

Josnel Martínez Garcés
Coordinador

Tomo I: Educación y humanidades
Primera edición

Avances en Investigación científica



Avances en
Investigación Científica

Tomo I. Educación y humanidades
Primera edición

Coordinador
Josnel Martínez Garcés

Libro resultado de investigación

Este libro está conformado por documentos de trabajo de carácter científico producto de las reflexiones de los autores que lo constituyen. Los mismos fueron arbitrados bajo el sistema doble ciego por revisores externos bajo la supervisión de la Coordinación de investigación de la Corporación Universitaria Autónoma de Nariño, extensión Santiago de Cali – Colombia. Los argumentos presentados en los capítulos del libro **Avances en investigación científica** son responsabilidad única y exclusiva de sus autores, por tanto, las instituciones que respaldan la obra actúan en calidad de terceros.

Edición: Coordinación de investigación de la Corporación Universitaria Autónoma de Nariño, extensión Santiago de Cali – Colombia.

Diagramación: Omar Zambrano Colunge.

© 2020. Avances en investigación científica. Tomo I: Educación y humanidades. Primera edición.

Coordinador:

Josnel Martínez Garcés

Autores:

© Adonis Vargas Torres; © Adriana Sequera Morales; © Alisbeth Araujo; © Ana Canepa Sáenz; © Carolina Arraiz de Fernández; © Claudia Zuriaga Bravo; © Doryan Colunge Cabrera; © Eliana Crespo; © Ender Barrientos Monsalve; © Fernando Sánchez Martínez; © Francis Ibarquen Cueva; © Gerardo Fernández; © Gustavo Martínez Ospina; © Isabel Menacho Vargas; © Jacqueline Garcés Fuenmayor; © Jaime Martínez Ospina; © Jaime Vargas Sanclemente; © Javier Rojas Jiménez; © Javier Rojas Montes; © Jorge Herrera Rubio; © Jorge Ruíz Merchancano; © José Camarena Mucha; © José Montesinos; © José Segrelles Serrano; © Josefina Suyo-Vega; © Josnel Martínez Garcés; © Lidia Romero Pupo; © Lina Pineda Sánchez; © Lloyd Morris Molina; © Mairy Solano Brito; © Manuel Cabrera Jiménez; © María Álvarez Huari; © María Castellano Caridad; © María Jaimez Rodríguez; © María López Romero; © Maryuri Meléndez; © Mónica Meneses-La-Riva; © Nereida Valero; © Norcelly Carruyo Durán; © Olga Bittar Granado; © Pedro Díaz Plata; © Rafael Uribe Canonigo; © Ricardo Barrera Cámara; © Richard Ayala Ardila; © Richard Pérez; © Roberto Ontiveros Cepeda; © Robinson Escobar Soto; © Rosario Grijalva-Salazar; © Rosmeris Pérez ; © Roxana Vargas Pachecho; © Sandra Durán Omaña; © Sileny Cujia Berrio; © Suleica Builes Zapata; © Verónica Troya; © Víctor Fernández-Bedoya; © Víctor Manuel Reyes; © Víctor Rojas Luján; © Yamileth Lucena; © Yan Ureña Villamizar; © Yesenia Campo Vera; © Yesenia Centeno de López

Versión digital

ISBN obra completa: 978-958-53301-0-8. Avances en investigación científica.

ISBN Volumen: 978-958-53301-1-5. Educación y humanidades. Primera edición.

Evaluación de contenido: esta obra ha sido aprobada por la Coordinación de investigación de la Corporación Universitaria Autónoma de Nariño, extensión Santiago de Cali – Colombia y editada bajo procedimientos que garantizan su normalidad.

Declaración de conflictos de interés: los autores de esta publicación declaran la inexistencia de conflictos de interés de cualquier índole con instituciones y asociaciones comerciales.

Hecho en Colombia.



Forma de citar un capítulo de este libro: Apellidos del(los) Autor(es), N. N. (2020). Título del capítulo en J. Martínez Garcés (Ed.), *Avances en investigación científica* (1 ed. Vol. 1, pp. XX-XX). Corporación Universitaria Autónoma de Nariño, Colombia.



Corporación Universitaria Autónoma de Nariño
Extensión Santiago de Cali, Colombia

AUNAR Cali

Dr. Álvaro A. Colunge Benavides

Director

Mg. Carolina K. Chamat Colunge

Subdirectora

Mg. Luis Buitrago Miranda

**Coordinador de desarrollo
académico**

Mg. Josnel Martínez Garcés

**Coordinador de investigación
e innovación**

Mg. Jaime Martínez Ospina

**Coordinador de Extensión,
educación continua y consul-
toría profesional**

Aliados institucionales



PRESENTACIÓN

A pesar de lo difícil que ha sido el año 2020, principalmente a raíz de la pandemia por la COVID-19, una verdad innegable es que los procesos de investigación no se pueden detener. Al contrario, los tiempos de coyuntura son un magnífico campo para aportar, desde los estamentos de ciencia, tecnología e innovación, aportes y contribuciones que coadyuven a la consecución de respuestas eficaces y sostenibles en el tiempo.

Es en este contexto que, desde la Corporación Universitaria Autónoma de Nariño, extensión Santiago de Cali - Colombia, se propicia por segundo año consecutivo el Encuentro de socialización académica sobre experiencias investigativas unido a la primera edición del Congreso internacional de ciencias económicas y sociales. Este macro evento de alta calidad científica logró congregarse a más de trecientos investigadores provenientes de más de cien universidades en más de diez distintos países a nivel mundial para socializar, compartir, aportar y generar nuevos conocimientos a partir de las distintas áreas del saber.

Así, es un placer poner en manos de los autores, investigadores, docentes, estudiantes y lectores en general esta compilación de los trabajos presentados en el evento. En este primer tomo se condensan los aportes enfocados en Educación y humanidades seccionados en tres áreas: estrategias pedagógicas, gestión académica y prácticas pedagógicas.

Con la seguridad de que la valiosa información acá recogida cumplirá su cometido de aportar significativamente al crecimiento del acervo del conocimiento para el desarrollo local, regional, nacional e internacional, se espera que puedan sacar el máximo provecho de todo su contenido.

MSc. Josnel Martínez Garcés
Coordinador general del evento

CONTENIDO

Trayectorias académicas de los programas educativos de nivel superior	9
La inclusión de las ciencias sociales en la formación de los estudiantes de la básica y media en competencias ciudadanas	23
Perspectivas de la comunidad escolar de trabajo social sobre el cuidado del medio ambiente	33
La práctica profesional con enfoque social en un ambiente interdisciplinario como alternativa para el desarrollo de competencias laborales en el ingeniero mecánico	43
Enseñar a aprender en la universidad, un desafío para la nueva realidad	63
Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes universitarios de derecho	71
Biocapitalismo e inteligencia. la muerte de la educación y el nacimiento del ciber-aprendizaje	89
Proyecto de aprendizaje bajo enfoque marco lógico como acción de intervención socioeducativa	107
Efectos de la implementación de un sistema de gestión de calidad identificados por parte de los usuarios	125
Gestión de la investigación académica en organizaciones del saber. un acercamiento a la realidad desde el punto de vista andragógico	145
Efectos de la implementación del sistema de gestión de calidad identificados por los actores estratégicos	163
Capital social e inserción laboral un diagnóstico en el contexto universitario	185
Gobernanza educativa herramienta impulsora de la toma de decisiones participativa	207
Propuesta del diseño documental del sistema de gestión de la calidad iso 9001:2015 en una unidad de educación virtual	225
La gestión académica en la educación virtual de Colombia y México	243
El desarrollo social actual: una mirada desde la perspectiva universidad- empresa	255

Caracterización onto-epistémica del liderazgo femenino en la gestión universitaria venezolana	267
Educación ambiental, investigación educativa. una hermeneusis desde el pensamiento transdisciplinario	279
Manifestaciones culturales como estrategia pedagógica durante el proceso de postconflicto en el grado séptimo uno de la institución educativa técnica de promoción social del carmen de bolívar	293
Una mirada objetiva a la “cuestión docente”: el rol y sus dimensiones de caracterización	311
Factores de continuidad y permanencia en la población estudiantil universitaria. estudio de caso	325
Causas de la deserción escolar en las instituciones educativas del municipio san juan del cesar	333
Proyecto de aprendizaje bajo enfoque marco lógico como acción de intervención socioeducativa	345
Actitud docente y las tecnologías de la información y comunicación en época de pandemia por la covid 19 en docentes de primaria del Perú	361
Revisión sistemática sobre la evaluación formativa universitaria en latinoamérica	377
Neurogerencia educativa para el desarrollo del docente como líder transformador de la educación virtual y a distancia	391
La evaluación en aulas virtuales: implicaciones pedagógicas y método abductivo	399
Praxis andragógica del proceso orientación-aprendizaje área de investigación universitaria de postgrado	413
Obesidad infantil en el proyecto “estrategias de aprendizaje con pertinencia social para la prevención de enfermedades infantiles”	437

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE NIVEL SUPERIOR

Fernando Sánchez Martínez

fsanchez@pampano.unacar.mx
Universidad Autónoma del Carmen,
México

Ricardo Barrera Cámara

rbarrera@pampano.unacar.mx
Universidad Autónoma del Carmen,
México

Ana Canepa Sáenz

acanepa@pampano.unacar.mx
Universidad Autónoma del Carmen, México

Resumen

El propósito de este estudio fue evaluar y reunir información sobre la experiencia y las necesidades de los gestores académicos los programas educativos de la Universidad Autónoma del Carmen. La investigación fue de corte cuantitativo con un alcance descriptivo. Se diseñó una encuesta que fue aplicada en línea a 23 de 30 profesores que están dedicados a la gestión de programas de nivel superior. Entre los resultados destaca que el 65% de los gestores no utilizan la información de los sistemas institucionales, sino que siguen su propio método de seguimiento de trayectorias escolares, de los cuales nace una propuesta de indicadores de trayectoria escolar que se requieren para identificar problemas académicos y establecer estrategias de solución en un modelo educativo que ofrece a los estudiantes flexibilidad.

Abstract

The purpose of this study was to evaluate and gather information about the experience and needs of the academic managers of the educational programs of the Universidad Autónoma del Carmen. The research was quantitative with a descriptive scope. A survey was designed and applied online to 23 out of 30 professors who are dedicated to the management of higher education programs. Among the results, it stands out that 65% of the managers do not use the information from the institutional systems, but follow their own method of monitoring school trajectories, from which a proposal of school trajectory indicators is born, which are required to identify academic problems and establish solution strategies in an educational model that offers students flexibility.

Palabras claves: Control de rendimiento escolar, deserción escolar, fracaso escolar, indicadores educativos, rezago escolar.

Keywords: Monitoring of school performance, school dropout, school failure, educational indicators, school lag.

Introducción.

Las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de contribuir cabalmente en el desarrollo del país a partir del crecimiento en la cobertura, el fortalecimiento de los programas de acompañamiento y de incentivos para que los estudiantes concluyan satisfactoriamente sus estudios [Fernández Fassnach, 2017]. Sin embargo, las instituciones de educación superior no son un organismo que trabaje de forma aislada, sino que deben considerar las políticas nacionales e internacionales en materia de educación ya que cada programa educativo es evaluado con base a indicadores y son un factor importante para el acceso a recursos federales.

La Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR) es una institución mexicana de educación superior que, en el aseguramiento de sus fortalezas y la atención de retos, desde el año 2010 cuenta con un modelo educativo centrado en el aprendizaje con un enfoque en competencias; sin embargo, el seguimiento de las trayectorias escolares se ha seguido realizando con los indicadores que fueron heredados por un modelo educativo basado en la enseñanza. ¿Por qué tendrían que ser diferentes los indicadores? ¿Qué ha cambiado en las trayectorias escolares al cambiar de modelo educativo? ¿Qué problemas ha enfrentado la institución en la gestión académica al trabajar con los mismos indicadores de trayectoria escolar? Estas son algunas de las preguntas que llevaron al desarrollo de este trabajo de investigación.

La UNACAR, desde el 2009 ha sometido a diversos procesos de

evaluación y acreditación a sus programas educativos por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y los diversos organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Ambos organismos dan gran importancia a la eficiencia terminal y al análisis de la trayectoria académica de los estudiantes; es decir, es importante el número de alumnos que ingresan en cada generación y el porcentaje de ellos que logran egresar en el año que les corresponde. Siendo la eficiencia terminal de los programas educativos uno de los más grandes retos de la educación superior pública ya que no superan el 50% [ANUIES, 2019].

En su Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021, la UNACAR, busca fortalecer los servicios de apoyo al estudiante con el fin de asegurar una trayectoria escolar eficiente y una formación integral que contribuya a la mejora continua de los indicadores institucionales; por ello pretende diseñar e implementar un programa institucional de fortalecimiento a la trayectoria escolar que permita, entre otras cosas, detectar oportunamente a estudiantes en riesgo de deserción o reprobación, al igual que mejorar el índice de permanencia, egreso y titulación [UNACAR, 2018].

En la institución, la calidad de los programas educativos depende de la labor colegiada de diferentes áreas y departamentos; sin embargo, es función del gestor o gestora del programa educativo dar seguimiento a los diversos indicadores del programa, entre ellos la eficiencia terminal que es afectada principalmente por la trayectoria académica de los

estudiantes. La importancia de este trabajo radica en la complejidad del seguimiento que debe llevar a cabo un gestor académico de cada uno de sus estudiantes. La trayectoria académica se refiere a los aspectos cuantificables (indicadores) del avance de los estudiantes en sus estudios profesionales. Así, según Altamira Rodríguez [citado en Ortega Guerrero, 2015] “...refiere a la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto o estancia educativa o establecimiento escolar, desde el ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académico-administrativos que define el plan de estudios”.

Es fundamental realizar el análisis de las trayectorias académicas de cada uno de los estudiantes en el marco formal constituido por el plan de estudios para obtener información relevante que permita tomar acciones confiables y pertinentes que fortalezcan la calidad de los programas educativos. Un buen seguimiento de trayectoria académica debe mostrar la evolución cuantitativa y formal del tránsito del alumnado por la universidad. Esta trayectoria habrá de caracterizarse en términos de aprobación, deserción, rezago, alumnado en riesgo de baja definitiva, egreso y titulación, entre otros.

En la actualidad son varios los retos que enfrentan las Instituciones de Educación Superior en México tales como: rezago estudiantil, deserción, baja tasa terminal, altos índices de reprobación [Vera-Noriega et al., 2012]. Para enfrentar estos retos y apoyar a los estudiantes en su trayectoria académica e impulsar la eficiencia terminal, la UNACAR ha definido dos papeles importantes que

son responsabilidad de los profesores de tiempo completo, el rol del tutor y el del gestor de programa educativo.

El papel del tutor es la de conocer las necesidades, intereses e inquietudes del alumno, su trayectoria académica, sus fortalezas y áreas de oportunidad; con el propósito de orientarlos en el tránsito de sus estudios profesionales. Por otra parte, el gestor tiene el compromiso de dar seguimiento a la calidad del programa educativo, analizar la trayectoria académica por cohorte generacional, incrementar la eficiencia terminal, entre otros factores. Sin embargo, en la UNACAR, el tutor y el gestor no cuentan con los elementos necesarios para dar un buen seguimiento a la trayectoria escolar del alumnado. El Sistema Institucional de Control Escolar (SUCE+) le permite acceso al kárdex y algunos reportes como son la lista de alumnos activos, alumnos de nuevo ingreso, alumnos que han reprobado cierto curso, cursos reprobados, entre otros [CGTIC, 2020]. Sin embargo, todos los reportes presentan información concreta y aislada, que no resulta suficiente para tener un panorama completo desde la perspectiva de un alumno, una generación o todos los alumnos del programa con el propósito de dar un seguimiento efectivo o realizar otro tipo de estudios. Este hecho trae como resultado que el estudio de trayectorias escolares se dificulte, ya que los datos de los estudiantes habrán de extraerse de kárdex u otros documentos. De aquí se deduce la importancia de contar con información sistematizada y actualizada sobre los alumnos.

Por otra parte, en las últimas generaciones se han presentado niveles de deserción y rezago que son preocupantes en todos los programas educativos. Por

ello, la institución ha emprendido diversas estrategias a través de la tutoría que ayuden a elevar los índices de eficiencia terminal. Es importante para cada Facultad identificar el comportamiento de la matrícula en cada ciclo escolar bajo los siguientes parámetros: matrícula activa con cursos inscritos, matrícula activa sin cursos, alumnos en baja temporal y baja definitiva, alumnos en riesgo de baja, cursos con mayor índice de reprobación, alumnos sobresalientes, cursos con mayor demanda, entre otros.

Metodología.

Para este proyecto se realizó una investigación transeccional cuantitativa con alcance descriptivo con el propósito de precisar los métodos o técnicas que están utilizando los gestores académicos de la UNACAR para el seguimiento de las trayectorias escolares de sus estudiantes; y, por otra parte, determinar la lista de indicadores que se requieren para mejorar este proceso [Hernández Sampieri et al., 2014].

Para este estudio se diseñó una encuesta de doce reactivos agrupados en dos secciones. La primera tiene como propósito determinar el nivel de experiencia de los profesores en la gestión académica y en procesos de evaluación y/o acreditación de programas educativos. En la segunda sección, se reúne información de las necesidades de información para el seguimiento de trayectorias escolares. La encuesta fue puesta a disposición de los gestores de forma digital mediante una aplicación web y la invitación fue enviada a todos ellos vía correo electrónico.

Al momento en qué se aplicó el instrumento, en la UNACAR cuenta con 30 programas educativos ofertados en ocho Facultades (Dependencias de Educación Superior). La selección de la muestra fue de tipo probabilístico simple, con la participación voluntaria de 23 gestores que representa el 76.6% de la población, ver tabla 1. De acuerdo con la figura 1 las dependencias con mayor participación fueron la Facultad de Química, la de Ciencias de la Información, Ciencias Educativas y Derecho.

Tabla 1. Participación de gestores académicos en el estudio.

Facultad (Dependencia de Educación Superior)	Gestores	Participantes
Derecho	2	2
Ciencias Naturales	1	0
Ciencias Educativas	3	3
Ciencias de la Información	4	4
Ciencias Económicas Administrativas	5	4
Ingeniería	6	4
Química	3	3
Ciencias de la Salud	6	3
Total	30	23

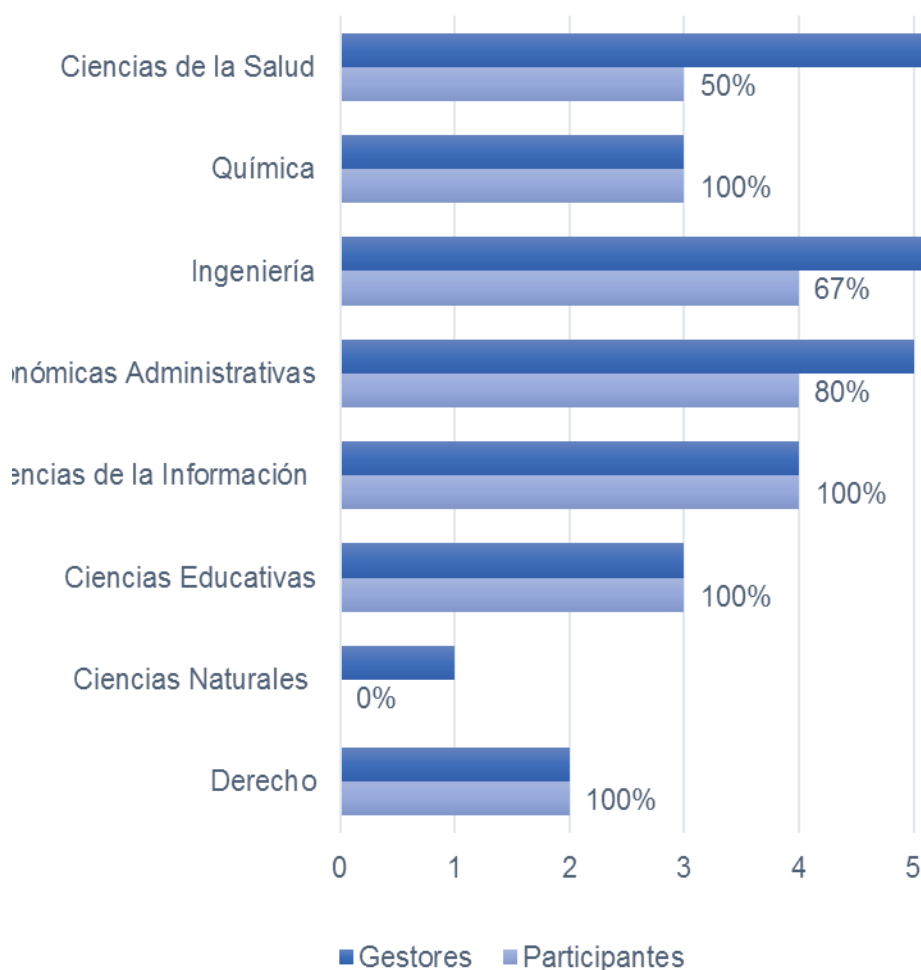


Figura 1. Porcentaje de participación.

