómico adverso, tiene una brecha educativa, que a veces pareciera ser insuperable dado a que la política pública aplicada en La Guajira, no está permeada por el respeto a la cultura de todas las etnias, sin embargo, la etnia wayuu se ha mantenido en el tiempo gracias a la sabiduría propia que incluye una serie de superhombres importantes en su universo mítico que se constituyen en la fuerza para triunfar en medio de la adversidad.

Guerra, Wilder (2004), afirma que para la etnia Wayuu la figura central es Maleiwa, Dios creador de los Wayú y fundador de la sociedad. También están Pulowi y Juyá, esposos asociados a la generación de la vida. Pulowi, la mujer, se asocia a la sequía y los vientos, y algunos lugares que habita. Juyá, su esposo, es un errante que caza y defiende su casta. Wanülü representa el mal de la enfermedad o la muerte resulta más preciso describirlo como una manera de vivir que se distingue por su fácil acceso a la resistencia, fortaleza, estoicismo.

Los Conflictos Interfamiliares Wayuu; afirma Guerra (1998), que en el ordenamiento jurídico los Conflictos Interfamiliares Wayuu; afirma que el “palabrero”-pütchipü-, mediador y concededor de las leyes internas, busca un acuerdo equitativo entre las partes. En cuanto a la Mujer por ser un pueblo Matriarcal el rito wayuu como una faceta del conocimiento construido y alimentando por las genealogías de mujeres. Específicamente el paülujutu'u o encierro, que deben realizar las jóvenes en aras de convertirse en majayülus o «señoritas» aptas para la vida adulta.

Todas estas acciones propias de la etnia wayuu deben ser internalizadas, para la reflexión, análisis de forma consciente para ser nutrida, mantenida y divulgada por sus integrantes desde la niñez, por eso que el coaching representa la herramienta que conduzca a la etnia a sobrevivir las duras penurias de la vida. Facilita implementar estrategias para crear espacios donde se escuchan las voces de los ancestros, un rito en el que se reciben la herencia que forman parte del tejido simbólico que envuelven a los wayuu en su manera particular de ser y vivir. Mazzoldi, M. (2004). En el desarrollo del ser la autorreflexión, autocontrol, motivación para dar sentido a la vida, principios éticos y morales, y relacionamiento positivo con el contexto en las competencias para la vida como: artesanías, gastronomía que se puede retomar como aspecto similar a la práctica del coaching

CONSIDERACIONES FINALES

La finalidad del Coaching es la formación integral encaminada a afrontar los retos y situaciones de la vida cotidiana de aquí la necesidad de conocer los fundamentos teóricos para su implementación. La propuesta de innovación radica en la necesidad de contextualizarlos a la región caribe considerando la resistencia y fortaleza en medio de la adversidad como factor determinante en el logro de objetivos propuestos, aporte bien importante si se tiene en cuenta que la vida tiene malas pasadas que requieren de estas habilidades para persistir en el tiempo como lo ha logrado la etnia wayuu.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bécart, A., & Garrido, J. D. R. (2016). Fundamentos del Coaching educativo: caracterización, aplicaciones y beneficios desde los cuatro pilares del saber. *Plumilla Educativa*, (18).
- Callejón, E. R. (2015). ¿Del 'coaching' al 'neurocoaching'? Algunas reflexiones críticas sobre el 'coaching' educativo en educación superior en la era de la neurocultura. *Ensayos de Filosofía*, 1(1).