Resultados.

La primera pregunta del instrumento permitió identificar al gestor de cada programa educativo y obtener el porcentaje de participación de las diversas Facultades. La segunda pregunta permitió conocer los años de experiencia en la gestión de programas educativos, obteniendo que el 70% de los profesores

participantes tienen más de dos años en la gestión académica y el 13% tiene un año aproximadamente (véase tabla 2). Posteriormente se determinó que el 70% de los gestores han sido responsables de los procesos de evaluación y/o acreditación de sus programas educativos, mientras que el 30% aún no ha participado en ninguno de ellos (véase tabla 2).

Tabla 1. Experiencia en gestión académica de los profesores.

Programa Educativo	Experiencia	CIEES	COPAES	Observación
Administración de Empresas	Dos años o más	Sí	Sí	
Administración Turística	Un año	Sí	Sí	
Arquitectura Sustentable	Dos años o más	Sí	No	
Computación	Dos años o más	Sí	Sí	
Comunicación y Gestión Cultural	Dos años o más	No	No	No es evaluable
Criminología y Criminalística	Dos años o más	No	No	No es evaluable
Derecho	Menos de un año	No	Sí	
Diseño Multimedia	Dos años o más	No	No	
Educación	Dos años o más	Sí	Sí	
Educación Física y Deporte	Menos de un año	Sí	Sí	
Fisioterapia	Dos años o más	No	No	
Geofísica	Menos de un año	No	No	No es evaluable
Geológica	Dos años o más	No	No	No es evaluable
Lengua Inglesa	Menos de un año	No	Sí	
Mecánica	Un año	Sí	Sí	
Mecatrónica	Dos años o más	Sí	Sí	
Mercadotecnia	Dos años o más	Sí	No	
Negocios Internacionales	Dos años o más	Sí	Sí	
Petrolera	Un año	Sí	Sí	
Psicología Clínica	Dos años o más	Sí	Sí	
Química	Dos años o más	Sí	Sí	
Sistemas Computacionales	Dos años o más	Sí	Sí	
Tecnologías de la Información	Dos años o más	No	No	No es evaluable

La segunda sección del instrumento permitió obtener información sobre el método que utilizan los gestores para realizar el seguimiento de las trayectorias escolares, donde el 35% determinó que

depende del Sistema Universitario de Control Escolar (SUCE+), mientras que el 65% indicó que tiene un método propio para el seguimiento de trayectorias escolares de sus alumnos.

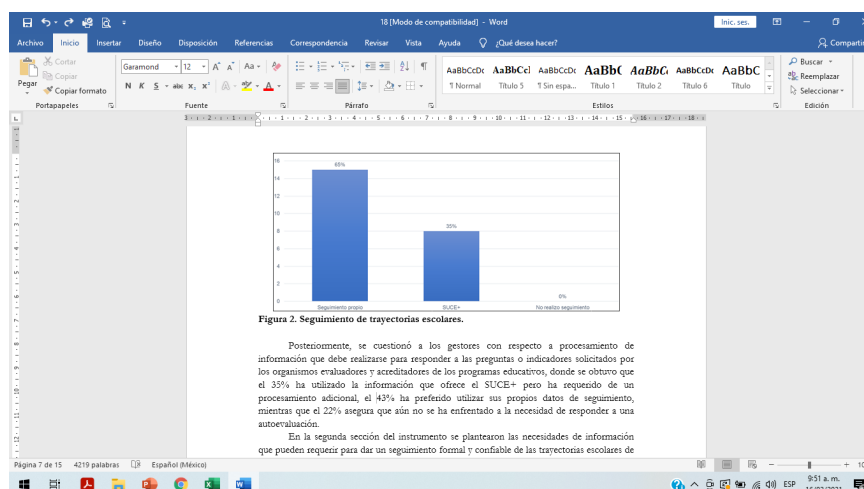


Figura 1. Seguimiento de trayectorias escolares.

Posteriormente, se cuestionó a los gestores con respecto a procesamiento de información que debe realizarse para responder a las preguntas o indicadores solicitados por los organismos evaluadores y acreditadores de los programas educativos, donde se obtuvo que el 35% ha utilizado la información que ofrece el SUCE+ pero ha requerido de un procesamiento adicional, el 43% ha preferido utilizar sus propios datos de seguimiento, mientras que el 22% asegura que aún no se ha enfrentado a la necesidad de responder a una autoevaluación.

En la segunda sección del instrumento se plantearon las necesidades de información que pueden requerir para dar un seguimiento formal y confiable de las trayectorias escolares de los estudiantes. Los indicadores sugeridos fueron establecidos con base a las necesidades de los instrumentos de evaluación de los CIEES y COPAES, y a su vez, por las dimensiones de tiempo, eficiencia y

rendimiento escolares propuestos por Chain Revuelta and Ramírez Muro [1997]; siendo clasificados bajo tres categorías: eficiencia del programa educativo, trayectoria académica por cohorte generacional y trayectoria académica individual.

En la primera parte de esta sección se puso a consideración de los gestores diversos indicadores que permiten evaluar la eficiencia y detectar retos en el programa educativo (véase tabla 3). De la encuesta, los indicadores que están por encima del 80% son los de mayor relevancia o impacto para evaluar la eficiencia del programa (véase figura 3); por otra parte, los que están por debajo de este porcentaje son considerados datos de tipo informativo pues la movilidad, las becas y el seguro facultativo son servicios que dependen de la solicitud del estudiante y no tienen un impacto directo sobre la eficiencia del programa.

Tabla 2. Indicadores de la eficiencia del programa educativo.

Indicador	Descripción	Porcentaje
Activos	Número de alumnos con cursos cargados en el ciclo actual.	74%
Activos sin cursos	Número de estudiantes que no cargaron cursos en el ciclo actual.	61%
Baja temporal	Número de estudiantes con el estatus de baja temporal.	91%
Deserción	Número de estudiantes con el estatus de baja definitiva.	83%
Movilidad	Número de estudiantes que han participado en el programa de movilidad nacional o internacional.	74%
Becas	Número de estudiantes que han sido beneficiados con alguna beca.	65%
Seguro facultativo	Número de estudiantes que han sido registrados en el seguro médico facultativo.	61%
Eficiencia	Porcentaje de alumnos que han aprobado el total de créditos correspondientes al número de ciclos transcurridos desde su ingreso.	96%
Tasa de retención	Porcentaje de alumnos activos con relación al total de alumnos que ingresaron.	96%
Tiempo medio de egreso	Es el promedio de ciclos escolares en que los estudiantes egresan del programa.	74%
Tasa de deserción	Porcentaje de estudiantes que se han dado de baja con relación al número de estudiantes que ingresaron.	83%

La propuesta de indicadores de trayectoria por cohorte generacional son datos cualitativos y cuantitativos que permitirán identificar a los estudiantes de cada generación (véase tabla 4), midiendo los indicadores que por lo general se requieren en todos los instrumentos de evaluación de los organismos evaluadores;

pero que, a su vez, permiten detectar problemas generacionales y definir las estrategias para resolverlos. En la figura 4 se puede observar que todos los indicadores de cohorte generacional han tenido un grado de aceptación por encima del 60%, siendo los de mayor importancia los valores de ingreso, rezago y la tasa de retención con un 96%.

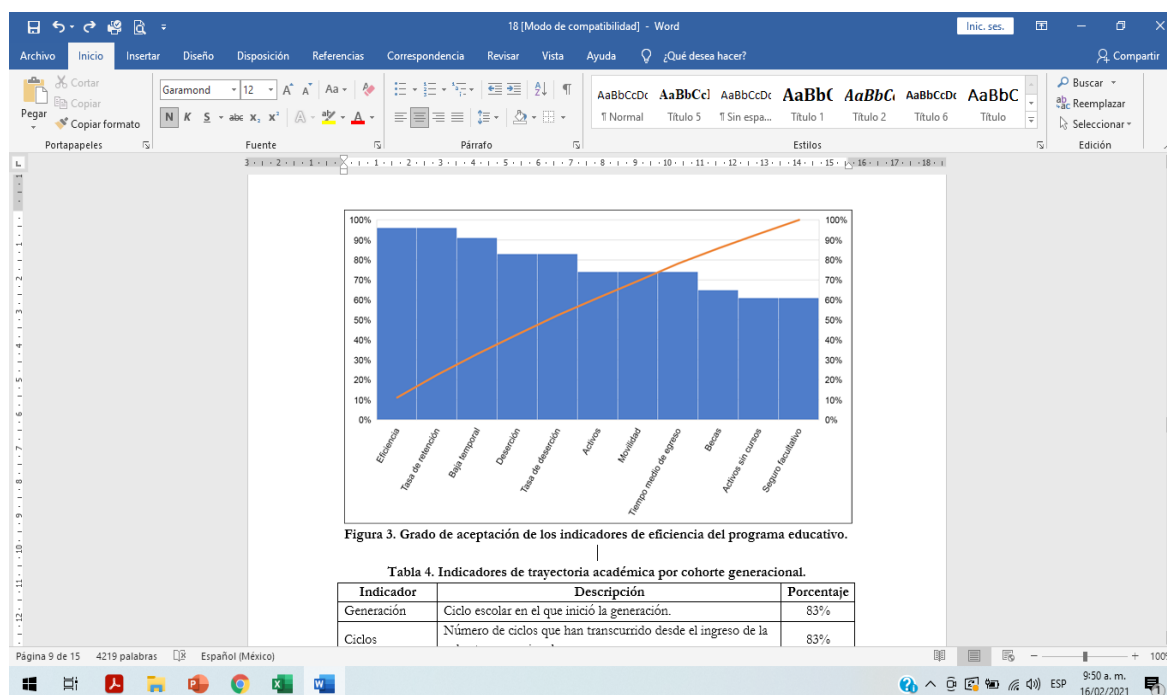


Figura 2. Grado de aceptación de los indicadores de eficiencia del programa educativo.

Tabla 3. Indicadores de trayectoria académica por cohorte generacional.

Indicador	Descripción	Porcentaje
Generación	Ciclo escolar en el que inició la generación.	83%
Ciclos	Número de ciclos que han transcurrido desde el ingreso de la cohorte generacional.	83%
Ingreso	Número de alumnos que ingresaron al programa educativo en la cohorte generacional.	96%
Equivalencias	Número de alumnos que se unieron a la generación por equivalencia.	65%
Deserción	Número de alumnos que han solicitado la baja definitiva en el momento de la consulta.	91%

Rezago	Relación entre el número de alumnos que no cubre el número de créditos correspondientes al ciclo escolar que están cursando con el número de alumnos de la generación.	96%
Eficiencia	Relación entre el número de alumnos que ha cubierto el total de créditos correspondientes al ciclo escolar actual.	74%
Egreso	Número de alumnos egresados en el momento de la consulta.	83%
Titulación	Número de alumnos titulados en el momento de la consulta.	87%
Lista de Alumnos	Matrícula, nombre completo, estatus por ciclo escolar, total de alumnos de cada estatus por ciclo. Porcentaje de avance por alumno.	87%
Eficiencia de Egreso	Relación entre el número de alumnos que ingresaron al programa y quienes egresan sin considerar el tiempo que les tomó egresar.	87%
Eficiencia Terminal	Relación entre el número de alumnos que ingresaron al programa y quienes egresan en el ciclo escolar acordado.	87%
Eficiencia Terminal de Titulación	Relación entre el número de alumnos que ingresaron al programa y quienes obtuvieron su título hasta después de dos años de su egreso.	83%
Tasa de Retención	Porcentaje de alumnos activos con relación al total de alumnos que ingresaron.	96%
Tiempo Medio de Egreso	Es el promedio de ciclos escolares en que los estudiantes egresan del programa.	78%

En la tabla 5 se presenta el bloque de indicadores que de forma individual permitirá dar seguimiento a cada estudiante, ver su estatus, avance académico, asesorarlo, guiarlo y acompañarlo durante su tránsito académico, desde el ingreso hasta el egreso. En la figura 5 se puede ver que los gestores

consideraron las propuestas con un nivel de aceptación por encima del 80% para la mayoría de ellos; en menor porcentaje quedaron los indicadores de tasa de promoción, cursos pendientes, movilidad, becas, seguro facultativo, listado por ciclo escolar y egreso.

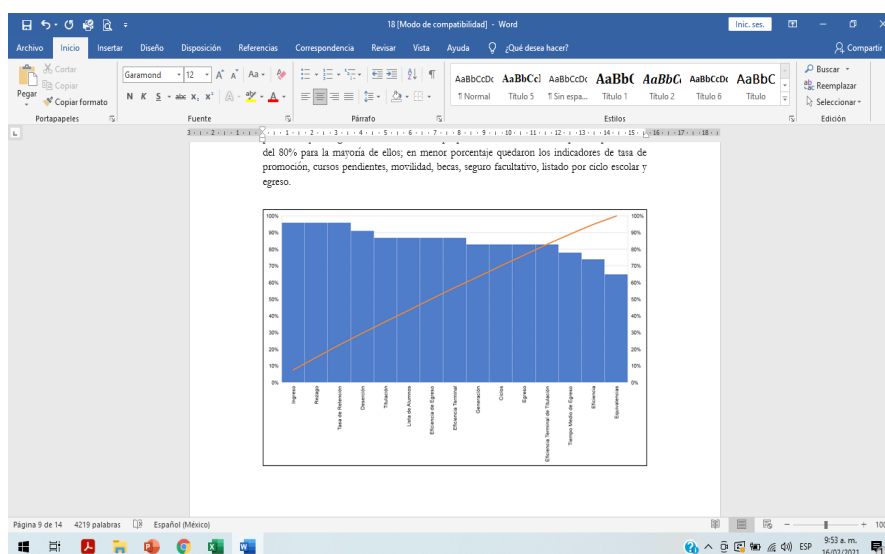


Figura 3. Grado de aceptación de los indicadores de trayectoria académica por cohorte.

Tabla 4. Indicadores de trayectoria académica individual.

Indicador	Descripción	Porcentaje
Datos generales	Matrícula y nombre del estudiante.	87%
Generación	Periodo escolar de la cohorte generacional al que se integró el alumno.	96%
Ciclos	Número de ciclos largos (18 semanas) que han transcurrido desde su ingreso.	91%
Cursos Totales	Número de cursos curriculares que integran el programa educativo.	87%
Cursos Aprobados	Número de cursos que ha aprobado el alumno al momento de la consulta.	96%
Tasa de Avance	Relación (%) de cursos aprobados en relación con el total de cursos del programa educativo.	87%
Tasa de Aprobación	Número de cursos aprobados en primera oportunidad.	87%
Tasa de Promoción	Relación (%) entre el número de créditos obtenidos con el total de créditos del programa.	78%
Cursos Reprobados	Número de cursos con calificación reprobatoria que tiene el alumno al momento de la consulta.	83%
Cursos Activos	Número de cursos que está cursando el alumno en el ciclo actual.	83%
Cursos Pendientes	Número de cursos que el alumno debe acreditar sin considerar los que está cursando.	78%
Cursos por Acreditar	Número de cursos que no han sido aprobados. Sumatoria de Cursos Pendientes con Cursos Activos.	83%
AFT's	Número de horas de Actividades de Formación Integral hasta el momento de la consulta.	87%
Prácticas Profesionales	Estatus del alumno en las prácticas profesionales: Acreditado, No Acreditado o En Proceso.	96%
Servicio Social	Estatus del alumno en el servicio social: Acreditado, No Acreditado o En Proceso.	91%
Movilidad	Ciclo escolar en el que el alumno fue beneficiario del programa de movilidad. Incluyendo: Universidad en donde estudio, país y beca obtenida.	61%
Becas	Listado de becas con las que se ha beneficiado el alumno en cada ciclo escolar.	65%
Seguro Facultativo	Número de seguro social. En caso de no tenerlo indicar que no ha realizado el trámite.	65%

Lista de Cursos por Acreditar	Nombre de cada curso, en caso de haberla cursado se incluye el número de veces que se ha reprobado, indicativo de si lo está cursando actualmente.	83%
Listado por Ciclo Escolar	Tabla generada por ciclo escolar que incluye: Ciclo escolar, estatus del alumno, número de cursos cargados, número de cursos aprobados, número de cursos reprobados, promedio del ciclo.	78%
Egreso	Periodo escolar y/o fecha en que el alumno egresó.	74%
Titulación	Fecha de titulación y modalidad.	83%
Rendimiento escolar	Promedio del alumno considerando la última calificación de cada curso.	83%
Tutor Actual	Nombre del tutor asignado en el ciclo escolar actual. Con la posibilidad de ver la lista de Tutores asignados en ciclos anteriores.	83%

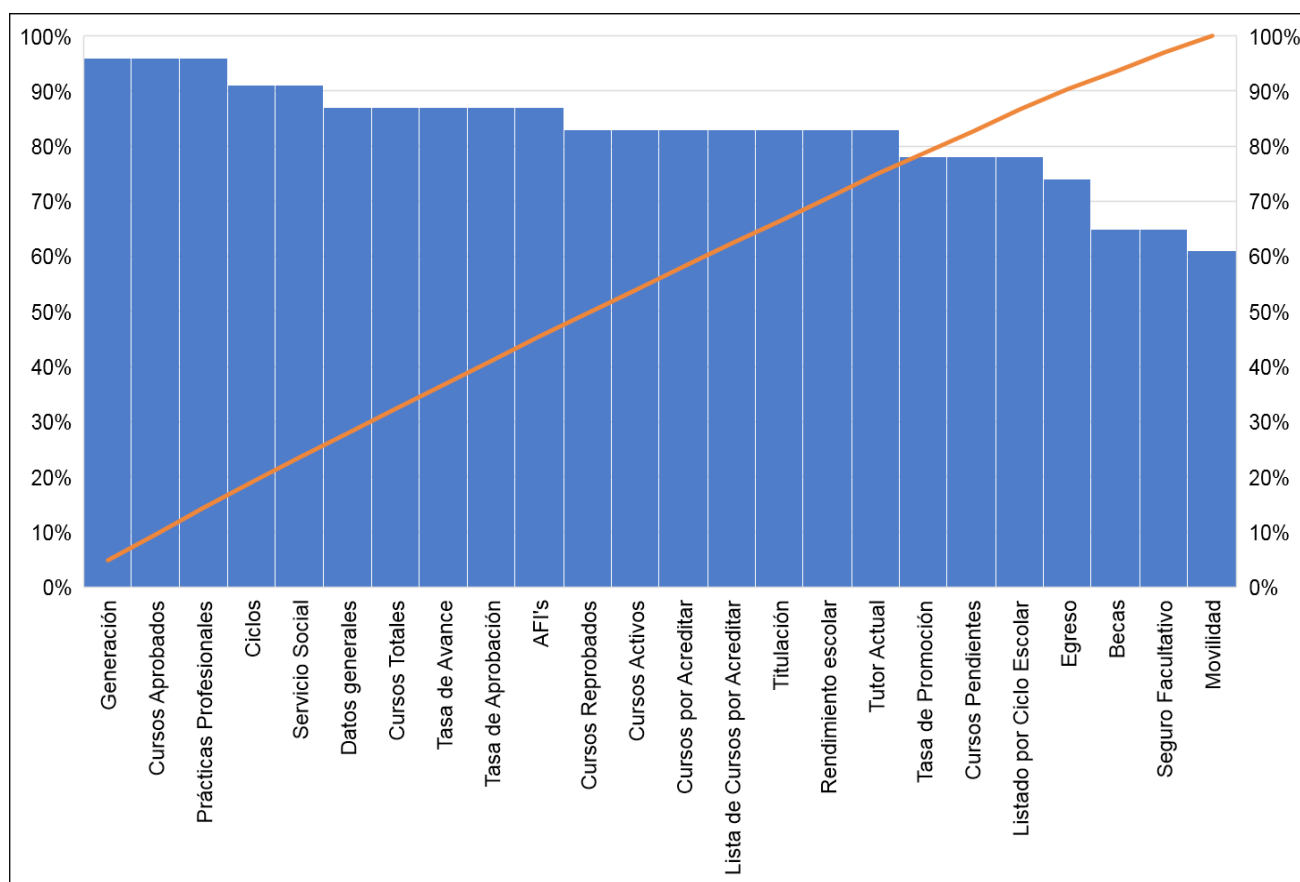


Figura 4. Grado de aceptación de los indicadores de trayectoria académica individual.