- Gallwey, WT (2014). *El juego interior del tenis: La guía clásica a la parte mental de máximo rendimiento*. Pan Macmillan.
- Gutiérrez, Andrés y Ortega Marcela (2013): *Enfoques Teóricos del Coaching – España*.
- Guerra Curvelo, W. (2004). *El universo simbólico de los pescadores wayuu*.
- Guerra, Wilder (1998). *Los Conflictos Interfamiliares Wayuu*, Tesis de Grado, Departamento de Antropología, Universidad de Los Andes, Santa Fe de Bogotá.
- Ravier, Leonardo Esteban (2005). *Arte y Ciencia del Coaching: su historia, filosofía y esencia*. Editorial Dunken. Argentina.
- Marc, E., Picard, D., y Fischer, G. N. (2015). *Relations et communications interpersonnelles-3e éd*. Dunod.
- Mazzoldi, M. (2004). Simbolismo del ritual de paso femenino entre los Wayuu de la alta Guajira. *Maguaré*, (18), 10.
- Mirón, B. S., & Mundina, J. B. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales (Educational Coaching: a model for the development of intra and interpersonal skills). *Educación xx1*, 17(1), 221.
- Nietzsche, F. (2013). *El libro del filósofo (Serie Great Ideas 21)*. Taurus.
- Plan de desarrollo Departamento de la Guajira (2012). “*La Guajira Primero*”. 2012–2015.
- Sánchez B, Antonio. (2012). *Historia de la Psicología*. Ediciones Piramides.pag.36.
- Sánchez Mirón, B & Boranat Mundina; J. (2014): *Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias Intra e interpersonales*. España. Editorial Siglo-XXI Vol 17..www.Redalyc.org/pdf/70629509010Fecha de consulta 8 de - Feb/2017.
- Steven, Viven, (2009). *Introducción al existencialismo*. Editorial del pacifico.
- Thomas Cleary(2003). Editorial Kairós Copiado by Edu Leis Enero.
- Tapia De Souza Ferreyra, C. (2016). *Proceso de coaching ejecutivo AJG*.
- Valderrama, B. (2011). Las bases psicológicas del coaching y el mentoring. *Capital Humano*, 251, 62-70.
- Whitmore, J., Kauffman, C., & David, SA (2016). *CRECE CRECE: De ganar el juego a la consecución de objetivos Transpersonal. Más allá Objetivos: estrategias eficaces para la orientación y tutoría*, 245.

HABILIDADES DEL DOCENTE PARA LA CONDUCCIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN.

TEACHER'S SKILLS FOR DRIVING THE LEARNING PROCESS IN EDUCATION.

Alexander Díaz Hernández
Aljadihe86@hotmail.com
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE
Sayira Luz Díaz Hernández
Aljadihe86@hotmail.com
Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, URBE

RESUMEN

La intervención del docente de educación básica primaria amerita estar orientada bajo criterios que otorguen al estudiante un rol protagónico en la construcción de nuevos aprendizajes. El presente artículo tuvo por objetivo describir las habilidades del docente para la conducción del proceso de aprendizaje. El desarrollo metodológico se ubica en la investigación documental, teniendo como fuentes principales Díaz y Hernández (2010), Ferreiro (2010), Whetten y Cameron (2012), Sánchez (2005), entre otros. Se abordó teóricamente la conducción del proceso de aprendizaje llegando a precisar los siguientes aspectos: la planificación, la organización y la evaluación constituyen tres componentes educativos implícitos en la conducción pedagógica del proceso de aprendizaje; la visión pedagógica que caracteriza este proceso esta basada en el constructivismo y la visión didáctica focaliza la secuencia formativa considerando tres momentos centrales como son inicio, desarrollo y cierre; interacción dialógica, comunicación de apoyo y manejo de emociones son las habilidades que requiere desarrollar el docente para apoyar la conducción del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Habilidades del docente, proceso de aprendizaje, mediación del aprendizaje.

ABSTRACT

The intervention of the elementary school teacher deserves to be guided by criteria that give the student a leading role in the construction of new learning. The objective of this article is to describe the teacher's abilities to conduct the learning process. The methodological development is located in the documentary research, having as main sources Díaz and Hernández (2010), Ferreiro (2010), Whetten and

Cameron (2012), Sánchez (2005), among others. The conduct of the learning process was theoretically addressed, and the following aspects were specified: planning, organization and evaluation are three educational components implicit in the pedagogical direction of the learning process; the pedagogical vision that characterizes this process is based on constructivism and the didactic vision focuses the formative sequence considering three central moments such as beginning, development and closure; Dialogical interaction, supportive communication and handling of emotions are the skills that the teacher needs to develop to support the conduct of the students' learning process

Key words: Teacher skills, learning process, mediation of learning.

INTRODUCCIÓN

El constante movimiento dentro de los cambios tecnológicos han llevado al hombre y a la sociedad a plantearse nuevos caminos para la educación del siglo XXI, enfatizando como punto central el logro de aprendizajes efectivos donde los estudiantes obtengan beneficios no solo en su desarrollo cognitivo, sino de manera especial, que alcancen la madurez para ejercer con propiedad las relaciones interpersonales, manteniendo la capacidad de interactuar con sus semejantes de forma armónica, con criterios propios, respetándose a sí mismo y a los demás.

Desde este contexto educativo, es apreciable que los logros de cualquier propuesta educativa se visualizan en los aprendizajes y las transformaciones evidenciadas en los estudiantes, siendo para ello primordial, la intervención que realiza el docente quien se constituye en el ente principal para alcanzar las grandes metas educativas, y por lo tanto, es el docente quien tiene la responsabilidad de guiar a cada estudiante en el proceso de adquisición y construcción de nuevos aprendizajes.

En este sentido, puede afirmarse que el maestro de educación básica primaria representa un bastión para la identificación de necesidades e intereses en los estudiantes, así como el ente que diseña las acciones pedagógicas y didácticas a partir de las cuales los estudiantes puedan lograr avances en la construcción de nuevos conocimientos; es decir, es el docente el encargado de hacer realidad el desarrollo humano de los estudiantes que atiende, proveyéndoles ambientes de

aprendizaje que motiven, organizando las experiencias de aprendizaje y retroalimentando permanentemente el proceso donde el estudiante llega a aprender.

Se aprecia entonces, la importancia de que el docente de educación básica primaria cuente con la preparación requerida para impulsar satisfactoriamente el proceso de aprendizaje en los estudiantes; es decir, una exigencia de la educación actual, es la presencia de docentes con capacidades, competencias y habilidades pertinentes para cubrir las demandas tanto de estudiantes como de la sociedad en cuanto al manejo de criterios pedagógicos y didácticos que les permitan atender a niños, niñas y adolescentes mediante un trabajo educativo implementado desde una visión que resalte la participación activa bajo intervenciones y mediaciones.

En este orden de ideas, la revisión de la literatura permite destacar tres incongruencias entre lo que se espera del docente y lo que se advierte en la realidad; se comienza reseñando a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2008, p. 25), cuando refiere la necesidad de contar con docentes capacitados: “son muchos los cambios esperados en la educación...pero esta transformación será posible gracias a las intervenciones del personal docente”.

Asimismo, el Centro Superior de Formación del Profesorado Español (2011, p. 16), destaca la importancia de la formación permanente del docente como vía para actualizarse y adquirir herramientas que le permitan mejorar sus intervenciones: “Existe la necesidad imperiosa de actualizarse permanentemente para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional docente”.

De igual manera, Fiske (2006), refiere falta de docentes competentes de las escuelas latinoamericanas, destacando razones como una remuneración mediocre, pesada carga de trabajo, cantidad excesiva de alumnos por clase y de manera especial, la falta de desarrollo profesional; todo esto, engloba las actuaciones del docente bajo limitaciones para llevar a cabo la tan importante

tarea de conducir el proceso de aprendizaje en concordancia con las exigencias de actualidad.

Sobre la base de las incongruencias antes descritas, se resaltan debilidades que pueden estar formando parte de las actuaciones del docente de educación básica primaria como el caso de realizar una planificación de experiencias de aprendizajes siguiendo metodologías tradicionales que derivan preparación mecánica y repetitiva de las clases, donde se deja a un lado la aplicación de una didáctica centrada en procesos, pudiendo generar desinterés en los estudiantes hacia las actividades de aprendizaje.