Discusión.

Un modelo educativo flexible, centrado en el aprendizaje y basado en competencias es el que rige a los programas educativos de la Universidad Autónoma del Carmen. El que sea flexible implica que cada estudiante puede planear y tener una trayectoria escolar distinta al resto de sus compañeros de generación. El estudiante puede seleccionar el número de cursos a los que quiere inscribirse cada ciclo escolar. Este hecho implica que, aunque el programa educativo esté planeado para ocho ciclos escolares, el estudiante puede egresar en un mínimo de seis ciclos o un máximo de 16 periodos escolares [UNACAR, 2017].

El hecho de que los programas estén diseñados bajo el enfoque de competencias implica que el alumno debe demostrar el dominio de los tres saberes evaluando su desempeño [García Retana, 2011]; por lo que la institución ha establecido por reglamento que un estudiante tiene hasta cuatro oportunidades para cursar una asignatura.

Obtener datos cuantificables para dar seguimiento a las trayectorias académicas en los programas educativos de la UNACAR ha sido un reto para los gestores académicos ya que el Sistema Universitario de Control Escolar no satisface las necesidades de información, siendo que el 65% de los gestores prefiere llevar un seguimiento propio de sus estudiantes. Sin embargo, el grado de complejidad se incrementa al tener una mayor población de estudiantes; por otra parte, detectar problemas o necesidades en el programa educativo es todo un reto.

La selección de indicadores que han surgido de este trabajo determinará la oportuna identificación de las áreas de

oportunidad, así como las debilidades de cada programa educativo, permitiendo a los gestores y dependencias institucionales establecer las estrategias que den solución a los problemas que presenten los estudiantes o el programa educativo. Por otra parte, indicadores como la tasa de promoción y el rendimiento escolar permitirá identificar y promover a los estudiantes sobresalientes de cada programa educativo [Guevara & Belelli, 2013].

Los indicadores cuantitativos propuestos pueden ser clasificados con base en las tres dimensiones propuestas por Chain Revuelta and Ramírez Muro [1997], donde la dimensión de tiempo se refiere a la continuidad en el ritmo temporal correspondiente a la generación, la dimensión eficiencia escolar identifica la forma en que los estudiantes aprueban los cursos, y por último, la dimensión de rendimiento escolar que representa el nivel de aprovechamiento que tiene el alumno en las diferentes asignaturas a las cuales se ha inscrito (véase figura 6).

Por otra parte, se han propuesto indicadores que corresponden a ninguna de las dimensiones pero que, debido a la naturaleza del modelo educativo institucional, se requiere dar seguimiento, tales como, las actividades de formación integral, becas, movilidad, prácticas profesionales, servicio social, el seguro médico facultativo y el nombre del tutor académico.

Para la universidad ha sido de gran importancia descubrir que el 65% de los gestores de programa no cubren sus necesidades de información con los sistemas institucionales por lo que el producto de este trabajo se ha convertido en la base para una reingeniería de los sistemas con el propósito de automatizar

el procesamiento de la información.



Figura 5. Clasificación de indicadores.

Conclusiones.

Para la Universidad Autónoma del Carmen la reingeniería de los sistemas institucionales se ha convertido en una necesidad debido a que con su modelo educativo basado en competencias les dio a los estudiantes flexibilidad en tiempo y en cargas académicas, cambiando la forma en que se administran los programas educativos. La información que proporcionan los sistemas universitarios dejó de cubrir las necesidades de los gestores de programa que deben responder ante procesos de evaluación con datos reales por cada generación. De este trabajo nace la propuesta de indicadores de seguimiento de trayectorias académicas que establece la necesidad de tres niveles de información: trayectorias individuales, trayectoria por cohorte generacional e indicadores generales del programa educativo.

Establecer nuevos indicadores pretende dar nuevos parámetros que permitan establecer estrategias de solución a los altos índices de deserción, reprobación y rezago que pueden darse en algunos programas de nivel superior.

Referencias bibliográficas.

- ANUIES. (2019). Anuario Estadístico Superior - Licenciatura 2018-2019 <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- CGTIC. (2020). Sistema Universitario de Control Escolar (SUCE+) In (Version 3.12.34.590)

- Chain Revuelta, R., & Ramírez Muro, C. (1997). Trayectoria escolar: La eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 26(102), 79-97. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-de-la-educacion-superior/articulo/trayectoria-escolar-la-eficiencia-terminal-en-la-universidad-veracruzana>
- Fernández Fassnach, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa*, 17(74), 183-207. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1794/179452787011>
- García Retana, J. Á. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), septiembre-diciembre, 1-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>
- Guevara, H. M., & Belelli, S. E. (2013). Las trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. *RevIISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(4), 45 - 56. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553556971005>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. P. (2014). *Metodología de la Investigación* (M. H. Education, Ed. Sexta Edición ed.).
- Ortega Guerrero, J. C. (2015). Surgimiento de la propuesta del estudio de las Trayectorias Escolares en la Universidad Veracruzana. In *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México* (pp. 23-42). Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdie/files/2016/01/Libro-Trayectorias-escolares-educacion-superior.pdf>
- UNACAR. (2017, Mayo de 2017). Modelo Educativo Acalán Retrieved 19 de junio del 2019 from http://www.unacar.mx/Dir_General_Academica/Documentos/Modelo_Educativo_Acalan/Modelo_Ed_Acalan2017.pdf
- UNACAR. (2018). Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021. UNACAR. Retrieved 5 de junio del 2020 from <http://www.unacar.mx/planeacion/PDI/pdi.html>
- Vera-Noriega, J.-Á., Ramos-Estrada, D.-Y., Sotelo-Castillo, M.-A., Echeverría-Castro, S., Serrano-Encinas, D.-M., & Vales-García, J.-J. (2012). Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III(7), 41-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129031003> (IN

LA INCLUSIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA BÁSICA Y MEDIA EN COMPETENCIAS CIUDADANAS

Jaime Martínez Ospina
jaime.martinez@aunarcali.edu.co
Corporación Universitaria Autónoma
de Nariño, Colombia

Gustavo Martínez Ospina
gamo619@hotmail.com
Colegio Académico El Poblado I,
Colombia

Resumen

El objetivo de este trabajo de investigación sobre la inclusión de las ciencias sociales en la formación de los estudiantes de la básica y media en el Centro de Capacitación Santa Inés es el de determinar la importancia que tienen las competencias ciudadanas en el ámbito escolar y la profundización de las mismas en su quehacer diario en sus hogares y sin dejar de lado las relaciones que se tiene con el otro en la calle. Es de vital importancia el reconocimiento y manejo del concepto y la apropiación del mismo en la defensa de sus derechos colectivos e individuales como ciudadanos democráticos con participación y decisión en lo político y social. Es notorio que muchos estudiantes desconozcan sus derechos y deberes como ciudadanos y crean que la convivencia es una falacia de muchos, ya que esos muchos hacen parte de la sociedad que destruye y contamina a los buenos ciudadanos que quieren que esta sociedad sea tolerante a la diferencia y moderna en sus acciones democráticas. Cabe resaltar que los llamados a impulsar este movimiento de buenos ciudadanos son los padres de familia y los docentes y en especial los docentes de Ciencias Sociales porque son los encargados de potencializarlos.

Abstract

The objective of this research work on the inclusion of social sciences in the education of elementary and middle school students at the Santa Inés Training Center is to determine the importance of citizenship competencies in the school environment and the deepening of these competencies in their daily tasks in their homes and without leaving aside the relationships they have with others in the street. It is of vital importance the recognition and management of the concept and its appropriation in the defense of their collective and individual rights as democratic citizens with participation and decision in the political and social spheres. It is notorious that many students are unaware of their rights and duties as citizens and believe that coexistence is a fallacy of many, since those many are part of the society that destroys and contaminates the good citizens who want this society to be tolerant of differences and modern in its democratic actions. It should be emphasized that the ones called to promote this movement of good citizens are the parents and the teachers, especially the teachers of Social Sciences, because they are the ones in charge of empowering them.

Palabras claves: Competencias ciudadanas, inclusión, aprendizaje, ética, currículo.

Keywords: Citizenship competencies, inclusion, learning, ethics, curriculum.

Introducción.

Como es sabido en el mundo global las competencias ciudadanas mide el nivel de progreso que tiene una sociedad desde su interior tomando como principios su hogar pasando por la escuela, colegio y universidad, aunque el mundo está innovando constantemente es indispensable la inclusión de las misma en cada uno de los ciudadanos que habitan un territorio determinado.

El aprendizaje de estas competencias viene sucediendo ya hace más de 10 años con la construcción de los modelos aplicados por el gobierno nacional y mencionados en la Constitución política de Colombia y las reformas que también han realizado el Ministerio de Educación Nacional en el decreto 1038 de 2015 y las reformas estructurales que se presentó en la ley 115 de 1994 en el artículo 14, literales a y d¹.

Desde el año 2003, el Ministerio de Educación nacional propuso los estándares Básicos de Competencias ciudadanas, en donde todas las instituciones educativas del país comenzaron a realizar modificaciones en su PEI y en sus currículos en donde se resalta la responsabilidad de cada una de las instituciones en el fomento y fortalecimiento de las competencias ciudadanas que "Formar para la ciudadanía es una necesidad indiscutible en cualquier nación, pero en las circunstancias actuales de Colombia se constituye en un desafío inaplazable que convoca a toda la sociedad"².

Es de resaltar el poco compromiso que tienen las instituciones educativas en

la implementación de las competencias ciudadanas en sus planes de estudios en todas sus áreas del conocimiento y solo les dejan esta tarea a las ciencias sociales como único dueño de este saber, ya que estas competencias deben ser incorporadas en todos los saber propios de cada una de las asignaturas impartidas en la institución.

Es importante integrar en el quehacer educativo las competencias ciudadanas y la ética en la formación de nuevos ciudadanos globales con participación crítica y responsable ante una sociedad que pide a gritos un cambio de conciencia social y de transformación ciudadana.

Según (Carbajal Padilla, 2013) nos referencia que con el aumento de la diversidad social y étnica de los estudiantes por el aumento migratorio se han producido una mayor preocupación social por los niveles de violencia y racismo que se presentan en las instituciones educativas. Esto nos direcciona al mejoramiento de las competencias ciudadanas que cada institución tiene implícito en su manual de convivencia y las rutas de conciliación de conflictos y reforzadas en cada uno de sus hogares.

Si pensamos en el concepto de competencias ciudadanas se puede decir que toda persona sin importar su nivel educativo o social, las manifiesta en cierta medida en sus capacidades o las desempeña demostrándolas en su quehacer diario, lo que debe hacer la institución es resaltar y fortalecer dichas habilidades para que sean aplicadas ante la sociedad y en su vida.

Durante más de 10 años hemos visto como la sociedad y la familia han cambiado su comportamiento, sus deberes

y normas para ser aceptados y aceptar al otro, pero son los niños, niñas y adolescentes en donde estos cambios han producido un cambio total de conciencia, aceptación, tolerancia y respeto hacia él y hacia los demás y es por eso que el concepto de competencias ciudadanas es de vital e importante conocerlo y aplicarlo, ya que la sociedad pide a gritos cambios drásticos y en otros momentos la enseñanza con ejemplo o enseñanza con pedagogía.

Están importante estas competencias ciudadanas que al principio se les denotaba con la ética y valores, más tarde cívica y urbanidad y luego pasaron a ser complemento en la nueva asignatura llamada cátedra de paz como herramienta de la aceptación, perdón y conciliación que los tratados de paz con las fuerzas armadas revolucionaria "Farc" y ser pieza importante en el quehacer del estudiante dentro y fuera de la institución educativa y además serían normas con aplicación en el código de policía y obligatoriedad decretada por el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N) en todas las instituciones educativas del país. Por tal razón es indispensable saber el marco jurídico que sustenta la enseñanza de las competencias ciudadanas en nuestro país y que normas permiten la aplicación de las mismas en la enseñanza en instituciones educativas privadas y públicas de Colombia.

En el artículo 67 de la Constitución Política hace referencia a: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura, es decir que todos tenemos el derecho a la educación y evolucionar como persona en una sociedad pluralista y al acceso a la tecnología.

(Colombia, 2014) La ley 1732 de 2014 decreta: Artículo 1°. Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente.

Estándares básico de competencias ciudadanas, serie guía n° 6, hace referencias sobre: Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros.³

Las ciencias sociales en toda su cobertura en la enseñanza y metodología han observado que la sociedad avanza a pasos agigantados y es por ello que su función es preparar a sus estudiantes para que vivan en un mundo en donde constantemente cambia con herramientas que hoy llamaremos "competencias ciudadanas".

Las competencias ciudadanas buscan que los estudiantes adquieran competencias que les permitan ser competentes social y ciudadanamente y se han capaz de convivir con la diferencia.

En todas las instituciones educativas con el acompañamientos de los docentes del área de ciencias sociales deberán trabajar mancomunadamente para que los estudiantes analicen, procesen y desarrollen un criterio propio basándose en una sociedad más democrática, soli

daria, igualitaria y pacífica con prácticas desde sus hogares, colegio y calle.

(Jacques, 1996) Propone la siguiente pregunta: ¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad? Sí, si es posible, desde la óptica de las competencias ciudadanas inculcadas desde la casa y reforzadas en el colegio y con una metodología apropiada para cada nivel, grado y edad, pues es muy importante que todas las áreas del conocimiento no solo la ciencias sociales sean las encargadas de impartir estas competencias sino que haya una interdisciplinariedad en la institución sobre el manejo de las competencias ciudadanas en la solución de conflictos y del manejo de la convivencia con todo lo relaciona con la parte cultural y espiritual del estudiantado.

(Jacques, 1996) Los profesores que, a fuerza de dogmatismo, destruyen la curiosidad o el espíritu crítico en lugar de despertarlos en sus alumnos, pueden ser más perjudiciales que benéficos. Al olvidar que son modelos para los jóvenes, su actitud puede atentar de manera permanente contra la capacidad de sus alumnos de aceptar la alteridad y hacer frente a las inevitables tensiones entre seres humanos, grupos y naciones. El enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI.

Cabe de resaltar que el papel del docente en la enseñanza de las competencias ciudadanas es de vital importancia ya que somos ejemplo vivo y modelo ejemplarizante de nuestros estudiantes, pero somos humanos y en algunos momentos come-

temos error que nos cuestan y les dejamos huellas imborrables a nuestros estudiantes.

(Dodge, 1991) Ha señalado otras competencias que son fundamentales para la convivencia social y ha encontrado que los niños, y jóvenes recurren fácilmente a comportamientos agresivos cuando éstas no están del todo desarrolladas. Una de ellas es la capacidad para interpretar adecuadamente las intenciones de los demás. Cuando no está lo suficientemente desarrollada las personas pueden suponer erróneamente que los demás tienen la intención de hacerles daño, inclusive cuando no hay información suficiente para llegar a esa conclusión.

Por lo siguiente, muchos de estos niños, niñas y adolescentes por no tener bien definidas sus competencias han cometido errores en su convivencia escolar por solo el hecho de reaccionar de la manera que sus padres les han inculcado desde sus hogares o que la misma sociedad los empuja a actuar sin control y medida de sus actos.

No obstante, es primordial tener en cuenta el medio donde se desarrollan la vida de cada uno de los estudiantes y su entorno donde conviven con los demás y resaltar en momentos cuando uno o algunos de ellos sobresalen de ese medio agresivo y se convierten en multiplicadores sociales en pro de mejora ciudadana.

La convivencia social exige una serie de momentos y de expresiones que son indispensables para su desarrollo, no obstante, la comunicación asertiva y sus derivados permiten que las diferencias y dificultades sean un punto de partida de la solución de un conflicto o de una arbi-

trariedad entre los pares y permitiéndose que exista un proceso democrático entre las partes. No podemos olvidar que existen personas que pueden servir como mediador entre los conflictos y llegar a acuerdos razonables y amigables entre las partes, por tal razón, las competencias ciudadanas aplican este modelo para que la

sociedad evolucione y no involucre en la resolución de conflictos.

En el siguiente cuadro observaremos las competencias ciudadanas que la institución educativa "Centro de Capacitación Santa Inés" trabaja en sus grados de la básica y media en todas sus asignaturas y se refuerza en el área de ciencias sociales.

Tabla 1. Competencia ciudadanas.

COMPETENCIAS CIUDADANAS			
Grados	Convivencia y paz	Participación y responsabilidad democrática	Pluralidad, identidad y valores de las diferencias
SEXTO SEPTIMO (Ciclo III)	ESTANDAR: Contribuyo, de manera constructiva, a la convivencia en mi medio escolar y en mi comunidad (barrio o vereda).	ESTANDAR: Identifico y rechazo las situaciones en las que se vulneran los derechos fundamentales y utilizo formas y mecanismos de participación democrática en mi medio escolar.	ESTANDAR: Identifico y rechazo las diversas formas de discriminación en mi medio escolar y en mi comunidad, y analizo críticamente las razones que pueden favorecer estas discriminaciones.
	Conozco procesos y técnicas de mediación de conflictos.	Analizo el manual de convivencia y las normas de mi institución; las cumpla voluntariamente y participo de manera pacífica en su transformación cuando las considero injustas.	Comprendo que cuando las personas son discriminadas, su autoestima y sus relaciones con los demás se ven afectadas.
	Identifico las necesidades y los puntos de vista de personas o grupos en una situación de conflicto, en la que no estoy involucrado. (En un problema, escucho a cada cual para entender sus opiniones.)	Analizo cómo mis pensamientos y emociones influyen en mi participación en las decisiones colectivas.	Respeto y defiendo las libertades de las personas: libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto y de libre desarrollo de la personalidad.

OCTAVO NOVENO (Ciclo IV)	ESTANDAR: Construyo relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana en mi comunidad y municipio.	ESTANDAR: Participo o lidero iniciativas democráticas en mi medio escolar o en mi comunidad, con criterios de justicia, solidaridad y equidad, y en defensa de los derechos civiles y políticos.	ESTANDAR: Rechazo las situaciones de discriminación y exclusión social en el país; comprendo sus posibles causas y las consecuencias negativas para la sociedad.
	Identifico y supero emociones, como el resentimiento y el odio, para poder perdonar y reconciliarme con quienes he tenido conflictos.	Conozco, analizo y uso los mecanismos de participación ciudadana.	Comprendo que la discriminación y la exclusión pueden tener consecuencias sociales negativas como la desintegración de las relaciones entre personas o grupos, la pobreza o la violencia
	Analizo críticamente los conflictos entre grupos, en mi barrio, vereda, municipio o país.	Participo en la planeación y ejecución de acciones que contribuyen a aliviar la situación de personas en desventaja.	Comprendo que la orientación sexual hace parte del libre desarrollo de la personalidad y rechazo cualquier discriminación al respecto.
	Argumento y debato sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.	Analizo críticamente mi participación en situaciones en las que se vulneran o respetan los derechos e identifico cómo dicha participación contribuye a mejorar o empeorar la situación	Conozco y respeto los derechos de aquellos grupos a los que históricamente se les han vulnerado (mujeres, grupos étnicos minoritarios, homosexuales, etc.).

DECIMO (ciclo V) UNDECIMO (Ciclo VI)	ESTANDAR: Participo constructivamente en iniciativas o proyectos a favor de la no-violencia en el nivel local o global.	ESTANDAR: Conozco y sé usar los mecanismos constitucionales de participación que permiten expresar mis opiniones y participar en la toma de decisiones políticas tanto a nivel local como a nivel nacional.	ESTANDAR: Expreso rechazo ante toda forma de discriminación o exclusión social y hago uso de los mecanismos democráticos para la superación de la discriminación y el respeto a la diversidad.
	Contribuyo a que los conflictos entre personas y entre grupos se manejen de manera pacífica y constructiva mediante la aplicación de estrategias basadas en el diálogo y la negociación.	Comprendo que cuando se actúa en forma corrupta y se usan los bienes públicos para beneficio personal, se afectan todos los miembros de la sociedad.	Construyo una posición crítica frente a las situaciones de discriminación y exclusión social que resultan de las relaciones desiguales entre personas, culturas y naciones.
	Analizo críticamente la situación de los derechos humanos en Colombia y en el mundo y propongo alternativas para su promoción y defensa.	Analizo críticamente el sentido de las leyes y comprendo la importancia de cumplirlas, así no comparto alguna de ellas.	Comprendo que el respeto por la diferencia no significa aceptar que otras personas o grupos vulneren derechos humanos o normas constitucionales.
	Identifico dilemas de la vida en las que entran en conflicto el bien general y el bien particular; analizo opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos.	Comprendo que en un Estado de Derecho las personas podemos participar en la creación o transformación de las leyes y que éstas se aplican a todos y todas por igual.	Identifico prejuicios, estereotipos y emociones que me dificultan sentir empatía por algunas personas o grupos y exploro caminos para superarlos.