Desde esta situación, el docente coarta la participación protagónica del estudiante, apreciándose entonces, la necesidad de profundizar en las habilidades que el docente de educación básica primaria necesita implementar para conducir el proceso de aprendizaje en los estudiantes, con la utilización de metodologías innovadoras, asumiendo actuaciones como mediador de aprendizajes que se traduzcan en experiencias nuevas, significativas y transformadoras en el contexto donde ejerce su intervención formativa. De tal manera, se presentan las siguientes interrogantes que surgen como vías para focalizar la profundización de la temática investigada:

¿Qué componentes educativos están implícitos en la conducción pedagógica del proceso de aprendizaje?

¿Cómo es la conducción del proceso de aprendizaje desde la perspectiva de la didáctica?

¿Cuáles son las habilidades que el docente requiere para conducir exitosamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes?

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de los objetivos expuestos en la presente investigación, se asumió la metodología donde se inserta la investigación documental, de forma específica se tomaron los criterios de Montero y Hochman (2005) respecto al análisis documental, que implicó la revisión y profundización en distintas fuentes

de consulta bibliográfica y electrónica acerca de las habilidades del docente y conducción del proceso de aprendizaje, lo cual permitió la ubicación y selección de conceptos, definiciones que luego fueron organizados en atención a las interrogantes formuladas, tomando en consideración además, las perspectivas de los investigadores.

Componentes educativos implícitos en la conducción pedagógica del proceso de aprendizaje

Prosiguiendo con los aportes de autores consultados para la realización de esta investigación, se destaca que la conducción del proceso de aprendizaje promovida en la educación básica primaria está compuesta por unos componentes principales que según lo expuesto por Borjas (2008, p.48), abarcan: “planificar, organizar, ejecutar acciones planificadas y evaluar los resultados”; todo esto, en función del aprendizaje, por lo que el docente en su intervención como ente encargado de conducir el aprendizaje de los estudiantes debe planificarlos, organizar los ambientes para aprender, prestando atención también, al tiempo y a los recursos.

Cabe destacar que estos componentes antes nombrados, deben ser asumidos desde la perspectiva educativa, por lo que se describen a continuación desde una concepción pedagógica y didáctica.

Planificación: al respecto señala Pérez (2007, p.46), la planificación de los aprendizajes exige al docente “diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los estudiantes, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar”. Se trata entonces, de adecuar la planificación a la realidad contextual que pertenece el estudiante, de tal modo que lo planificado tenga sentido.

Es por ello, fundamental que al planificar los aprendizajes el docente indague tanto las necesidades como los intereses de los estudiantes, y sobre esa base,

seleccione estrategias, contenidos, actividades, recursos, pues allí sientan las bases para que los niños, las niñas se sientan atraídos hacia la tarea de aprender.

Asimismo, cuando el docente planifica las acciones a desarrollar para conducir el aprendizaje de los estudiantes requiere prever el tiempo necesario para el desarrollo efectivo de cada actividad programada, considerando para ello, las capacidades de los discentes; además, Sánchez (2005, p.16), afirma que “el tiempo de una actividad va a depender de la complejidad del contenido, así como del ritmo de asimilación que presenten los niños y las niñas para captar nuevos conocimientos”, considerando también, el tipo de actividad realizada pudiendo ser individual o grupal.

Otro aspecto abordado en la planificación, es destacado por autores como Villalobos (2009) y Gutiérrez (2012), quienes consideran importante la selección de recursos en sintonía con los contenidos y las actividades planificadas, pues ello, permite a los estudiantes establecer correspondencia directa entre lo que plantean los conceptos y lo que observan en la realidad; de allí, la importancia que el docente conozca diversidad de material didáctico, recursos documentales, material y equipo audiovisual, herramientas tecnológicas, mediante los cuales pueda aprovechar la máximo las bondades de los recursos de que dispone, pues la planificación realizada exige contar con recursos disponibles y pertinentes.

Organización del aprendizaje: resalta Sánchez (2005, p.56), en todo trabajo educativo es fundamental que el docente sea capaz de realizar la organización del espacio o preparación del escenario donde se llevará a cabo la experiencia de aprendizaje, lo cual puede generar mayor productividad en las acciones planificadas.

En la misma línea de pensamiento, Seidmann (2011, p. 211), considera al docente como un ser dotado de capacidad para organizar el ambiente donde se aprenderá, “transformando el ambiente físico en un lugar acogedor, lleno de atractivos, que despierte el interés del alumno y proporcione actividades significativas, demostrando que está percibiendo las necesidades de sus alumnos en aquel momento”.

A su vez, desde la perspectiva constructivista el docente es un mediador de aprendizaje y como tal, refieren Mendoza y Briz (2006, p. 78) “organiza la interacción de cada alumno con el objeto del conocimiento, perfila sus intervenciones como una mediación para que la actividad del alumno resulte siempre significativa, motivadora”.

Cabe destacar, que esta labor de organizar el ambiente de aprendizaje cobra mayor importancia desde la mediación de los aprendizajes, por lo que se apoya además, en la promoción de actividades realizadas en grupo, es decir, mediante la interacción entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes con sus pares, considerando que la cooperación y la colaboración son bases esenciales para la construcción de conocimiento.

Atendiendo lo antes expresado, el componente de organización dentro de la conducción del proceso de aprendizaje enfoca la preparación de la colaboración entre los estudiantes, lo cual según Calzadilla (2010), permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta; de tal manera, los estudiantes aprenden juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de recursos para el desarrollo exitosos de las actividades propuestas.

Evaluación: abarca un componente orientado hacia todo el proceso de aprendizaje, lo cual implica verificar constantemente los avances alcanzados en función de los objetivos establecidos, retomar acciones, continuar el desarrollo de lo planificado y clarificar nuevas vías para el mejoramiento de la formación implementada.

Al respecto, señala Celma (2009, p. 37), que la evaluación del aprendizaje constituye un proceso complejo pues “en la medida que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, crítica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia”; es decir, la evaluación está implícita en el acto de aprender, por lo que debe ser abordada de manera constante.

Es así, como resulta una evaluación que valora cada aspecto del proceso de aprendizaje, además de las actuaciones de los docentes, de los estudiantes e incluso de cualquier otro actor que se involucre en la dinámica desarrollada por el docente para alcanzar los aprendizajes en los estudiantes atendidos según las acciones planificadas.

Para Pérez (2012), la evaluación está presente en todo el proceso de aprendizaje y no solo al final, por lo que este autor destaca el carácter continuo de la evaluación, lo cual permite advertir errores y corregirlos en el tiempo adecuado, situación que otorga a las intervenciones del docente de mayor seguridad, pues le permiten acertar en el logro de las metas planificadas, fijando la mirada en el mejoramiento de los procesos, y en consecuencia, se alcanzan los logros previstos dentro del aprendizaje.

Igualmente, conviene destacar que según Díaz y Hernández (2010), el docente en sus actuaciones aplica la evaluación permanente, abarcando diversos tipos como diagnóstica, formativa y sumativa, además de las formas representativas en las que se destacan autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Corresponde entonces al docente, escoger el tipo y la forma más pertinente para apoyar al desarrollo del aprendizaje en los estudiantes tomando en cuenta los contenidos trabajados, el momento de la clase y las expectativas que éstos presentan.