Metodología.

Para este trabajo de investigación se escogió la institución Centro de Capacitación Santa Inés ubicado en la ciudad de Santiago de Cali, en el barrio la Rivera, dicha institución presta su servicio en educación por ciclos en básica y media en secundaria, cuenta con una población estudiantil de 159 la cual el 50,3% son mujeres y el 49,7% son hombres, los rangos de edades de los estudiantes oscilan entre 15 a 20 años.



Gráfico 1. Población estudiantil.

En esta grafica podemos comparar el porcentaje entre los hombres y las mujeres que el Centro de Capacitación Santa Inés tiene de sus estudiantes matriculados en el año lectivo 2020.

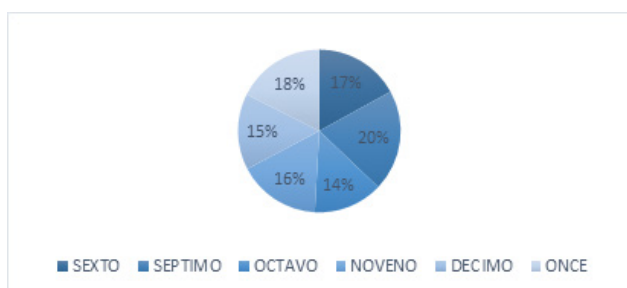


Gráfico 2. Población por grados.

Para la investigación se implementó el modelo de preguntas de la serie guía No 6 de los estándares básicos de competencias

ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional⁴, estas preguntas nos direccionan a que tipos de competencias son más deficientes en los estudiantes y las competencias de mayor fortalezas para ellos. Las preguntas seleccionadas a partir de la serie guía No 6 del MEN son:

- ¿Conozco procesos y técnicas de mediación de conflictos?
- ¿Identifico y supero emociones para poder perdonar y reconciliarme con quienes he tenido conflictos?
- ¿Comprendo la importancia de la convivencia y el respeto a la diferencia?
- ¿Comprendo que cuando se actúa en forma corrupta se perjudica a todos los miembros de una sociedad?
- ¿Conozco los mecanismos de participación ciudadana?
- ¿Conozco el manual de convivencia y las normas de mi institución?
- ¿Comprendo que cuando las personas son discriminadas su autoestima se ve perjudicada?
- ¿Comprendo que la discriminación y la exclusión pueden tener consecuencia sociales negativas?
- ¿Comprendo que la orientación sexual hace parte del libre desarrollo de la personalidad?
- ¿puedo construir una posición crítica frente a las situaciones de discriminación y exclusión social?

Resultados.

En las siguientes gráficas observaremos con claridad las deficiencias y fortalezas que poseen los estudiantes con respecto a sus competencias ciudadanas.

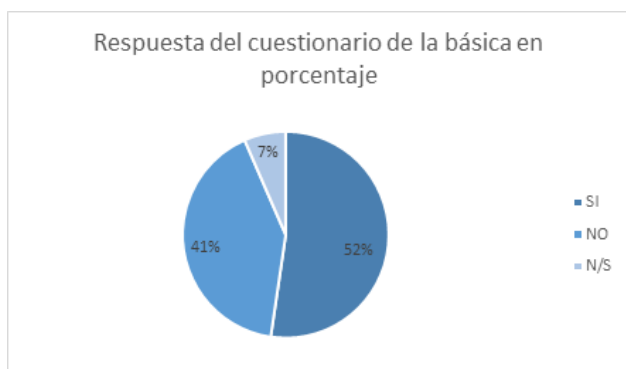


Gráfico 3. Respuesta del cuestionario en la básica.

En el análisis de los datos suministrados estos nos reflejan que el 52% de los estudiantes de la básica reconocen sus fortalezas en sus competencias ciudadanas, mientras el 41,12% de los estudiantes no poseen las habilidades competentes.

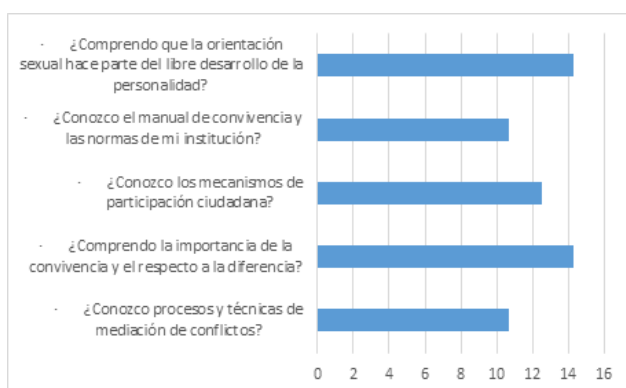


Gráfico 4. Competencias de mayores fortalezas.

En este gráfico se evidencia las competencias de mayores fortalezas que poseen los estudiantes de la básica de Centro de Capacitación Santa Inés, siendo

la competencia de solución de conflictos y el libre desarrollo de la personalidad con mayor porcentaje entre los estudiantes, esto nos refleja que dichas competencias son claras y bien desarrolladas desde sus hogares como en el colegio.

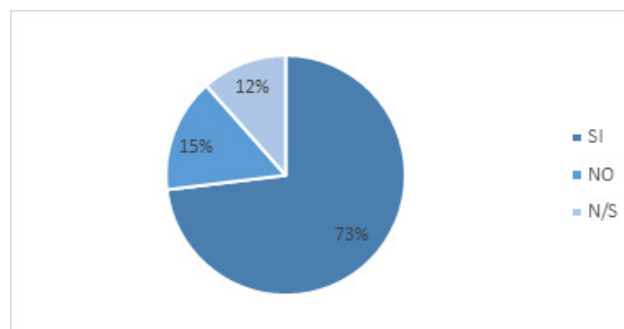


Gráfico 5. Respuesta del cuestionario en la media.

A diferencia de los resultados de los estudiantes de la básica, la educación media nos refleja que el 20,74 % más de los estudiantes reconocen sus fortalezas en sus competencias ciudadanas, mientras el 25,74 % menos de los estudiantes no poseen las habilidades competentes y el 5,02% mas no tienen claro sus habilidades en estas competencias ciudadanas.

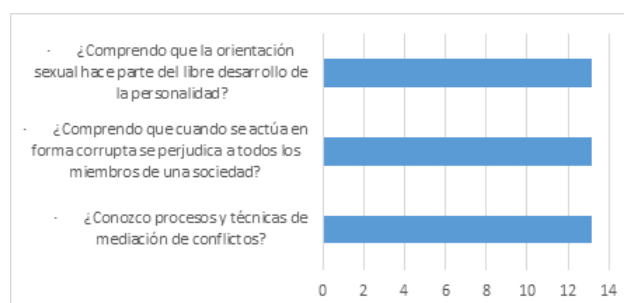


Gráfico 6. Competencias de mayores fortalezas.

En este gráfico se evidencia las competencias de mayores fortalezas que poseen los estudiantes de la media de Centro de Capacitación Santa Inés, sien-

do las competencias de mayor aplicación y reconocimiento la solución de conflictos, el libre desarrollo de la personalidad y el conocimiento de las formas de corrupción que daña la sociedad con mayor porcentaje entre los estudiantes, a diferencia de los de la básica estos tienen unos conceptos propios y autónomos de sus habilidades ciudadanas.

Conclusiones.

Las siguientes conclusiones son elaboradas a partir de las experiencias adquiridas por nosotros en el Centro de Capacitación Santa Inés a través del trabajo continuo con los estudiantes, docentes y directivos.

- No existe un modelo pedagógico exclusivo que enseñe mejor las competencias ciudadanas cuando estas deben ser enseñadas en primera instancia por la familia y luego en las instituciones educativas.
- Es importante resaltar el enfoque pedagógico que cada docente le dé a su clase en la enseñanza de las competencias ciudadanas a cada estudiante o al grupo asignado en su quehacer docente.
- Los docentes de las Ciencias Sociales son los llamados a llevar las competencias ciudadanas a un nivel más allá de lo académico, quiere decir que, hay que llevarlo al plano personal y profesional del educando.
- Debe ser una constante de cada institución educativa la educación de las competencias ciudadanas para la formación de estudiantes ínte-

ros, democráticos, participativos, con una convivencia pacífica para que haga parte de un cambio social y de una sociedad moderna e integradora.

Referencias bibliográficas.

Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes. Revista Iberoamericana de Evaluación, 6(2), 13-35.

Colombia, M. d. (1 de septiembre de 2014). Sistema Unico de Informacion Normativa. Recuperado el 7 de octubre de 2020, de <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687408>

Dodge, K. A. (1991). "The structure and function of reactive and proactive aggression". Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Jacques, D. (1996). cuatro pilares de la educación . Madri - España: Santillana.

NACIONAL, M. D. (25 de mayo de 2015). DECRETO 1038 DE 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de Paz . Bogotá, Colombia.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/75768:Guia-No-6-Estandares-Basicos-de-Competencias-Ciudadanas>

PERSPECTIVAS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR DE TRABAJO SOCIAL SOBRE EL CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE

María Jaimez Rodríguez
guadalupe.jaimez@instcamp.edu.mx
Instituto Campechano, México

Roxana Vargas Pacheco
roxana.pacheco@instcamp.edu.mx
Instituto Campechano, México

Resumen

El presente trabajo, es con relación a un estudio sobre “el cuidado del medio ambiente”, se aplicó en el mes de junio de 2020, su objetivo es identificar las acciones que desarrolla el personal directivo, docente, administrativo y estudiantes de la escuela de Trabajo Social en relación al reciclaje, las cuales contribuyan al cuidado del medio ambiente. El alcance del estudio es explicativo, no experimental longitudinal y de tipo cuantitativo, se focalizó en identificar las prácticas que realizan para el cuidado del medio ambiente, el universo al que se aplicó fue 247 personas considerando al personal directivo, administrativo y estudiantil de la escuela de Trabajo Social del Instituto Campechano de los campus IV de Hecelchakán y V de Campeche, el tipo de muestra es probabilística intencionada. Con los resultados del estudio se harán aportaciones en el campo de trabajo social, específicamente sobre la importancia de cómo contribuir en el cuidado del medio ambiente desde el contexto donde nos desenvolvemos como seres humanos.

Abstract

The present work is related to a study on “environmental care”, it was applied in the month of June 2020, its objective is to identify the actions developed by the management, teaching, administrative and students of the School of Social Work in relation to recycling, which contribute to the care of the environment. The scope of the study is explanatory, non-experimental, longitudinal and quantitative, focused on identifying the practices carried out for the care of the environment, the universe to which it was applied was 247 people considering the management, administrative and student staff of the school of Social Work of the Instituto Campechano of the campuses IV of Hecelchakán and V of Campeche, the type of sample is probabilistic intentional. With the results of the study, contributions will be made in the field of social work, specifically on the importance of how to contribute to the care of the environment from the context where we develop as human beings.

Palabras claves: Medio ambiente, trabajo social reciclaje.

Keywords: Environment, social work, recycling.

Introducción.

El presente trabajo pretende revisar la problemática ambiental, donde este se ha convertido en una de las principales preocupaciones para el ser humano, la crisis ambiental, económica, política y social, requiere diversos espacios de análisis y reflexiones en las comunidades, escuelas, centros laborales; donde se integra el actor social con su medio.

Según Edgar Morin, los problemas ambientales detonan el surgimiento de la EA, ya que el objeto de estudio de ésta es el medio ambiente. La educación ambiental se propone, a través del desarrollo de diversas estrategias pedagógicas, contribuir a la formación de una conciencia sobre la responsabilidad del género humano en la continuidad de las distintas formas de vida en el planeta, así como la formación de sujetos críticos y participativos ante los problemas ambientales. (Calixto Flores, 2012).

Detener la deforestación que avanza en varias regiones del país, garantizar la conservación de hábitats y especies amenazadas, atender las emergencias ambientales, impulsar el manejo forestal comunitario, cumplir con los compromisos globales para hacer frente al cambio climático y atender las causas que han llevado a que México sea uno de los países más peligrosos para los defensores de ambiente y territorio son algunos de los desafíos ambientales que el país tiene para este 2020.

El 2020, coinciden especialistas consultados por Mongabay Latam, será un año clave para que México tome acciones que reviertan el deterioro ambiental que vive el país. (Gómez D. Thelma. Enero 2020).

Cuidar del medio ambiente no implica que, en la actualidad, los seres humanos deban abandonar sus actividades diarias ni renunciar a su vida. Solamente hay que cuidar pequeños hábitos que pueden marcar una gran diferencia. Esta acción debe ser una preocupación de las instituciones gubernamentales, no gubernamentales, empresas públicas y privadas y sociedad en general, entre más pronto se actué en relación a ello podremos colaborar de manera eficiente en el cuidado de nuestro entorno.

La industria del reciclaje puede llegar a ser una impulsora en la fabricación de artículos elaborados con materias primas, principalmente los países desarrollados son los que repuntan hacia ese logro, buscando con ello ahorrar en lo que se refiere a los recursos naturales, minerales y energía. Se busca con ello contribuir en la difusión del estado actual en relación al tema de reciclaje en el mundo y en nuestro país. Por ello es necesario crear una sociedad más consciente donde se incluyan los sistemas científicos- tecnológicos y sean de apoyo al hombre, que es quien requiere que la tecnología se centre en las necesidades humanas y al mismo tiempo atienda a los fines sociales.

Metodología.

A partir de esta problemática ambiental se establece como un cuestionamiento a los valores existentes como resultado de la vida material de los hombres, la cual está condicionando un proceso de reeducación ambiental, para llevar a efecto la investigación. El alcance del estudio es explicativo, con un diseño no experimental longitudinal y de tipo cuantitativo, se focalizó en identificar las prácticas que realizan para el cuidado del medio ambiente,

desde la perspectiva como estudiantes de trabajo social. El universo que participó en el estudio fue de 247 personas, el tipo de muestra es probabilístico intencional; el instrumento empleado es un cuestionario de 26 preguntas donde se consideró la aplicación del mismo al personal directivo, administrativo y estudiantil de la escuela de Trabajo Social del Instituto Campechano de los campus IV de Hecelchakán y V de Campeche.

Resultados.

La problemática ambiental podría considerarse una cuestión social. Entre los resultados de la investigación destacan los siguientes sobre el cuidado del medio ambiente. De acuerdo a los resultados del

estudio, de las 247 personas que participaron; 206 del género femenino y 46 del masculino, se obtuvo que 157 viven en la ciudad, 45 en un municipio, 44 en una comunidad y una en otra zona. Las edades de los encuestados fueron: 136 de entre 21 y 30 años, 82 de entre 15 a 20, 12 de 31 a 40 y la misma cantidad en la edad de 41 a 50 en tanto que solo participaron 5 de entre 51 y 60 años. La actividad que se realiza en la escuela de trabajo social, 22 son docentes, 13 son del área administrativa, 1 directivo y 216 son la comunidad estudiantil.

Tabla 1. Trabajo que realizas en Trabajo Social/Zona.

¿La zona en la que vives es?							
		Una ciudad		Un municipio	Una comunidad	Otro	Total
Actividad que realizas TS	Estudiante	Recuento	136	38	41	1	216
	Docente	Recuento	17	5	0	0	22
	Administrativo	Recuento	8	2	3	0	13
	Directivo	Recuento	1	0	0	0	1
Total		Recuento	157	45	44	1	247

Tabla 2. A tu juicio/Género.

¿Cuál es su género?					
		Masculino		Femenino	Total
A tu juicio	Sector público	Recuento	10	23	33
	Sector privado	Recuento	7	15	22
	La población	Recuento	13	57	70
	Todos por igual	Recuento	31	171	202
Total		Recuento	41	206	247

La manera en que reducen la contaminación; 207 mencionaron que, Reciclando materiales reutilizables como cartón, plástico, papel; 137 clasificando la basura, 124 refieren que, reforestando las áreas verdes, 101 mencionaron que ahorrando agua potable, 69 ahorrando energía

eléctrica, 45 evitando el uso de aerosoles 24 utilizando el transporte público, 12 evitando ruido en espacios libres y 5 de otra manera. Cabe mencionar que 157 de estas personas viven en una ciudad, 45 en un municipio, 44 en una comunidad y 1 en otro lugar.

Tabla 3. De qué manera se reduce la contaminación/Zona.

		¿La zona en la que vives es?					
			Una ciudad	Un municipio	Una comunidad	Otro	Total
De qué manera	Reciclando materiales reutilizables como cartón, plástico, papel	Recuento	129	39	38	1	207
	Utilizando el transporte público	Recuento	19	3	2	0	24
	Evitando el ruido cerca de los espacios naturales	Recuento	9	2	1	0	12
	Evitando el uso de aerosoles	Recuento	34	6	5	0	45
	Ahorrando energía eléctrica	Recuento	46	14	9	0	69
	Ahorrando agua	Recuento	66	17	17	1	101
	Reforestando áreas verdes	Recuento	83	17	24	0	124
	Clasificando la basura	Recuento	83	28	25	1	137
	Otro	Recuento	3	1	1	0	5
Total		Recuento	157	45	44	1	247

Así mismo las personas que viven en una comunidad realizan acciones para contribuir en la disminución de la contaminación del medio ambiente a través de acciones como reciclando materiales reutilizables como cartón, plástico y papel, clasificando la basura, reforestando áreas verdes, ahorrando agua, energía eléctrica y evitando el uso de aerosoles. De acuerdo a la CEPAL, menciona que, en las dos últimas décadas, ha habido avances en el desarrollo de estadísticas ambientales en la región de América Latina y el Caribe (ALC), aunque de forma muy heterogénea. Menciona que se resumen los progresos realizados en base a tres evaluaciones llevadas a cabo por CEPAL en 1999, 2009 y 2015. De estas tres se concluye que en 2015:

Existe un mayor grado de desarrollo e institucionalización de las operaciones y los equipos dedicados a las estadísticas e indicadores ambientales (más funcionarios públicos dedicados a esta área). Más países cuentan con un marco legal para

producir sus estadísticas ambientales, en lo que se destaca la organización de comités interinstitucionales para la designación de competencias y planificación de actividades.

En relación a la cobertura temática, los países de la región desarrollan estadísticas relacionadas con aire, biodiversidad, bosques, suelo, agua y energía mayoritariamente. Un gran número de países reportaron contar con planes futuros de expandir la recopilación de datos, especialmente relativos a biodiversidad, energía, aire y minerales. En cuanto a las cuentas ambientales, al finalizar el año 2016, seis países de ALC demuestran tener un área de trabajo establecida para producir cuentas ambientales (Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, México). Otros siete países han iniciado trabajos pilotos en cuentas específicas y ya muestran ciertos avances de sus primeras cuentas piloto (Perú, República Dominicana, Paraguay y Uruguay). (CEPAL).

Tabla 4. De la siguiente lista/Género.

¿Cuál es su género?					
		Masculino	Femenino		Total
De la siguiente lista	Reciclar	Recuento	25	157	182
	Cuidado del agua	Recuento	30	155	185
	Cuidado de la electricidad	Recuento	20	104	124
	Utilizó medio de transporte ecológico	Recuento	13	55	68
	Evitar el consumo de plásticos y desechables	Recuento	18	109	127
	Cuidado de especies en peligro de extinción	Recuento	7	63	70
	Clasificar la basura	Recuento	15	90	105
	Evitar el uso de aerosoles	Recuento	17	72	89
	Cultivar productos comestibles	Recuento	5	37	42
	No realizó alguna	Recuento	0	2	2
Total		Recuento	40	206	246

En relación a las actividades del hogar para el cuidado del medio ambiente que realizan las personas encuestadas, 196 refieren que utilizan focos ahorradores de energía, por tanto, es imperante aprovechar la disposición que tienen de aprender y la preocupación que muestran los estudiantes y las familias por problemas ambientales locales y de gran trascendencia que apagan los electrodomésticos o focos que no están en uso, Todas las fuentes de información que se mencionaron resultan importantes si se tiene en cuenta el número elevado de problemas

ambientales que los estudiantes indicaron que les preocupa , ante ello, es fundamental subrayar que 166, cuidan el uso del agua, 147 reutilizan materiales como plásticos, papel, cartón, etc., 77, clasificando la basura en orgánica e inorgánica, 70 sembrando y cosechando hortalizas para consumo propio y 64 consumen productos amigables con el medio ambiente. La problemática ambiental permea en lo general, a diferentes espacios sociales y en lo particular, a otros actores que están inmersos en sus dinámicas familiares. (Tabla 5)

Tabla 5. Actividades que realizas en el hogar, para cuidar el medio ambiente/Zona.

		¿La zona en la que vives es?					Total
			Una ciudad	Un municipio	Una comunidad	Otro	
Señala las actividades	Apagamos los electrodomésticos o focos que no están en uso	Recuento	131	33	29	1	194
	Consumimos productos amigables como el medio ambiente	Recuento	42	14	8	0	64
	Clasificamos la basura en orgánica e inorgánica	Recuento	42	17	16	0	75
	Cuidamos el uso de agua utilizando solo la necesaria	Recuento	108	30	27	1	166
	Reutilizamos materiales como plástico, papel, cartón, etc,	Recuento	93	25	28	1	147
	Sembramos y cosechamos hortalizas para consumo propio	Recuento	39	14	17	0	70

	Utilizamos focos ahorradores de energía	Recuento	126	37	32	1	196
Total		Recuento	157	45	44	1	247

El problema medio ambiental está atravesado por factores de diferente orden como el político, económico, social, cultural y por supuesto el educativo por eso la importancia de llevar a cabo estos estudios y hoy por hoy el género un factor inmerso en todas las esferas de carácter social por ende esta encuesta fue aplicada a ambos sexos; lo anterior repercute al momento de analizar cuál es el género que tiene mayor participación en las actividades del cuidado del medio ambiente. el papel que tiene la sociedad será parte sustancial en la solución de la crisis ambiental, dada su influencia que ejerce en la vida cotidiana en cada uno de nosotros y más cuando se trata del cuidado del agua, es por eso que en la investigación la importancia de este factor vital. El objetivo de todo ser humano deberá ser la preservación del mundo natural y la vida en el planeta, será de forma conciliada y coordinada, para alcanzar la educación cultural en materia ambiental.

Discusión.

El presente estudio, en el que participaron 247 personas (directivo, personal docente, administrativo y estudiantes) de la escuela de Trabajo Social del Instituto Campechano, campus IV Hecelchakán y campus V Campeche, se realizó con el apoyo de una encuesta sobre el cuidado del medio ambiente, donde se cuestiona sobre las acciones que realizan los entrevistados en relación al cuidado del medio ambiente, de qué manera reciclan y qué función desempeñan en la escuela de Trabajo Social del Instituto Campecha-

no; lo anterior, proporciona información sobre el nivel de concientización que en relación al cuidado del medio ambiente, siendo estas las áreas en las que se centra el presente artículo.

De acuerdo a los resultados se observa que en la encuesta participan 206 personas del género femenino y 41 del género masculino; esto se debe a que la población de la escuela de Trabajo Social del Instituto Campechano, en su mayoría corresponden al género femenino, sin que se entienda que son únicamente estas personas las más preocupadas por el cuidado del medio ambiente.

En relación a las actividades que realizan para el cuidado del medio ambiente coinciden con las realizadas a nivel nacional e internacional que son el uso de focos ahorradores, cuidar la energía eléctrica, clasificando la basura en orgánica e inorgánica, reutilizando materiales y objetos de plástico, papel, cartón y sembrando sus propias hortalizas en casa. Es relevante comprobar que lo observado a través de las redes sociales, televisión y páginas de internet es puesto en práctica y verificando con ello que la difusión que se ha dado al problema de la contaminación ambiental y la forma en que podemos contribuir en el cuidado de nuestro planeta es llevado a la práctica por las personas encuestadas y que participaron en el presente estudio. Cabe mencionar que la población que participó en el estudio, se ubica en el rango de edad de entre 15 a 40 años.

En relación a las acciones que se realizan destacan el cuidado del agua, reciclar, evitar el consumo de plásticos y desechables y clasificar la basura. La Federación Internacional de Trabajadores Sociales, plantea en el Programa de Justicia Climática que el cuidado de nuestro medio ambiente es para todos: trabajadores sociales, amigos, familiares, colegas, empresas, universidades, etc. (ifsw). La crisis climática está directamente relacionada con las actividades humanas y no simplemente debido a los patrones normales de la naturaleza.

Si bien la crisis climática nos afecta a todos, aquellos que están marginados u oprimidos la están experimentando en un grado aún mayor, creando una injusticia climática para las personas y nuestro planeta. Gran parte de la carga de los patrones de consumo insostenibles ha recaído de manera desproporcionada sobre las personas más vulnerables del mundo, que suelen tener los patrones de consumo más pequeños. Además, estas personas vulnerables reciben menos de los beneficios de los recursos ambientales. Estos patrones colectivos de consumo insostenible contribuyen a la crisis climática, convirtiéndola en un problema de justicia global para las personas y el planeta.

En relación al sector educativo, diversos autores indican que las instituciones aún siguen sin encaminar sus sistemas y recursos hacia enfoques ambientales que puedan ayudar a estimular en los estudiantes la conciencia y los valores individuales-colectivos en pro de los recursos naturales del estado. Yunis M., en el conversatorio “impacto del coronavirus en el medio ambiente”, menciona que se puede ver durante estos momentos la reducción de emisiones, eficientes en la comida, rel-

lenos con menos basura y todo ello está teniendo un impacto nada despreciable en el medio ambiente. Sin embargo, es importante poner en práctica un plan de intervención que coadyuve a mejorar nuestro medio ambiente y la naturaleza es parte de la solución. (Visión amazonia).

Conclusiones.

Como se observa, es de importancia conocer la perspectiva que se tiene acerca del conocimiento sobre la contaminación ambiental, la importancia del reciclaje, en el personal docente administrativo y alumnado de la escuela de Trabajo Social del Instituto Campechano, sin embargo, es necesario continuar reforzando las acciones de tal manera que estas actividades sean adquiridas por la población en general.

Por lo anterior, la finalidad de este trabajo es analizar la condición de la cultura ambiental en estudiantes de nivel medio superior, su uso como herramienta para reconocer la situación de la educación ambiental en este sector educativo y que, con base en los resultados, finalmente derive en recomendaciones para promover óptimas estrategias de educación ambiental que permitan actuar de forma más acertada en la búsqueda de una buena cultura ambiental y, con ello favorecer el desarrollo sustentable de los recursos naturales.

Tomando en cuenta los resultados sobre las acciones del cuidado del medio ambiente donde participan integrantes de la escuela de Trabajo Social del Instituto Campechano, se observa que las se mantienen informados, se involucran en actividades para contribuir en el cuidado del medio ambiente. Es urgente que las in-

stancias gubernamentales que se ocupan de la conservación y cuidado del ambiente elaboren planes y programas de educación ambiental para implementarlos a través de los medios masivos de comunicación de la localidad, con el fin de formar una cultura ambiental en la ciudadanía.

Referencias

bibliográficas.

Calixto Flores, Raúl. (2012). Investigación en educación ambiental. Revista mexicana de investigación educativa, 17(55), 1019-1033.

Estado de situación de las estadísticas ambientales en América Latina y el Caribe. Naciones Unidas, CEPAL. <https://www.cepal.org/es/temas/estadisticas-ambientales/indicadores-ambientales-objetivos-desarrollo-sostenible-ods>

Federación Internacional de Trabajadores Sociales. Programa de justicia climática. Rheinfelden Suiza. Número de organización benéfica registrada: CHE- 109.240.290. 2020. <https://www.ifsw.org/social-work-action/climate-justice-program/introduction/>

Thelma Gómez D. enero2020. Los desafíos ambientales para México en el 2020. <https://es.mongabay.com/2020/01/los-desafios-ambientales-de-mexico-para-el-2020/>

Yunis M. Visión Amazonia. Colombia. <https://visionamazonia.minambiente.gov.co/equipo-de-trabajo/>

LA PRÁCTICA PROFESIONAL CON ENFOQUE SOCIAL EN UN AMBIENTE INTERDISCIPLINARIO COMO ALTERNATIVA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LABORALES EN EL INGENIERO MECÁNICO

Jorge Ruíz Merchancano

jorge.ruiz@aunar.edu.co

Corporación Universitaria Autónoma de Nariño,
Colombia

Resumen

Esta investigación sistematiza las experiencias de estudiantes del Programa de Ingeniería Mecánica de la Corporación Universitaria Autónoma de Nariño (Aunar), durante su práctica profesional con un enfoque social e interdisciplinario, integrados en comunidades del territorio rural chileno durante dos periodos académicos del año 2016. La experiencia tiene como objetivo romper el paradigma que señala a la ingeniería mecánica como una ciencia enfocada en un nivel técnico industrial, generando en la sociedad un aislamiento de estos profesionales y pocas posibilidades de desarrollar sus habilidades hacia el trabajo en comunidad y con responsabilidad social, limitando sus conocimientos únicamente a lo impartido por la academia; cuando en realidad, el futuro profesional asume el reto de aplicar sus conocimientos a las necesidades del entorno, contribuyendo a la identificación de alternativas de solución a las problemáticas, aplicando metodologías participativas que involucran directamente al investigador con los afectados actuando de manera conjunta. Los resultados demostraron que el estudiante identificó nuevos campos de aplicación de sus conocimientos, enfocó su trabajo al bien colectivo, desarrolló proyectos con profesionales de diferentes disciplinas y analizó variables para disminuir la existencia de errores y manejó metodologías participativas.

Abstract

This research systematizes the experiences of students of the Mechanical Engineering Program of the Corporación Universitaria Autónoma de Nariño (Aunar), during their professional practice with a social and interdisciplinary approach, integrated in communities of the Chilean rural territory during two academic periods of 2016. The experience aims to break the paradigm that points to mechanical engineering as a science focused on an industrial technical level, generating in society an isolation of these professionals and few possibilities to develop their skills towards community work and with social responsibility, limiting their knowledge only to what is taught by the academy; when in reality, the future professional assumes the challenge of applying their knowledge to the needs of the environment, contributing to the identification of alternative solutions to the problems, applying participatory methodologies that directly involve the researcher with those affected acting together. The results showed that the student identified new fields of application of his knowledge, focused his work to the collective good, developed projects with professionals from different disciplines and analyzed variables to reduce the existence of errors and handled participatory methodologies.

Palabras claves: Comunidad, entorno, interdisciplinariedad, integración, participativo.

Keywords: Community, environment, interdisciplinary, integration, participatory.

Introducción.

La expectativa del estudiante en camino a culminar su etapa de pregrado en ingeniería está dirigida a observar el campo laboral que lo pueda acoger para desarrollar su pasantía; sin embargo, la oferta laboral en el departamento de Nariño es reducida y escasamente dirigida al perfil de la carrera. Debido a esto el estudiante trata de adaptarse a esta situación, aceptando responsabilidades que pueden estar alejadas del perfil profesional para el cual fue preparado.

Una vez finalizada la formación académica el ingeniero mecánico postula su perfil a cargos en los que pueda desempeñarse, para obtener la experiencia que en su etapa de formación no pudo conseguir. El panorama al que se enfrenta en esta etapa no es diferente al que se tiene para el periodo de pregrado, el profesional se ve frustrado por estas circunstancias. Una alternativa para solucionar esta problemática, consiste en despertar en el profesional el deseo de aprovechar las carencias que existen en su territorio, para ello es necesario saber trabajar con la comunidad, determinar cuáles son sus necesidades reales, conocer cómo proponer un proyecto para el beneficio de todos y cuáles son las características para llevarlo a cabo.

Sin embargo, los espacios de trabajo comunitario desde la academia son reducidos o en el peor de los casos nulos, lo que conlleva a que el profesional desista de tomar esta decisión por su escaso conocimiento y experiencia respecto al tema. Afortunadamente, se cuenta con algunas oportunidades que se plantean desde la academia para ser pioneros, en una

nueva perspectiva al realizar las prácticas profesionales, desde el área de ingeniería mecánica con la comunidad.

Las prácticas empresariales con enfoque social, se desarrollan a partir de la aplicación de la metodología “Investigación Acción Participativa”, enfocándose en la observación y el diálogo directo con la comunidad, dando una mirada más amplia del entorno real, identificando problemas particulares, nuevos emprendimientos y sistemas productivos para realizar una evaluación de fortalezas y debilidades en el territorio, formulando un diagnóstico que permita determinar en qué ámbitos se puede hacer énfasis para la gestión y acción.

Por lo anterior, la información que se presenta a continuación tiene como objetivo demostrar, que el ingeniero mecánico tiene la capacidad de desarrollarse exitosamente en ambientes interdisciplinarios y comprometidos con la comunidad, dando a conocer los resultados obtenidos, para que a partir de allí sea posible mitigar la incertidumbre de los ingenieros en el trabajo con la comunidad y promover una innovadora alternativa al momento de realizar las prácticas empresariales con un enfoque social.

Con base en el cumplimiento de este objetivo, se desea contribuir a que las instituciones universitarias articulen su quehacer académico según las necesidades de los territorios, de esta manera el ingeniero mecánico no solo podrá desenvolverse en ambientes industriales, sino también desarrollar habilidades blandas para el trabajo conjunto y colaborativo con la comunidad. Este proceso de inserción temprana permite la transferencia de conocimientos y tecnologías con miras a mejorar las

condiciones de vida de la población, para el desarrollo sostenible y armónico con el entorno y fortaleciendo el crecimiento personal y profesional.

Importancia del problema.

El paradigma que señala a la ingeniería mecánica como una ciencia enfocada directamente a nivel técnico industrial, ha generado en la sociedad un aislamiento de este tipo de profesionales por la poca capacidad de adquirir experiencia con el trabajo en las comunidades, desencadenando en la formación de profesionales sin habilidades de responsabilidad social, trabajo en equipo, receptibilidad de ideas desde diferentes perspectivas y limitando su conocimiento al impartido por la academia.

Cuando un ingeniero mecánico se enfrenta al mundo laboral encuentra que sus habilidades para interactuar con la comunidad son bajas, limitando así su adecuado desempeño. De igual manera, encuentra dificultad en la identificación de problemáticas o necesidades sociales, puesto que realiza este trabajo desde el ambiente de una oficina y no desde el territorio, omitiendo pasos importantes como el diálogo con el colectivo afectado. El poco o nulo contacto con los vecinos hace que estos no se apropien plenamente de los proyectos, incrementando los niveles de fracaso y desacierto. De esta manera, es común ver como la inversión de recursos económicos, humanos y tecnológicos no generan el impacto esperado.

El bajo o nulo conocimiento y manejo de las metodologías de investigación acción participativa, hacen que los nuevos profesionales y en particular el ingeniero mecánico, se dedique única-

mente a la automatización de procesos y máquinas sin impactar efectivamente en el desarrollo del entorno. De esta manera, el conocimiento adquirido y desarrollado en la academia se ve desligado de los núcleos poblacionales y la transferencia de conocimiento y tecnología nunca se hace realmente efectiva para las regiones más apartadas y realmente necesitadas de desarrollo.

En América Latina se han iniciado desde un contexto académico, principalmente por parte de las universidades con programas de proyección social con un enfoque interdisciplinario vinculados al entorno y la sociedad, acciones y actividades que contribuyen al desarrollo de una comunidad. Uno de estos proyectos es liderado por la Universidad de la Frontera de Chile.

En Chile durante el año de 1990 en la comunidad de Cunco, surgió una epidemia de hepatitis viral que se propagó rápidamente a las comunidades vecinas, bajo este contexto el departamento de Salud Pública de la Universidad de la Frontera, asumió el reto social de contribuir a la construcción de una solución hacia esta problemática, desarrollando actividades tales como: Programas de prevención de la enfermedad, investigación, apoyo y reforzamiento de los centros de atención de salud y la generación de redes de relaciones colaborativas con las diversas instituciones y organizaciones locales. En razón de ello, en el año de 1991 realizaron el Programa de Internado Rural Interdisciplinario (PIRI) con las áreas de enfermería, kinesiología, matronas, odontología y nutrición sumándose posteriormente áreas humanas como psicología y trabajo social (Serra S. & Serra S., 2015).

El PIRI cuyo objetivo es vincular a los estudiantes con una concepción de la realidad de su entorno, tiene como fin descubrir el gran potencial social de los estudiantes, desarrollando sus habilidades y destrezas dentro de un territorio específico como escenario de aprendizaje y formación profesional, utilizando para ello un modelo docente asistencial, no de forma individual si no como parte de un equipo interdisciplinario e interinstitucional, manifestándose por la transición de la realidad geográfica, social y cultural, en la vivencia de algunas de las comunidades presentes en la región de la Araucanía; además, formando profesionales íntegros y comprometidos con la comunidad.

De igual forma que el PIRI, en el año 2013 la Universidad de la Frontera, en conjunto con el Ministerio de Educación, el gobierno regional de La Araucanía y el apoyo de otras instituciones públicas y organismos internacionales, realizó una iniciativa llamada Universidad es Territorio (Unete), que se basa en la metodología del PIRI, intentando ampliar más las diferentes áreas del conocimiento, que no sean únicamente las disciplinas de salud, sino también instancias ingenieriles, además de áreas humanas y financieras.

Unete tiene como objetivo diseñar e implementar un modelo de gestión articulado e interdisciplinario de vinculación con el entorno, que permita fortalecer el desarrollo humano de las comunas de Angol y Carahue; asimismo, pone a disposición a los estudiantes en territorios comunales y regionales, para impulsar procesos de articulación, transferencia de conocimientos pertinentes y oportunos, a través de servicios especializados, con la participación activa de alumnos de pregrado y posgrado, para la investigación y

el desarrollo local, teniendo en cuenta los sistemas de información para mejorar y complementar la toma de decisiones (Unete, 2013).

De igual manera, la Corporación Escuela del Sur (ESUR) es una organización sin ánimo de lucro, con la misión de asesorar, implementar, planear, gestionar y ejecutar actividades encaminadas a la búsqueda de la protección del medio ambiente, el desarrollo social, cultural y sostenible de las comunidades, planteando la resolución de conflictos socio-ambientales, así como la construcción de paz e incidencia política.

Bajo este contexto, se desarrolló el Programa de Integración Rural Interdisciplinario (PIRI), mediante un proyecto presentado a la Vicerrectoría de Investigaciones, Posgrado y Relaciones Internacionales - VIPRI de la Universidad de Nariño - Udenar. De esta forma, en el año 2014 se inició el desarrollo del PIRI con participantes de esa universidad para crear un equipo interdisciplinario, el cual integra estudiantes de las diferentes facultades, generando no sólo interdisciplinariedad sino interinstitucionalidad con la participación de la Corporación Universitaria Autónoma de Nariño (Aunar) y posteriormente de la Universidad Mariana.

La Corporación Universitaria Autónoma de Nariño (Aunar) es una institución de educación superior comprometida con la cultura, la ciencia, la investigación y la excelencia en la formación de profesionales íntegros y el liderazgo en el desarrollo social, con el ánimo de proyectarse más hacia la sociedad. Bajo esos parámetros, realizó un convenio de vigencia por dos años con la Escuela del Sur durante el período B 2015, cuyo objetivo es

la innovación y proyección social hacia el territorio, además de la cooperación entre la Esur y Aunar.

La adaptación del programa PIRI en territorio colombiano tiene su principal expresión en el Departamento de Nariño, en donde se adelanta desde hace cuatro años la participación de las diferentes universidades y sus docentes, estudiantes de pregrado de diferentes áreas del conocimiento y las entidades que ejercen su acción en los diversos territorios. Durante este tiempo, se han realizado cinco experiencias PIRI en el territorio nariñense en el sector rural, en cuatro de ellas ha participado la Aunar. En el semestre B de 2017, se desarrolló la sexta experiencia PIRI con estudiantes de la Aunar que continúan en el proceso, al igual que la incorporación de nuevos participantes.

Como parte de los aprendizajes obtenidos en la Aunar, a partir del semestre A de 2017, surge la necesidad de fortalecer en los estudiantes las habilidades requeridas en el trabajo de inserción comunitaria. Ante esta situación en el primer periodo académico de 2017 se llevó a cabo la primera experiencia de la Escuela de Innovación Social Autónoma de Nariño ISA (PIRI – ISA) como un espacio extra curricular con la participación de 12 estudiantes de diferentes áreas del conocimiento como Ingeniería Mecánica, Contaduría Pública y Administración de Empresas. En esta oportunidad se compartieron conocimientos relacionados con metodologías participativas, que permitieron el entrenamiento de los estudiantes para su posterior integración en el proceso PIRI. Paso llevado a cabo en el Corregimiento de El Encano.