Conducción del proceso de aprendizaje: aspectos pedagógicos y didácticos

La conducción del proceso de aprendizaje que realiza el docente, según Sánchez (2005, p.18), “se refiere a la manera de cómo enseñar, procurando ofrecer al estudiante materiales de aprendizaje de la forma más cercana posible a cómo éste recibe las informaciones en su vida cotidiana”; es decir, la conducción demarca un esfuerzo coordinado que ejecuta el docente para alcanzar incentivar al estudiante y que éste por sí mismo se disponga a aprender de acuerdo con las pautas consensuadas entre docente-discente.

De tal manera, la conducción del proceso de aprendizaje puede asociarse con todo lo que el docente realiza (planificar, organizar, evaluar), con el fin de asegurar a los estudiantes una participación activa en el proceso de construcción de nuevos aprendizajes, hasta llegar a tener niños capaces de orientar protagónicamente su propio aprendizaje, lo cual tiene implicaciones pedagógicas y didácticas claras que a continuación se describen.

Respecto a lo pedagógico, es destacado el énfasis que deriva en la conducción del proceso de aprendizaje desde una perspectiva constructivista asociada con el aprendizaje significativo, donde el docente asume su participación como un mediador focalizando tres aspectos centrales que tienen que ver con el estudiante, el contenido a aprender y el aprendizaje como tal; así lo refieren Díaz y Hernández (2010, p.6), al declarar que el docente mediador enfatiza “modelado o la demostración, la participación guiada, la retroalimentación, las explicaciones y analogías, la conducción de diálogos reflexivos”.

De tal manera, desde una visión pedagógica constructivista la conducción del proceso de aprendizaje según Flórez (2016), focaliza la realización de actividades por parte de los estudiantes, utilizando acciones concretas basadas en el entorno de la realidad sociocultural a la que pertenece el aprendiz, por lo que es tomado como un ser con conocimientos previos y con capacidad para emprender por sí mismo, el aprendizaje; estos lo toma en cuenta el docente para elaborar la planificación.

Igualmente, destaca Ferreiro (2010, p. 32), “se plantea lograr un aprendizaje significativo mediante la creación previa de situaciones de aprendizaje por parte del maestro”; de esa manera, se planifica favoreciendo el desarrollo activo de los estudiantes, mediante la creación de una atmósfera afectiva de tolerancia y de respeto a fin de facilitar las condiciones pertinentes para que el estudiante construya su propio conocimiento.

En cuanto a los aspectos didácticos implicados en la conducción del proceso de aprendizaje, destaca la secuencia formativa o secuencia didáctica, la cual según Díaz y Hernández (2010, p.81), congregan las actuaciones del docente

estructuradas en: “actividades de inicio, activan conocimientos previos o crean una situación motivacional... actividades de desarrollo, orientan a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje... actividades de cierre, permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora y crítica del material”.

Atendiendo a lo antes expuesto, la secuencia formativa o didáctica implica que el docente de educación básica primaria realice un desarrollo lógico que preste orden coherente a la ejecución de la experiencia de aprendizaje, es lo que Martín, Castilla, De Pascuale y Echenique (2006, p.5), advierten para seguir pasos metódicamente que aseguren la realización ordenada, lógica y coherente del propósito planteado en la experiencia de aprendizaje, “pudiendo abarcar formas inductivas, de lo particular a lo general, como deductivas, donde se parte de generalidades para llegar a particularidades”.

De tal manera, la conducción del proceso de aprendizaje exige al docente de educación básica primaria el manejo habilidoso tanto de la planificación, organización y evaluación enfocadas desde la perspectiva constructivista y la mediación de aprendizaje, como el respeto por el desarrollo lógico de la secuencia formativa; ambos aspectos, se constituyen en una base para precisar las actuaciones del docente.

Habilidades del docente para la conducción del proceso de aprendizaje de los estudiantes

Al abordar la definición de habilidades, se destaca el criterio de Whetten y Cameron (2012, p. 8), quienes las conciben como: “grupos identificables de acciones que los individuos llevan a cabo y que conducen a ciertos resultados”, es decir, son acciones relacionadas con las funciones inherentes al cargo desempeñado; en este caso, se refieren a las acciones realizadas por los docentes de educación básica primaria.