Como resultado de esta primera experiencia de la Escuela PIRI - ISA, se estructuró y publicó una Cartilla que sistematiza en forma ordenada cada uno de los talleres impartidos y que servirá de guía para la realización y evaluación de futuras experiencias. En el primer periodo académico 2018, se llevó a cabo la segunda experiencia de la Escuela PIRI – ISA, para lo cual se realizó la convocatoria en los Programas de Ingeniería Mecánica, Ingeniería Informática, Contaduría Pública y Administración de Empresas de la Universidad Autónoma.

Para darle mayor trascendencia a esa experiencia se acordó, en reunión con el equipo central de PIRI Pasto, abrir la experiencia a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud y Ciencias Agropecuarias de la Universidad de Nariño y a jóvenes del Programa de Mercadeo de la Universidad Mariana. A la convocatoria llegó un total de 22 estudiantes. Se programó un total de cinco encuentros en los cuales se desarrollaron las siguientes temáticas:

Módulo 1:

Trabajo en comunidad. Liderazgo comunitario.

Investigación Acción Participativa – IAP.

Trabajo en Equipo Interdisciplinario.

Diagnóstico de un territorio.

Formulación de soluciones innovadoras



Imagen 1. Primer encuentro Experiencia PIRI – ISA 2018-1

Metodología.

Para la guía metodológica de los procesos de Integración Rural Interdisciplinaria PIRI y Escuela de Innovación Social Aunar, se utiliza la metodología “Investigación Acción Participativa” (IAP); donde según Bernal, (Bernal, 2010) se rompe la dicotomía sujeto-objeto de investigación y conlleva particularmente a la consolidación e integración de un equipo de trabajo, en el cual la comunidad ejerce un rol transcendental y protagónico en el proceso. Por un lado, están los expertos investigadores, quienes se insertan en la comunidad y cumplen el papel de facilitadores o agentes de cambio y por el otro la comunidad, quienes a su vez son gestores y protagonistas de su propio cambio y realidad.

Convocatoria y entrenamiento del personal. La conformación del equipo de trabajo se realiza semestralmente y constituye el primer paso y acción fundamental

para el éxito de la experiencia. Se efectúa la vinculación de estudiantes de diferentes disciplinas del conocimiento, preferiblemente de los últimos semestres, de diversas instituciones educativas de nivel superior. Algunos de estos estudiantes, podrán realizar sus prácticas profesionales y/o pasantías en los territorios focalizados. Se forman grupos máximo de 15 estudiantes. Algunos participan de la experiencia por primera vez, en tanto que otros provienen de experiencias PIRI anteriores. Además del equipo interdisciplinario también se cuenta con la participación de personas externas al PIRI; vecinos del mismo territorio, quienes aportan su propio conocimiento de la realidad local obtenido a través de la experiencia y vivencia cotidiana.

Conformación de los equipos de trabajo. El proceso de conformación de los equipos de trabajo, se realiza teniendo en cuenta la afinidad de los participantes con las problemáticas detectadas y los cono-

cimientos previos proporcionados en la academia. Estudios realizados por Mato (Mato, 2008) infieren que la interacción del equipo de trabajo en la comunidad favorece el desarrollo de diversas modalidades de colaboración intercultural, haciendo posible contribuir al mejoramiento de la calidad de vida mediante el desarrollo de proyectos transformadores en la comunidad; así como el fortalecimiento de procesos formativos en las universidades, proyectos de investigación y generación de aplicaciones.

Esto implica que integrar personas con diversos intereses, necesidades, conocimientos y visiones ayuda no sólo a la mejor selección de la alternativa de solución del problema de la comunidad, sino también a una formación de los futuros profesionales más sólida porque da un panorama más amplio de su carrera y de áreas diversas, así como una perspectiva más compleja hacia diversos campos del saber.

Formación y capacitación del equipo de estudiantes. El equipo se capacita en el uso y manejo de herramientas participativas, especialmente las concernientes al diagnóstico territorial, tales como: observación activa en el territorio (transecto), matriz de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA), reconocimiento de actores y roles en el territorio, lluvia de ideas, Sociograma (Mapa social) y diálogo semiestructurado (Verdejo, 2003); (Martínez, Parra, & Ramírez, 2009).

Reconocimiento en campo del territorio. Los individuos de investigación entran en diálogo directo con la comunidad y hacen evidentes los problemas que para las personas ajenas a este entorno son inexistentes. Una vez conformados

los grupos de trabajo y sus determinadas actividades, se debe realizar una salida conjunta al territorio de estudio para interactuar de forma más directa con sus habitantes, dialogar con las personas nativas y observar si existen nuevas actividades productivas o cambios en el entorno natural. Se realizan comparaciones con las visitas anteriores; además, se debe observar el estado actual de las actividades que se hayan realizado en semestres pasados para corroborar el compromiso de la comunidad con el trabajo realizado.

Organización y determinación de líneas de trabajo. Se debe estructurar los roles definiendo las responsabilidades del grupo, los objetivos que se pretenden alcanzar y el procedimiento a seguir. Definir técnicas y herramientas para la recopilación de información, analizar la información e identificar la solución del problema mediante algunas herramientas (entrevista semiestructurada, mapa parlante, sociograma, transecto, matriz y diagrama de influencias). Posterior al reconocimiento de campo y empleo de algunas de las técnicas y herramientas, organizar administrativamente el equipo, determinar las líneas de acción a seguir y los objetivos a cumplir en cada uno de estos. Además, nombrar un coordinador y subcoordinador como cabeza líder de cada línea y el grupo de colaboradores; con el fin de caracterizar el trabajo interdisciplinario, radicar la metodología, acciones y actividades a seguir que conlleven al cumplimiento de las metas propuestas y la obtención de algunos indicadores tangibles e intangibles de cambio e impacto dentro de la comunidad.

Acción en el territorio. Uno de los pasos a seguir es la acción en el territorio, una vez hecha la recopilación de la infor-

mación pertinente se prosigue a realizar un estudio con el grupo PIRI de base, y a establecer qué acciones y actividades se pueden cumplir en campo, teniendo en cuenta el apoyo de los diferentes actores de la zona. En este estudio se debe establecer las fechas en que se realizará la actividad, el método y los materiales a utilizar, al igual que las entidades que serán participes. Previamente se define cómo cada integrante desde su disciplina, sus capacidades, destrezas y habilidades puede ayudar en el trabajo para finalmente alcanzar mejores resultados.

Ya en el territorio la primera acción es entrar en contacto con la comunidad, motivando el interés por investigar su realidad, para dar solución a algunos problemas o satisfacer algunas necesidades en pro de una mejora continua para, de esta manera, estimular el interés de la comunidad por resolver problemas y/o satisfacer necesidades sentidas, teniendo el apoyo de los investigadores, la comunidad y los organismos que puedan intervenir. Finalmente, se procede a identificar los problemas o las necesidades de interés con el objetivo de darles solución.

A lo largo del proceso se puede utilizar diferentes herramientas para la recopilación de información y comprensión de los escenarios, acciones y problemas característicos de la comunidad, por ello se debe establecer la priorización de los mismos, para evaluar y determinar las acciones y actividades acordes con las necesidades del territorio; además de los perfiles de los investigadores para un adecuado acompañamiento y aporte. A continuación, se nombran algunas de estas herramientas:

Transecto. Es una técnica de observación y recolección de datos que se realiza comúnmente en proyectos de tipo social y ambiental, se basa en ubicar una línea real o imaginaria que atraviese o pase por determinados lugares de estudio (Saldise, 2013). De esta manera, se toman datos tales como densidad poblacional, características culturales y sociales, entre otras¹. El PIRI utiliza esta técnica teniendo en cuenta que la línea trazada es el camino que une las veredas o poblaciones que agrupan el lugar de estudio; al desplazarse por el camino, se observan qué actividades hacen daño al medio ambiente como la deforestación, los monocultivos y la contaminación, entre otros. Igualmente se observa y toma nota de las acciones que la comunidad hace bien, como la disposición de los residuos, señalización, etc. De igual manera, se entabla diálogo con diferentes miembros de la comunidad para conocer más de cerca sus preocupaciones, proyectos y necesidades.

Una vez realizada esta actividad el grupo de trabajo que ha realizado el transecto (Grupo conformado por estudiantes y docentes), socializa los hallazgos y observaciones ante el Grupo PIRI base y se comparten ideas para mejorar las situaciones que generen conflicto, determinando qué es posible aportar desde los perfiles profesionales de los integrantes del equipo de trabajo.

Mapa parlante. Luego de llevar a cabo el transecto, se crea un mapa parlante, que consiste en un croquis del área geográfica para la sistematización espacial de los diversos temas observados (Cox, 1996). Según esto el mapa parlante da una primera información sobre temas importantes como recursos disponibles, conflic-

tos y estructura social; a partir del cual se realiza una socialización con el grupo PIRI de base para así entregar una evaluación completa de la realidad del territorio.

Sociograma. Los territorios conforman entidades dinámicas compuestas por la suma de personas, organizaciones, grupos sociales, instituciones que, junto con el entorno geográfico y ambiental, interactúan y evolucionan a un ritmo propio. Esta estructura, hace que su estudio y caracterización sea complejo y para nada estático. Ante esta perspectiva se han planteado y experimentado distintas herramientas posibles para estudiar los territorios. Por ejemplo, la utilización del sociograma permite obtener información concreta sobre un grupo social². En este sentido es posible la utilización del sociogramacomocomo una técnica para visulizar la contextualización de un territorio e identificar las distintas relaciones entre sujetos que conforman un grupo, descubriendo los lazos de influencia y preferencia existentes en el mismo (López, 2009). En otras palabras, esta técnica permite mostrar en forma sencilla la estructura de un grupo social determinado, ya sea amplio o reducido. De esta manera, se pueden dejar en evidencia los grados de influencia y los lazos de preferencia que presenta la comunidad.

Para utilizar el sociograma en el estudio de un grupo determinado, es importante que existan nexos comunes entre sus miembros, con el objetivo de poder establecer semejanzas. En el gráfico se pueden representar las relaciones tanto internas como externas de los actores, para comprender mejor las afinidades entre los mismos.

El sociograma está considerado como una técnica de carácter sociométrico, porque permite medir las relaciones sociales entre los integrantes de un grupo humano, donde sus actores se conocen, poseen objetivos en común y se influyen mutuamente. El gráfico obtenido permite apreciar afinidades, detectar subgrupos dentro del conjunto principal y ubicar a los líderes (las personas o instancias más influyentes). Además, ayuda a identificar: grados de cohesión, nivel jerárquico de cada actor y liderazgo entre otros aspectos.

Diagrama y matriz de influencias. Es una herramienta multifuncional, utilizada para determinar la relevancia de los problemas, e incluso como complementación al momento de hacer el sociograma. El diagrama es una forma gráfica o visual para describir relaciones o modelar un sistema, se diferencian los nodos con las aristas. Los nodos pueden variar con colores y formas y se dirigen de uno al otro vinculando la influencia que éste tiene respecto al otro(s), representando distintas relaciones entre ellos.

Por otro lado, la matriz de influencias se utiliza de forma versátil, procesando las variables encontradas en salida a campo (problemas y/o necesidades) que influyan sobre el sistema, sin tener en cuenta si son cuantificables o no y se procede a elaborar un análisis de motricidad y dependencia; es decir, determinar la influencia de una variable fuerte, media o débil sobre la otra que conlleve a la realización del diagrama de mapeo de actores para sistematizar el análisis de involucrados, iniciando con la identificación de actores relevantes y concluyendo con la caracterización de su grado de posición, interés e influencia en los temas especificados.

FODA cruzado. La matriz FODA es una técnica que facilita la sistematización de las condiciones internas o experiencias pasadas dentro del territorio, así como factores externos que influirán en el futuro de manera positiva o negativa. Tiene cuatro áreas: dos de ellas se refieren a los aspectos positivos que se pueden controlar (Fortalezas y Oportunidades), y las otras dos se refieren a los aspectos que afectan, pero no se pueden controlar (Amenazas y Debilidades).

Para cada uno de estos cuatro aspectos, la persona representante de la organización y/o comunidad identifica en una tarjeta una idea relativa desde su posición, sus experiencias y contribuciones de su comunidad. Luego se juntan todas las tarjetas y se fijan en un tablero. Tarjeta por tarjeta se van explicando y discutiendo. Las ideas semejantes se agrupan, luego se discute cuáles son las más importantes, o se priorizan las tres mayores fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la comunidad.

Diálogo semiestructurado. Se hace con el objetivo de recolectar información general o específica mediante diálogos con individuos (informantes claves), grupos familiares (familias representativas) o grupos enfocados. Esta técnica busca evitar algunos de los efectos negativos de los cuestionarios formales, como son: temas cerrados (no hay posibilidad de explorar otros asuntos), falta de diálogo y de adecuación a las percepciones de las personas.

Su aplicación es muy amplia: estudios sociales generales, estudios específicos, estudios de caso, comprobación de información de otras fuentes. La diferencia entre un diálogo y una entrevista es que se

busca un intercambio, por esto solamente se tiene una serie de temas preparados.

Resultados.

Siguiendo la metodología y los pasos especificados y concretamente en la experiencia PIRI, llevada a cabo en el territorio Chileno, por parte de los estudiantes del Programa de Ingeniería Mecánica de la Corporación Autónoma de Nariño (Aunar), se cuenta con el apoyo de la Universidad de la Frontera (UFRO), la Municipalidad de Carahue, la Municipalidad de Angol, el Centro de Salud Familiar (Cesfam) y la vinculación de escuelas y colegios entre otras entidades, que favorecieron la realización de la práctica profesional ingenieril con un enfoque social.

Fortalecer el desarrollo humano de las comunas de Angol y Carahue es el objetivo principal del equipo Unete de la UFRO, de ahí la búsqueda de integrar nuevas carreras profesionales diferentes al ámbito de la salud que han conformado el PIRI en el territorio chileno. Ingeniería Mecánica, Psicología, Trabajo Social, Ingeniería Civil, entre otras, fueron algunas de las áreas profesionales que hicieron parte de la interdisciplinariedad durante el año 2016, realizando una serie de actividades y proyectos que involucraron la interacción de todos para un único resultado.

Específicamente en la Comuna de Carahue (Región de la Araucanía-Chile), los proyectos llevados a cabo involucraron muchos conocimientos en planeación, organización y ejecución, todos con un fin comunitario. El aporte desde el perfil del Ingeniero Mecánico en la comunidad, inició con el desarrollo de dos prácticas en el Complejo Educacional Liceo Claudio Arrau León (principal colegio de la

Comuna de Carahue), cuyo Rector identificó algunas debilidades y necesidades dentro del establecimiento a nivel educativo y administrativo; además, manifestó su pronta salida de la institución y su deseo de fortalecer el proceso que ha venido realizando en la institución durante un periodo de 15 años. De esta manera, se decidió realizar un diagnóstico para mejorar la formación que reciben los estudiantes de tercero y cuarto medio de la institución, quienes realizan su énfasis en mecánica automotriz.

Del diagnóstico hecho, se pudo conocer que dentro del programa académico está establecida la capacitación de los estudiantes en el manejo del software AutoCAD y herramientas 2D para diseño, dibujo y lectura de planos a escala; destinado específicamente a los alumnos del programa Técnico en Mecánica Automotriz; sin embargo, el cuerpo docente no se encuentra en la plena capacidad y facultad de dar una orientación pertinente al plantel estudiantil. Posteriormente, se realizó un análisis de problemas y alternativas determinándose que dicha cátedra y capacitación en el manejo de esta herramienta, hace parte del perfil de un ingeniero Mecánico, por lo que se estableció un horario de clases, donde los estudiantes del Complejo Educacional, orientados por los estudiantes de Ingeniería Mecánica, realizaron su práctica y se capacitaron en el manejo de este tipo de software. Esta acción permite el desarrollo de capacidades tales como determinar la ubicación de circuitos hidráulicos y eléctricos mediante la lectura de planos ingenieriles.

En este sentido, se estableció dentro de la inserción en el territorio, una línea de educación en módulos de manejo del programa SolidWorks (Software de diseño

asistido por computadora-CAD 2D y 3D), la cual entrará a suplir las necesidades de la institución; adicionalmente, se realizó capacitación en cuanto a manejo de residuos automotrices y acompañamiento a los estudiantes de tercero y cuarto de educación media en las prácticas realizadas en los talleres mecánicos de Carahue.

Haciendo énfasis principalmente en el manejo del programa SolidWorks, se establecieron talleres y módulos básicos de la interfaz, manejo 2D e historia y aplicaciones del programa en ingeniería. Durante el proceso de los talleres y clases, algunos docentes como el técnico de muebles de la institución, manifestó un interés significativo al proceso de capacitación, ya que sólo se estaba operando el programa de SketchUp (se entregaron algunos módulos para el manejo del mismo). En el segundo semestre, se establecieron algunos talleres 3D del programa para darle una preparación más integral, conservando el nivel básico del uso de algunas herramientas.

Dentro de las actividades internas del grupo Unete, se encuentra el desarrollo de un proyecto denominado "Proyecto Estrella", el cual plantea la necesidad de suplir la carencia de un invernadero para la Escuela del Corregimiento El Manzano. Se brindó un acompañamiento en la formulación y desarrollo de la metodología del proyecto, diseño y cálculo de la estructura y gestión de recursos físicos y humanos para la construcción y ejecución del proyecto. Debido a la finalización del periodo de inserción y a la tardanza en la entrega de recursos, por parte de las entidades con las que se establecieron vínculos de cooperación para la consecución de materiales, el proyecto avanzó únicamente en las fases de formulación y gestión de recursos, quedando la entrega de los recur-

sos y la implementación del proyecto para el siguiente semestre.

Dentro del mismo proyecto, se estableció y realizó la entrega de plantas medicinales por parte de la UFRO, para que la misma universidad se encargue de la ejecución en conjunto con los acudientes y padres de familia, a quienes se les brindó capacitación en temas tales como: Manejo del invernadero, salud con un invernadero, plantas medicinales y cómo hacer un invernadero.

Para fortalecer el proceso de funcionamiento del invernadero y en concordancia con el diagnóstico realizado previamente por el equipo central Unete, se elaboró un manual de buenas prácticas para el manejo del invernadero y el cultivo de plantas medicinales. Dentro de este manual se sugiere la realización periódica de talleres de capacitación y actualización en temas referentes a cultivo y procesamiento de plantas aromáticas, así como construcción de invernaderos comunitarios.

La creación del manual de buenas prácticas implicó la aplicación de metodologías participativas, en donde se identificó una nueva línea de acción para futuras experiencias de inserción, como lo es el rescate de los saberes culturales y tradicionales de la comunidad con un enfoque de medicina alternativa y buenos hábitos alimenticios. Esta línea permitirá a futuro establecer un vínculo entre la posta (puesto de salud rural) y la escuela. Se propone abrir espacios que permitan la integración entre la comunidad y la cultura Mapuche presente en la región, involucrando la medicina alternativa con las plantas medicinales y la lengua nativa mapudungún, que se encuentra olvidada en las personas de

temprana edad en los territorios de Trovolhue y Nehuentue (localidades pertenecientes a la comuna de Carahue).

Como inicio de este proceso y para visualizar mejor la acción de esta línea de trabajo, se estableció un diagrama de flujo que representa la metodología que permite materializar este tipo de proyectos, ver diagrama de flujo para la aprobación de proyectos figura No 1. Una vez conocida la estructura del diagrama de flujo se desarrollaron las siguientes actividades:

Tomando como referencia la metodología del Programa de Inserción Rural Interdisciplinario (PIRI), la primera actividad consistió en reconocer el territorio y determinar las problemáticas; para ello se convocó a la comunidad (padres de familia, apoderados, jóvenes y adultos mayores, allí se establecieron las posibles causas de la manifestación y extensión de enfermedades tales como la diabetes, hipertensión y obesidad, entre otras que están presentes en un alto porcentaje de la población. De esta forma, se determinó que la raíz o causa de estas patologías tiene su origen en los malos hábitos alimenticios, entre los que se encuentra el consumo de alimentos procesados y de origen transgénico.

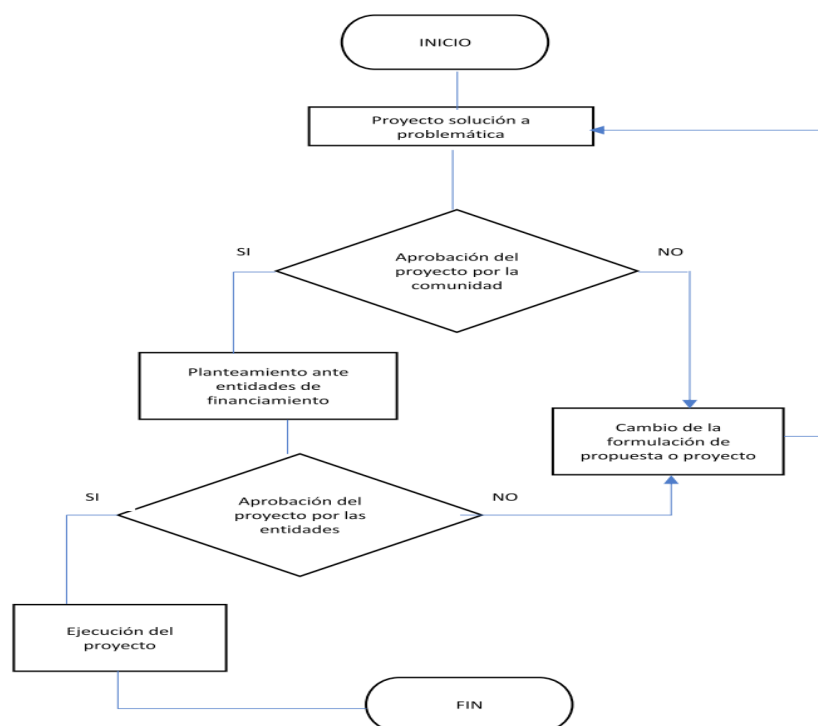


Figura 1. Diagrama de flujo para la aprobación de proyectos.

Establecidas las causas de la problemática en la comunidad, se realizó una reunión con los integrantes de las diferentes disciplinas que conforman el equipo de trabajo, concluyendo que, para reducir el consumo de alimentos procesados y transgénicos, lo más recomendable es inducir en la comunidad el cultivo de sus propios alimentos; aprovechando la zona rural en la que se ubican estas dos comunidades. De esta forma, se determinó que la mejor alternativa para solucionar la problemática en la comunidad es la construcción de invernaderos comunitarios, donde las personas puedan cultivar alimentos para su consumo y en algún momento, tener una elevada producción para comercializarlos.

El paso siguiente fue el diseño y formulación del proyecto, justificándolo desde los beneficios que su implementación traería a la comunidad. De igual manera, se argumentó su sostenimiento a nivel

económico y técnico. Este paso permitió contar con bases para la sustentación ante las entidades encargadas de la asignación de recursos económicos, en este caso la municipalidad de Carahue y la Universidad de la Frontera.

La fase de implementación correspondiente a la construcción de los dos invernaderos, se llevó a cabo en un plazo de tres meses. Previo al desembolso de los recursos, hubo una espera de casi dos meses, tiempo que se empleó para dar solución a inconvenientes encontrados al momento de la implementación; por ejemplo, en la comunidad de Trovolhue el invernadero se construyó dentro del Liceo Educativo y al lado de la cancha de microfútbol y baloncesto, lo que llevó a que el equipo de trabajo determinara la necesidad de una estructura que permita proteger al invernadero, para lo cual se llevó a cabo la construcción de un cerco que separe el área deportiva de la productiva. En la etapa

final del proyecto se realizó la entrega de los invernaderos a la comunidad, quienes serán los encargados de su funcionamiento, productividad y mantenimiento.

El segundo territorio donde se realizó el proceso de inserción fue la municipalidad de Angol, capital de la provincia de Malleco (Chile). Vinculando al departamento de operaciones como encargado del parque vehicular de la municipalidad, el estudiante y futuro profesional desempeñó la función de asistente del jefe de patio. Entre las actividades que se realizaron, están el diagnóstico de fallas vehiculares, la planificación del mantenimiento preventivo y correctivo y el análisis de la distribución de planta.

En el diagnóstico de fallas, se observó el descuido en la mantenimiento de algunos vehículos, donde se detectó: fugas de aceite, niveles de refrigerante

bajo y sistema de frenos defectuosos, entre otros. Se encontró que estas deficiencias pueden llevar a la ocurrencia de daños a mayor escala que induzcan a la ocurrencia de accidentes, reparaciones mayores o fallas totales.

Según los resultados del diagnóstico se formuló un plan de control de estas problemáticas, donde se propuso la realización del mantenimiento correctivo y preventivo llevando a cabo actividades como listado y revisión diaria de los vehículos, para detectar de forma temprana fallas tales como deficiencia en el sistema de luces, arranque, nivel de aceite y estado de baterías; situaciones de riesgo que se pueden evidenciar a la hora de salir del parque vehicular. Se diseñó un formato para llevar control de los vehículos el cual se puede observar en la tabla número uno.

Imagen 2. Formato para llevar control de vehículos.

Otra de las problemáticas encontradas hace referencia a la inadecuada distribución de los vehículos en planta, lo cual ocasiona desorden, retrasos en las salidas, golpes y rayones en los vehículos. Para dar solución a esta situación se propuso y realizó un programa de capacitación y concientización a los conductores, donde se dio orientación de las zonas de estacionamiento destinadas a maquinaria pesada, furgones y camionetas, con el fin de disminuir el desorden vehicular. Con esta actividad se logró mejorar la distribución en planta de los vehículos, optimizando los tiempos de salida y organización de áreas de uso minimizando con ello los accidentes.

Como actividad complementaria, se participó en el proyecto estrella de la Comuna de Angol, restaurando, mejorando y limpiando Las Canteras de Deuco, como parte de un programa destinado a apoyar las actividades de turismo local; generando impacto visual, social y ambiental en el entorno y mejorando las condiciones de vida de la población y generando espacios agradables para los visitantes. Desde el perfil ingenieril, se aportó con el diseño de elementos que permitieran el desarrollo del lugar y se contribuyó en la gestión de recursos para la construcción de puntos ecológicos y arborización.

Discusión.

La práctica ingenieril universitaria se ha desarrollado principalmente en empresas o industrias, y se basa en la formación académica y la adquisición de experiencia en aspectos técnicos orientados hacia el perfil del ingeniero. El principal paradigma seguido, es la visión del estudiante de cada una de las carreras, donde se

hace énfasis principalmente en el área de conocimiento impartido por la academia.

En primera instancia, se encuentran los factores de la formación académica por parte del plantel educativo y los docentes universitarios, que durante el transcurso del aprendizaje y las enseñanzas que caracterizan al perfil de cada ingeniero, se va creando una base sólida en la caracterización del futuro desempeño de cada uno de los profesionales y se consolida con la selección de las materias electivas dentro del pensum académico.

Por otro lado, la perspectiva que se crea dentro del profesional va arraigada a las necesidades presentes en la industria y en el entorno productivo económico local y regional, lo que origina un pensamiento encaminado y enfatizado en este sector. Una vez terminada la formación académica, el profesional recién egresado, hace su inserción dentro del sistema; situación que generalmente se encamina a un trabajo subordinado dentro de una compañía o en el mejor de los casos, la conformación y consolidación de su propia empresa.

El aporte desde el perfil del ingeniero Mecánico en proyectos sociales, va desde el planteamiento de ideas con desarrollo sostenible hasta el diseño y la construcción de elementos que conlleven a una vida sana, confortable y amigable con el medio ambiente y la sociedad.

Inicialmente, el ingeniero Mecánico al acceder a la práctica comunitaria se enfrenta con la desinformación de esta modalidad, causando inquietudes que conlleva a preguntarse: ¿Cómo puedo contribuir a solucionar la problemática de la comunidad?, ¿Qué puedo hacer para ayudar a la sociedad?, ¿Qué se hace en una práctica

con enfoque social?, ¿Cómo beneficia el modelo de las prácticas con enfoque social a la formación profesional?

La sociedad en general, tiene una concepción y conceptualización de que “una buena práctica profesional” permite abrir camino al mundo laboral, en algunas ocasiones incluso, dentro de la misma práctica surge la alternativa de vinculación laboral de forma permanente, en donde lo primordial siempre es el futuro profesional que depara a los egresados, las alternativas que se puedan conseguir a partir de esta etapa de formación y los nexos con las personas, empresas, asociaciones y demás que brinden la posibilidad de iniciar “con pie derecho” una vida laboral cómoda, segura y bien remunerada, sacrificando muchas veces la posibilidad de contar con un trabajo que represente satisfacción personal y al mismo tiempo crecimiento profesional.

Lastimosamente, una alternativa de práctica diferente a la manera tradicional, genera inseguridad respecto a lo que puede ocurrir al acceder a este tipo de prácticas, incluso en las personas directamente implicadas genera incertidumbres, ¿Será correcto tomar esta decisión?, ¿Será lo mejor para el futuro profesional?, ¿Qué o cuánto se puede ganar con esta oportunidad?; son inquietudes que nacen a la hora de tomar una decisión. Incluso en el mismo entorno social existe escepticismo e incertidumbre respecto a las prácticas universitarias con perspectiva social. Además, el hecho de no encontrar precedentes que den un respaldo al proceso y brinden garantía para la realización de este tipo de prácticas, hace más difícil tomar una decisión.

El principal reto es quebrantar inicialmente los paradigmas propios que

son acogidos por costumbre, cultura o procesos formativos tradicionales e incluso los paradigmas de las personas de la comunidad, lo que se convierte en un proceso aún más complicado. Principalmente, el área de ingeniería se caracteriza por tener lineamientos determinados que estigmatizan la solución de problemas, al establecer una manera sesgada de ver las cosas.

El aprendizaje que brinda la comunidad a los profesionales en formación desde cualquier ámbito, es de vital importancia para una formación integral que permita adquirir experiencia para enfrentar el mundo laboral actual, tan competitivo y al mismo tiempo desarrollar sensibilidad hacia los problemas sociales. A través de este medio se adquiere un gran sentido y compromiso social, siendo un instrumento que ayuda para fortificar la confianza y el compromiso de la misma comunidad, dando origen a cambios sustanciales que se generen desde el interior de ella.

La metodología del proyecto PIRI permite trabajar en la comunidad, con ella y para ella; buscando consolidar compromisos para así lograr objetivos en conjunto; además, garantiza que la comunidad trabaje, no únicamente porque sus miembros activos están dentro o en vinculación con el territorio, sino por iniciativas propias hacia la identificación de sus problemáticas, necesidades, y conflictos (internos o externos) y finalmente se apropie de su transformación.

El mundo laboral es bastante competitivo, y el realizar una experiencia fuera de lo común se convierte en un plus para fortalecer el profesionalismo. La manera de abordar una problemática, la forma de

ver y analizar las situaciones que pasan alrededor, cambian drásticamente e incluso estos cambios se ven reflejados en la personalidad de cada uno de los participantes, particularmente en “el lado más humano”. Previamente a la experiencia, el mundo se observa de una forma superficial, después de la experiencia, se lo hace con un poco más de profundidad, lo que conlleva un crecimiento no únicamente en la parte profesional sino también en la parte humana del ser.

El respeto por las opiniones e ideas de cada una de las personas que son partícipes en el desarrollo de este tipo de proyectos, es fundamental y no encaja de ninguna manera el absurdo pensamiento que sólo las ideas de los profesionales o personas preparadas son las que brindan soluciones. En el trabajo en comunidad queda muy claro que la opinión de las personas que habitan los territorios, sin importar su nivel académico, es de vital importancia porque son ellos quienes han comprobado a lo largo de su vida si las cosas funcionan o no, si proyectos similares se han llevado a cabo con éxito o si sencillamente se está tratando de realizar acciones inútiles. Sin embargo, si el grupo que desarrolla el proyecto se empeña en realizar algo que no es aceptado 100 % por la comunidad, se verá enfrentado al fenómeno del rechazo y por consiguiente futuros proyectos, que pueden llegar con mayores tiempos de preparación e investigación, correrán el riesgo de no ser aceptados por la comunidad si ésta no los considera apropiados.

Un profesional universitario en ingeniería mecánica se caracteriza por su capacidad para solucionar problemas aplicando sus conocimientos. El objetivo principal de este perfil es el prove-

chamiento adecuado de la energía, brindando elementos o equipos que faciliten o agilicen el trabajo del hombre, eliminando o disminuyendo tareas que afecten la salud o que requieran el uso excesivo y continuo de fuerza y posiciones anormales de trabajo que desarrollen problemas ergonómicos. En este sentido el ingeniero mecánico se convierte en un agente de progreso y mejoramiento de la productividad siempre y cuando ponga su conocimiento y experticia a disposición del territorio.

De esta manera, es como se abre un amplio campo de ayuda a la comunidad y es elemental dar a conocer este concepto para potencializar los beneficios a las personas y su entorno. De igual forma, se debe acabar con el mito de que el Ingeniero Mecánico sólo puede desarrollar sus actividades con la presencia de máquinas o motores y demostrar que puede aportar a la solución de problemas en ambientes industriales y/o con muy poca tecnología.

Desde otro punto de vista, el ingeniero Mecánico que realiza su pasantía en actividades que benefician a una comunidad, desarrolla características de liderazgo, trabajo en equipo, tolerancia, manejo adecuado de los diversos tipos y recursos (humanos, naturales, tecnológicos, económicos, etc.) y una serie de cualidades que en las aulas o en la mayoría de empresas no se podrían desarrollar. La aplicación adecuada de los diferentes conocimientos adquiridos a lo largo de las etapas de aprendizaje, tales como evaluar la viabilidad de un proyecto, realizar la distribución en planta, diseñar sus respectivos planos, calcular la cantidad y calidad de los materiales para su ejecución, son aportes que se ponen al servicio de la comunidad y que constituyen parte del proceso de transfer-

encia de conocimiento desde la academia hacia los territorios con más necesidades.

La comunidad recibe de manera adecuada la opinión del profesional, ya que considera que su preparación se adapta al nivel requerido para la solución de los problemas que los afectan, en tanto que el estudiante que realiza su práctica profesional con enfoque social, se enriquece con los aportes que provienen desde la experiencia de la comunidad. De esta manera, el campus de inserción se convierte en una segunda academia donde se producen nuevos conocimientos acordes con las necesidades del territorio.

Interdisciplinariedad y trabajo en equipo. En la formación tradicional, el conocimiento técnico se da haciendo énfasis en la especialidad de mayor interés para el alumno, en el momento de abordar una problemática al interior de las aulas. El trabajo se realiza entre profesionales del mismo perfil, limitando la visión de las posibles soluciones netamente a lo impartido por la academia, mientras que en la realidad existe una diferencia significativa, ya que los grupos de trabajo son conformados por personas de distintas áreas del conocimiento e incluso con personas sin formación académica, pero con la experiencia adquirida en la práctica.

Conociendo esta realidad, durante el transcurso de formación de los ingenieros mecánicos en la Corporación Autónoma de Nariño (Aunar), se fomenta y desarrolla como parte de la preparación académica de los futuros profesionales, el trabajo interdisciplinario, ya que es beneficioso para el futuro ingeniero incursionar de manera temprana en el territorio, compartiendo con diversidad de profesionales que le permiten tener una visión más am-

plia y completa de una situación problemática determinada.

El trabajo interdisciplinario permite dar soluciones desde diferentes perspectivas, generando nuevo conocimiento, facilitando el desarrollo de habilidades grupales a los integrantes del equipo de trabajo. La visión de los diferentes profesionales permite crear proyectos y soluciones complejas y completas que abarcan un análisis real con resultados tangibles y/o visibles a corto plazo. La interdisciplinariedad también lleva a ver más allá de lo que un grupo formado por profesionales del mismo campo puede observar; por ejemplo, los ingenieros Mecánicos ven el aprovechamiento de fuentes de energía y transformación de materias como soluciones, a esto lo complementan profesionales del ámbito agrícola y ambiental quienes exponen las consecuencias que puede traer al medio ambiente un proyecto de este tipo. Asimismo, un profesional de las ciencias contables puede determinar la relación costo-beneficio del proyecto y verificar la rentabilidad y desarrollo económico que pueda traer a la comunidad, siendo este último tema de gran interés para la región, ya que se desea cambiar la fuente de ingresos por una más sostenible y durable a largo plazo.

Conclusiones.

La práctica profesional con enfoque social, le permite al Ingeniero Mecánico, identificar nuevos campos de aplicación de su conocimiento, enfocando su trabajo al bien colectivo aprovechando al máximo los recursos con los que dispone, ya que la adaptación al medio en el que desarrolla sus actividades es una valiosa característica en el perfil profesional.

La importancia de realizar una pasantía en la comunidad, se basa en la integración de los diferentes conocimientos (teóricos y empíricos). El sólo hecho de hablar con las personas implicadas en una problemática y escuchar las posibles soluciones que ellos plantean, permite al investigador evaluar y determinar cuál es el camino a seguir, utilizando los conceptos aprendidos con anterioridad y determinar si es posible llevarlos a cabo en el nuevo ambiente de trabajo.

De igual forma, el desarrollo de proyectos en conjunto con profesionales de diferentes disciplinas permite llegar a un objetivo común, analizando cada una de las variables existentes para disminuir al máximo la existencia de errores al momento de implementar o ejecutar un proyecto. Igualmente, el aprendizaje a nivel particular, nutre a cada integrante y brinda la experiencia necesaria para aplicarlo en su territorio, ya que se ponen en evidencia problemáticas que pueden presentarse en temas ajenos inclusive a su conocimiento, satisfaciendo múltiples necesidades y adicionando un plus al profesionalismo.

El aprendizaje obtenido gracias a la práctica profesional con enfoque social, desempeñado en un país diferente al nativo, permite elevar la calidad del profesional debido al aprendizaje de nuevas metodologías de trabajo y nuevo conocimiento que permiten el desarrollo de procesos que pueden ser replicables en la nación de origen.

El conocimiento y dominio de las metodologías participativas es fundamental para llevar a cabo un proceso de integración con la comunidad, porque permite al futuro profesional llegar de manera más

clara al conocimiento de las problemáticas sociales. Al mismo tiempo ayudan a profundizar en los procesos de generación de conocimiento, que se llevan a cabo de manera empírica y compararlos con lo producido en la academia, permitiéndole desarrollar mayor sensibilidad ante la realidad social de su entorno.

Referencias bibliográficas.

- Bernal, C. Metodología de la investigación. Bogotá, Editorial: Pearson Educación.
- Cox, R. El saber local metodologías y técnicas participativas. La Paz, Editorial: Nogub-Cosude CAF.
- López, V. El sociograma: una técnica para conocer las relaciones sociales en el aula. Madrid, Editorial: Recursos de formación (num. 3).
- Martínez, R., Parra, A., & Ramírez, B. Diagnóstico Social Comunitario. México: Universidad Autónoma Indígena de México. México DF.
- Mato, D. Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Caracas, Venezuela. Editorial: IESALC-UNESCO. Obtenido de http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/publicaciones2008/diversidad_cultural.pdf
- PIRI Universidad de la Frontera. Programa Internado Rural Interdisciplinario. Temuco, obtenido de: <http://piri.ufro.cl/index.php/piri/historia>.

Saldise, G. Teoría y práctica del transecto como método de inventario. Madrid, Disponible en: http://www.nemoris.net/uploads/Transectos_sabinares.pdf

Verdejo, M. Diagnóstico Rural Participativo. Una Guía Práctica. República Dominicana, Editorial: Centro Cultural Poveda.

UNETE. Universidad es Territorio. Temuco, Disponible en: Chile: Universidad de la Frontera. Obtenido de <http://www.universidadesterritorio.cl>

ENSEÑAR A APRENDER EN LA UNIVERSIDAD, UN DESAFÍO PARA LA NUEVA REALIDAD

Robinson Escobar Soto

robinson.escobar@aunarcali.edu.co

Corporación Universitaria Autónoma de Nariño,
Colombia

Resumen

Este estudio analiza la inferencia de los procesos meta cognitivos aprender a aprender, enseñar a aprender como modelo educativo emergente para hacer frente a la nueva realidad de educación en la virtualidad tomando con eje la comunicación mediada por computadora y tecnologías relacionadas, como un medio para facilitar la interacción humana, en este caso con fines educativos y de formación, la cual es conocida en el mundo como Computer mediated communication – CMC, por sus siglas en inglés -. En este orden de ideas las universidades y su equipo de profesores necesitan y deben repensar la propuesta pedagógica para el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación teniendo en cuenta los problemas que el país enfrenta en materia de conectividad y recursos tecnológicos por parte de estudiantes en la post pandemia, para formar alumnos autónomos, sobre la base de una educación que potencia la conciencia sobre los propios procesos cognitivos y la autorregulación de los mismos por parte de los estudiantes, de manera tal, que les conduzca a un “aprender a aprender”, por parte del estudiante y un “enseñar a aprender” por lado de los docentes es decir, generar oportunidades de auto dirigir el aprendizaje y romper las tradicionales prácticas pedagógicas de difundir el conocimiento pero sin un “input comprensible” es decir nos hemos dedicado a enseñar temáticas, dar información, pero sin tener en cuenta el cerebro que la recibe.