En lo que respecta, a la conducción del proceso de aprendizaje, Hernández (2009, p. 11), resalta al docente como el encargado de apoyar al estudiante en la construcción del conocimiento así como el desarrollo de actitudes y comportamientos; todo ello, implica un proceso que es conducido para alcanzar “nuevas maneras de pensar, actuar, ser, vivir y convivir, en un esquema complejo e interdisciplinar”.

Desde una visión que busca aglutinar las ideas expuestas por Whetten y Cameron (2012) y Hernández (2009), se asume las habilidades del docente para la conducción del proceso de aprendizaje en los estudiantes como un conjunto de destrezas que permiten al docente apoyar, orientar y guiar al estudiante durante la realización de las actividades planificadas para que alcance protagónicamente nuevos aprendizajes; es decir, éstas habilidades llevan implícitas el manejo de los componentes del proceso educativo así como el desarrollo de la secuencia formativa con sus exigencias pedagógicas y didácticas; las mismas, se describen a continuación.

Interacción dialógica: ubicadas en la interacción surgida entre docente-estudiantes durante la construcción del aprendizaje. Murcia y Puín (2014, p. 144), describen esta habilidad como un “proceso de descubrimiento hacia prácticas autónomas de los docentes con el fin de generar ambientes éticos que, igualmente, formen la autonomía en los estudiantes y en las instituciones de educación formal”. Asimismo, López, (2009, p. 144), señala que la práctica del diálogo con los estudiantes permite al docente “mejores aprendizajes, mejor diseño de estrategias adecuadas a las necesidades de los estudiantes y la forma para apoyar y seguir el ritmo de su progreso”.

Comunicación de apoyo: comprende el centro de la actividad formativa la cual se basa en un acto de comunicación que ocurre entre docentes y estudiantes,

requiere ser de apoyo pues ese es el papel de la intervención docente, apoyar al estudiante en todas las actividades planificadas para alcanzar el aprendizaje.

Al respecto, Whetten y Cameron (2012), sostienen que la comunicación de apoyo es una habilidad importante para el desarrollo de una práctica eficaz, por cuanto eleva el desarrollo de las relaciones personales e interpersonales, cuestión, que favorece el buen trato entre docente y estudiante, beneficiando así, el logro de una relación interpersonal amigable y saludable para la convivencia, que a su vez, redundando en beneficios para generar un clima de confianza propicio al aprendizaje.

Manejo de emociones: constituye una habilidad demandada en la actualidad para los docentes de educación básica primaria, la cual provee la capacidad necesaria para entenderse a sí mismo y para entender a los demás; en este caso se trata de generar en docentes y estudiantes un entendimiento consciente de las emociones y su control adecuado.

Al respecto, señala Mejías (2013, p. 477), que el manejo de las emociones permite a las personas “ser más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, así como ser capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo de las emociones de los demás”; esto faculta al docente para manejar sus emociones y las de los estudiantes.

De forma coincidente, Pena y Extremera (2012, p. 619), consideran que un docente “con buenas habilidades de manejo emocional, sabe utilizar la crítica constructiva acerca del escaso rendimiento de sus alumnos para que los padres adopten un papel más activo en su educación”, por lo que le permite crear ambientes educativos acordes y favorables al aprendizaje.

CONCLUSIONES

Dentro de los componentes educativos implícitos en la conducción pedagógica del proceso de aprendizaje está la planificación orientada al diseño de estrategias y

actividades acordes con necesidades e intereses de los estudiantes, considerando además el tiempo para el desarrollo de cada actividad y la selección de recursos en sintonía con los contenidos. Asimismo, la organización del aprendizaje que abarca preparación del escenario para que el estudiante aprenda, asumiendo el docente un comportamiento de mediador que promueve la cooperación y la colaboración. También, la evaluación, asumida de forma permanente para verificar constantemente los avances alcanzados.

La conducción del proceso de aprendizaje se caracteriza desde la visión pedagógica como una acción basada en el constructivismo que focaliza el protagonismo del estudiante. Desde la visión didáctica, este proceso se caracteriza como una secuencia formativa que contempla el desarrollo lógico y coherente de cada actividad planificada considerando tres momentos centrales como son inicio, desarrollo y cierre.

Las habilidades del docente para la conducción del proceso de aprendizaje de los estudiantes, son entendidas como un conjunto de destrezas por las que el docente apoya, orienta y guía al estudiante durante la realización de las actividades planificadas para alcanzar protagónicamente nuevos aprendizajes, entre estas se estudiaron: interacción dialógica, comunicación de apoyo y manejo de emociones, implementadas en cada uno de los componentes de planificación, organización y evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borjas, B. (2008). *La Gestión Educativa al Servicio de la Innovación*. Colección Procesos Educativos N° 21. Caracas, Venezuela: Fe y Alegría.
- Calzadilla, M. (2010). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653)
- Celman S. (2009). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Argentina. Paidós
- Centro Superior de Formación del Profesorado Español (2011). *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado*. Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado. Curso 2010-2011. España.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. México. McGraw Hill.

- Ferreiro, R. (2010). Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender. México.
- Flórez, T. (2016). Modelos pedagógicos y planificación: un poco de historia. Disponible en: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=78295>. Consultada realizada el 13/04/2016.
- Gutiérrez, A. (2012). Planeación diaria de la clase. Guía para el docente. México. Trillas.
- Hernández, A. (2009). El docente investigador como creador de conocimiento. Universidad Cooperativa de Colombia. Revista Tumbaga 2009 | 4 | 185-198
- López, S. (2009). Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo. México. Docencia Universitaria, Volumen 10, págs. 143 - 146, diciembre de 2009.
- Martín, D., Castilla, G., De Pascuale, R. y Echenique, M. (2004). La actividad didáctica en la construcción de los espacios interpsicológicos. Revisado el 5 de mayo de 2016 de, <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/222.pdf>
- Mejías, M. (2013). Experiencias en docencia superior. Madrid. España. ACCI.
- Mendoza, A. y Briz, E. (2006). Didáctica de la lengua y la literatura para primaria. Prentice Hall. Madrid, España, Pearson Educación, S.A.
- Montero, M. y Hochman, E. (2005). Investigación Documental. Técnicas y Procedimientos. Venezuela. PANAPO.
- Murcia, J. y Puín, J. (2014). La interacción dialógica en la comprensión de prácticas autónomas en educación desde Jürgen Habermas. Recibido: 16 de julio de 2014 – Revisado: 14 de septiembre de 2016. ANÁLISIS ISSN: 0120-8454 Vol. 47 / No. 86 Bogotá, ene-jun / 2015 pp 141-174.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2008). Foro de Educación en Valores para la Ciudadanía y la Democracia. En: Estrategia de Educación en Valores y Formación Ciudadana.
- Pérez, A. (2007). Educar en el tercer milenio. Venezuela: Distribuidora San Pablo.
- Pérez, A. (2012). Educación Integral de Calidad. Venezuela. San Pablo.
- Pena, M. y Extremera, P. (2012). Inteligencia emocional Percibida en el Profesorado de Primaria y su relación con Los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (Engagement). España. Revista de Educación N°. 359
- Sánchez, T. (2005). Un lugar para soñar. Reflexiones para una escuela posible. Argentina. HomoSapiens..
- Seidmann, S. (2011). Hacia una Psicología Social de la Educación. Universidad de Belgrano. Buenos Aires Argentina.
- Villalobos, E. (2009). Enseñanza efectiva en acción. Venezuela. Ediluz.

Wethen, D. y Cameron, K. (2012). Desarrollo de Habilidades Directivas.
México.Editorial Prentice Hall.



UNIVERSIDAD
Rafael Bellosó Chacín