Abstract

This study analyzes the inference of the meta-cognitive processes of learning to learn, teaching to learn as an emerging educational model to face the new reality of education in virtuality taking computer mediated communication and related technologies as a means to facilitate human interaction, in this case for educational and training purposes, which is known in the world as Computer mediated communication - CMC, for its acronym in English. In this order of ideas, universities and their teaching staff need and must rethink the pedagogical proposal for the teaching, learning and evaluation process taking into account the problems that the country faces in terms of connectivity and technological resources by students in the post pandemic, to form autonomous students, based on an education that enhances awareness of their own cognitive processes and their self-regulation by students, in such a way that it leads to a “learning to learn” on the part of the student and a “teaching to learn” on the part of the teachers, that is to say, to generate opportunities to self-direct learning and to break the traditional pedagogical practices of spreading knowledge but without an “understandable input”, that is to say, we have dedicated ourselves to teach subjects, to give information, but without taking into account the brain that receives it.

Palabras claves: Aprender a aprender, enseñar a aprender, procesos cognitivos, comunicación mediata por TIC.

Keywords: Learning to learn, teaching to learn, cognitive processes, ICT mediated communication.

Introducción.

En la actualidad la reflexión que en la academia hagamos sobre el proceso educativo y las prácticas pedagógicas se reviste de una gran relevancia, a la hora de proponer mejoras curriculares y nuevas estrategias y metodologías de enseñanza aprendizaje y evaluación que faciliten el alcance de los objetivos de aprendizaje, en el desarrollo de las competencias requeridas para el profesional integral y competente del siglo XXI.

A pesar de investigaciones desarrolladas, propuestas innovadoras, el problema que analiza este estudio es que muchas de estas ideas concebidas para mejorar la calidad educativa de las dinámicas de interacción profesor, alumno, conocimiento se enfocan en la enseñanza del conocimiento como tal, pero poco se dirige hacia preparar el pensamiento para los nuevos desafíos que implica por ejemplo un proceso de formación virtual o mediado por la comunicación a través de la computadora y facilitado por las TIC.

Es acertado pensar que la docencia, guía, compañía y empoderamiento debe tener un tinte más de acompañamiento en la edificación del conocimiento que en fundamentalizar (teorizar) el conocimiento y manipular estructuras de conocimientos sin tener previo diagnóstico de los acontecimientos y seres humanos que hacen parte de un espacio vital como es el aula, sea esta presencial o virtual con encuentros sincrónicos que requieren de una comunicación simple empática, comprensible, que encamine la mente de los estudiantes hacia un ambiente de curiosidad por aprender y por como aprender a aprender, es decir, un saber pedagógico

dirigido desde lo meta cognitivo de quien orienta (enseña) para quien quiere y busca aprender. En este sentido, igualmente es acertado conferir el espacio que se le debe dar a la praxis dentro del espacio sincrónico (en el caso de la CMC) entendida ella como acción, comprensión, desarrollo, actitudes, facultades, determinaciones, roles, integración humana, acercamiento a realidades y discusiones (debates) en los que se evidencie estructura académica y profesional. Es por ello que, el trayecto del presente artículo, está inferido sobre las acotaciones del conocimiento humano, del conocer ese conocimiento, de indagar sobre la aprehensión de un conocimiento, de auscultar las diferentes alternativas que ofrece hoy el avance tecnológico para poder indagar ese ser como individuo curioso conocedor, reflexivo, que aprende a aprender para aprender a crear, transformar usando el pensamiento reflexivo y crítico.

Llegan aquí los desafíos para asumir por parte de profesores y estudiantes para establecer una comunicación mediada por computadora y tecnologías relacionadas como un medio para facilitar la interacción humana, en este caso con fines educativos y de formación, la cual es conocida en el mundo como Computer mediated communication – CMC, por sus siglas en inglés –. En este orden de ideas las universidades y su equipo de profesores necesitan y deben repensar la propuesta pedagógica para el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación teniendo en cuenta los problemas que el país enfrenta en materia de conectividad y recursos tecnológicos por parte de estudiantes.

La reflexión por parte de los docentes en la coyuntura actual implica replantear varios comportamientos sobre la dinámica en las prácticas pedagógicas

a la hora de proponer cambios en las estrategias y metodologías de enseñanza aprendizaje que faciliten el alcance de los objetivos y el desarrollo de las competencias requeridas para cada profesional en un ambiente virtual que asume la ausencia del aula física y las prácticas tradicionales que allí se ejecutaban. En la actualidad, la enseñanza en la virtualidad demanda orientar las actividades a interacción sincrónica y asincrónica para la construcción creativa del conocimiento a través de la indagación, la reflexión y el pensamiento crítico (Meza, Morales y Flores, 2016).

Ante esta nueva realidad, resulta necesario que el conocimiento se produzca a partir de interrogantes que construyan respuestas y no que esté supeditado al conocimiento del docente; más ahora cuando los estudiantes necesitan docentes con capacidades innovadoras frente a sus prácticas pedagógicas y didácticas. No se trata sólo de ver un video o subir un texto a la plataforma de aprendizaje, se debe llegar más bien a enseñanza y evaluación desde el planteamiento de interrogantes que lleven a la reflexión y al análisis para el desarrollo de competencias en el marco de una interacción sincrónica y asincrónica que motive e invite a la construcción de un conocimiento significativo.

Uno aspectos relevantes de este estudio será el paradigma cognitivo que plantea al ser humano en el papel de aprendiz como un ser capaz de procesar eficazmente diferente información que le proporcione herramientas útiles para ejecutar un número de tareas asignadas, especialmente si las encuentra necesarias y vinculadas a sus intereses y contexto (Ausbrel, D. 2002).

En el proceso de aprendizaje se activan un conjunto de elementos inherentes al estudiante tales como la memoria, la motivación, la percepción, el análisis, la argumentación entre otros los procesos de pensamiento y la reflexión, así como la capacidad de procesamiento y su relación con el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de competencias. (Sternberg, J. Robert y Louise Apear-Swerling, 1999)

El contexto universitario, exige cada vez más pero especialmente en la actual realidad virtual plantear propuestas que generen espacios de aprendizajes significativos que faciliten el desarrollo de actitudes y aptitudes “aprendiendo a aprender” y “aprendiendo a pensar”, “aprendiendo a comunicar” así pues se orientará al alumno a construir el saber propio de cada disciplina del conocimiento, si el estudiante es consciente de sus niveles de aprendizaje, lo auto regula, podremos garantizar una motivación para aprender de manera genuina y no por una nota o por aprobar un parcial. Mejoramos la calidad del proceso educativo enseñanza aprendizaje, reduciendo también la deserción académica calidad, en otras palabras, se trata de lograr que los estudiantes sean capaces de auto dirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida. Para lograr los objetivos de “aprender a aprender” y “aprender a pensar”, en los últimos años se ha revelado como especialmente eficaz la formación de los educandos en la adquisición y utilización oportuna de estrategias de aprendizaje cognitivas, entre las cuales se destacan las orientadas al autoaprendizaje y al desarrollo de las habilidades meta cognitivas.

Estos son elementos valiosos y relevantes para tener en cuenta al momento de diseñar metodologías y estrategias de

evaluación del alcance de los objetivos de aprendizaje (Manzano y Kendall, 2007), considerando también las diferencias en la adquisición del aprendizaje propios de cada estudiante ya que cada persona percibe, piensa y actúa de manera particular según las circunstancias de cada contexto. (Baptista y Salazar, 2005; Pozo, 2003).

Las propuestas pedagógicas de enseñanza y estrategias didácticas que promuevan oportunidades de aprendizaje significativo de calidad para todos los estudiantes y sensibles a las diferencias individuales requieren de comprender los procesos de aprendizaje del cerebro que aprende. En este sentido el mayor motivante será la comprensión que a su vez se logra con estrategias de enseñanza sobre lo que es aprender, y lo que se necesita para ello Carretero M. (2001).. artículo analiza y reflexiona también sobre los métodos del proceso de evaluación de los desempeños en el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes como centro del proceso enseñanza aprendizaje. Dando una concepción pedagógica al diseño de la evaluación, que permita a los docentes y estudiantes ser conscientes de los progresos, alcances y dificultades en el desarrollo de una competencia, ya sea específica o transversal (habilidades duras y habilidades blandas) para contribuir al mejoramiento de las practicas docentes y a las formas de aprender, fomentando en el alumno la capacidad para atreverse a proponer y cuestionar, equivocarse sin miedo a la descalificación.

En coherencia con el modelo pedagógico y los procesos de calidad que se están adelantando, así mismo con las reformas a nivel curricular que se llevan a cabo, la reflexión de los docentes sobre

el tema de la evaluación se hace relevante en el ámbito universitario, para asumir retos y compromisos que se dirijan hacia una concepción de la evaluación más edificadora, pedagógica y significativa para la trascendencia del conocimiento en contextos prácticos y específicos, que nos faciliten a todos los actores del acto educativo la consecución de individuos integrales, autónomos capaces de demostrar todas sus habilidades profesionales, sociales, con actitudes y valores a la hora de liderar procesos relacionados con su formación académica y personal.

Conforme a lo anterior, el objetivo que se persigue es el de conferir responsabilidades a la cognición y Meta cognición como factores itinerantes (factores inclusivos dentro de una estructura que busque enseñar a aprender) en el momento en el que se plantee el desarrollo de una propuesta pedagógica con fines de integralidad entre los actores que interactúan en ella y en ese espacio, cualquiera que él sea. Para ello debe hacerse un acercamiento a los constructos de teóricos y pensamientos puntuales que definen el hilo conductor y la génesis proactiva de los mismos, en el momento en que se pretenda construir teorización y praxis que garanticen seguridad en el trayecto para el logro de los resultados que se esperan dependiendo de las dinámicas de cada uno de los objetivos planteados.

Con lo planteado anteriormente, se identifican estrategias para incluir itinerariamente la cognición y la metacognición como elementos y factores de génesis educacional y momentos pedagógicos que confluyan y evidencien tácitamente un devenir juicioso, ético, académico y profesional de lo que se plantea en las aulas de clase y en el interior de sus temáticas

afrontadas desde este escenario dinámico y proactivo. En evidencia de lo escrito hasta el momento, se estructura y define un constructo que logre visualizar los componentes de un modelo de aula integral en el cual se pueda confrontar lo que acertadamente podría ser un camino y trayecto para el total conocimiento y aporte a lo que Caicedo López ha llamado Neuroeducación y la cual debe iniciarse en el aula como escenario integrador de saberes.

En cuanto al recorrido metodológico del artículo se hace referencia a un tipo descriptivo, exploratorio que logra garantizar una indagación de doctrinas en su esencia para ponerlas en evidencia y lograr, con ellas, repensar las condiciones más idóneas de un proyecto pedagógico que trascienda más allá de una práctica de aula tradicional verdaderamente integrador de procesos cognitivos y productivos del pensamiento.

Resultados esperados.

Realizar cambios y mejoras en cada una de las actividades del que hacer Docente-Alumno en un contexto de enseñanza mediada por las tic. El establecimiento de la pertinencia de las metodologías y estrategias utilizadas tradicionalmente en las prácticas pedagógicas de enseñanza y evaluación, de acuerdo con los estándares y referentes teóricos y conceptuales existentes. la determinación del impacto de las metodologías y estrategias utilizadas, en el desempeño académico de los estudiantes.

Establecer la percepción de los estudiantes frente a las prácticas pedagógicas evaluativas propuestas por los docentes en las diferentes áreas y su inferencia en la consecución y desarrollo del objetivo de aprendizaje y las competencias requeri-

das para cada nivel o semestre. La implementación de propuestas de innovación en el diseño de las metodologías, estrategias, instrumentos y herramientas para enseñar a prender en un ambiente virtual sincrónico y asincrónico. Diseño de procesos de evaluación coherente con las exigencias del mundo globalizado y complejo de hoy adaptable para la virtualidad y para cada área del conocimiento y en concordancia con los estándares requeridos.

A manera de conclusiones.

Las estrategias necesarias para que esta metodología tenga éxito es iniciar al estudiante desde la inducción e incluso desde sus últimos años de bachillerato, a portar una actitud de protagonista de su proceso de aprendizaje, a asumir su papel como constructor de su ser, su saber, su hacer; replantearse docentes y estudiantes sobre los cuestionamientos ¿Qué está aprendiendo? ¿Cómo está aprendiendo? ¿Para qué está aprendiendo? Y ¿Cómo debe prepararse para aprender? es convertirse en un lector habitual, puesto que ello desarrolla los procesos mentales superiores y lo coloca en el asiento del conductor como buscador de la información y transformador y constructor de la misma. Estos conceptos hacen parte estructural del esquema de pensamiento meta cognitivo que se quiere plantear para desarrollar un modelo de enseñar a aprender y generar en los estudiantes un desarrollo más completo de autonomía en los estudiantes, que no se preparen dar respuestas, sino para construirlas, pero para lograr estudiantes meta cognitivos, necesitamos docentes meta cognitivos que no preparen para resolver test sino qué enseñen a pen-

sar , a aprender a aprender haciendo del aprendizaje la herramienta para afrontar la cotidianidad laboral ,profesional y personal.

Es evidente que el cambio de escenario debe generar transformación en las estrategias y metodologías empleadas a la hora de impartir y recibir clases en un modelo virtual buscando los mismos objetivos de aprendizaje y desarrollo de las competencias requeridas para cada área del conocimiento. Las estrategias cognitivas se enfocan en mejorar las capacidades productivas de nuestra actividad cognitiva, favoreciendo la codificación y almacenamiento de información, su recuperación posterior y su utilización en la solución de problemas. Las estrategias meta cognitivas, en cambio, se emplean para planificar, supervisar y evaluar la aplicación de las estrategias cognitivas. Se infiere, por tanto, que las estrategias de enseñar a aprender constituyen un apoyo para las estrategias cognitivas. Respecto de estrategias cognitivas y meta cognitivas, no podemos dejar de mencionar un tema recurrente en las modernas perspectivas sobre la meta cognición: se trata de la motivación.

En efecto, la investigación cognitiva de los últimos años enfatiza el progresivo reconocimiento del papel que desempeñan las variables motivacionales y afectivas en el desempeño de las tareas cognitivas. En esta línea, la mayoría de las propuestas recientes sobre el aprendizaje autorregulado considera que éste depende no sólo del conocimiento de las estrategias específicas de la tarea y del control que se lleva a cabo sobre ellas, sino también de la motivación que tenga el sujeto por el aprendizaje (Paris y Vinograd 1990; Gingrich y de Groo 1990; Alonso 1991, 1997). En consecuencia, para que el conocimien-

to de las estrategias cognitivas y meta cognitivas se transforme en acción, tiene que ir acompañado de las intenciones o metas apropiadas y de un patrón de creencias positivas sobre los propios recursos para llevarlas a cabo.

El desafío no sería entonces solo capacitarnos en el manejo de herramientas TIC, sino como docentes aprender el saber comunicar en la virtualidad, es decir un saber pedagógico para el contexto de la virtualidad que asume cambios en el discurso pedagógico pues comunicarse a través de una computadora o dispositivo implica la destreza de una comunicación empática asertiva y dinámica, mucho más si dicha comunicación es con fines educativos y de formación. Si el discurso no es fácil de comprender para realizar ya sea una comparación, una aplicabilidad en contexto, se genera entonces un bloqueo cognitivo que puede causar apatía, distracción, además con el factor distractor para el estudiantes de estar en la comodidad de la casa. Enseñar a aprender ha sido una actividad hasta ahora no tan familiarizada para nosotros los docentes, pues venimos de enseñar el conocimiento sin antesala, sin buscar que el estudiante pueda ser el regulador de su progreso de aprendizaje una vez sea consciente de sus necesidades propias para el aprendizaje

Referencias bibliográficas.

Álvarez, M. (2012). La relevancia de las competencias comunicativas en la formación del estudiante universitario y retos que plantea. En Mercedes Deusto.

- Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.
- Boud y Falchikov (2007). Investigación del instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación en la Unam.
- Burón, J. (1990). Enseñar a aprender: Introducción a la Meta cognición. Bilbao: Mensajero.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Revista de currículum y formación del profesorado, 1(3), 2-12. Disponible en: <http://goo.gl/HcQKNf> [Consulta: 2015, septiembre 24].
- Carretero M. (2001). Meta cognición y educación. Buenos Aires: Aique.
- Díaz, B. y Arceo, R. (1997) Estrategias docentes para un Aprendizaje significativo.
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 8(1), 11-34. Disponible en: <http://goo.gl/7BBLts>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving.
- Jorba, J. – N. Sanmartí (1996). Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de relación continuada.
- Litwin (1998), Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación Universidad de Barcelona 2001, Revista Española de Pedagogía. Año abriln.218. pp.25 a 48.
- Nunan David (2002) el diseño de tareas para las habilidades comunicativas.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE DERECHO

Víctor Manuel Reyes

vreyes@untumbes.edu.pe

Universidad Nacional de Tumbes, Perú

Víctor Rojas Luján

vrojasl@untumbes.edu.pe

Universidad Nacional de Tumbes, Perú

Adriana Sequera Morales

adrianasequera3@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental
Libertador, Venezuela

Javier Rojas Jiménez

jrojasj@untumbes.edu.pe

Universidad Nacional de Tumbes, Perú

Resumen

Se analizó comparativamente el uso de las estrategias de aprendizaje con base en el rendimiento académico de un grupo de 31 universitarios de Derecho cursantes del Programa de Desarrollo de Tesis (PAIDT). Se analizaron las calificaciones y se calcularon la Tasa de Intento (TI) y la Tasa de Desempeño (TD), así como la relación (Rho de Spearman - $\alpha = 0.05$). El uso de estrategias fue explorado mediante el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para Universitarios (CEA-U, α Cronbach = 0.85). Se utilizó el ANOVA ($\alpha = 0.05$) para comparar el uso de las estrategias por cada grupo de estudiantes discriminados con base en el rendimiento (G1: Deficiente; G2: Bueno, y G3: Muy Bueno). Se observó que tienden a obtener mejores calificaciones y tasas de desempeño quienes tienen menores tasas de intento. Los resultados de ANOVA y Tukey confirman la hipótesis de la existencia de diferencias significativas. La mayor diferenciación significativa se registró en las estrategias de Memorización, Revisión, Elaboración generativa y Elaboración de anclaje. La motivación también resulta ser un elemento clave, expresado en las puntuaciones altas de la Aplicabilidad, la Implicación y la Aproximación gradual. Se recomienda incorporar variables contextuales que amplíen el conocimiento sobre el desempeño estudiantil.

Abstract

The use of learning strategies was comparatively analyzed based on the academic performance of a group of 31 undergraduate law students in the Thesis Development Program (PAIDT). Grades were analyzed and the Attempt Rate (IT) and Performance Rate (TD) were calculated, as well as the relationship (Spearman's Rho - $\alpha = 0.05$). Strategy use was explored using the Questionnaire of Learning Strategies for Undergraduates (CEA-U, α Cronbach = 0.85). ANOVA ($\alpha = 0.05$) was used to compare the use of strategies by each group of students discriminated based on performance (G1: Poor; G2: Good, and G3: Very Good). It was observed that those with lower attempt rates tend to obtain better grades and performance rates. The ANOVA and Tukey results confirm the hypothesis of the existence of significant differences. The greatest significant differentiation was registered in the strategies of Memorization, Revision, Generative elaboration and Anchor elaboration. Motivation also turns out to be a key element, expressed in the high scores for Applicability, Involvement and Gradual Approach. It is recommended to incorporate contextual variables that expand knowledge about student performance.

Palabras claves: Estrategias de aprendizaje; rendimiento académico; indicadores de rendimiento; estudiantes universitarios de derecho.

Palabras claves: Learning strategies; academic performance; performance indicators; undergraduate law students.

Introducción.

En el Perú la revisión del impacto y la calidad de los programas de formación universitaria son temas relativamente recientes, que sin embargo han encontrado impulso en las políticas de la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU, 2016), en el marco de la formulación de estándares de calidad con miras a la acreditación de estas instituciones. Debido a esto, existe en los actuales momentos una necesidad de implantar y potenciar una cultura de evaluación que permita generar los indicadores sobre los procesos y productos del sistema de enseñanza y aprendizaje en el sistema.

La evaluación de la calidad también se aboca a indagar la manera más eficiente de afrontar el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el papel que juegan las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes universitarios con miras a mejorar su desempeño académico. A nivel mundial ha existido interés por este tema (Martín, García y Hernández, 1999; Pintrich, 2004; Jafre, Rezaee, Abdullah & Singh, 2011; Almigbal, 2015; Babajani, Hejazi, Morovvati & Yoosefi, 2019).

Martín, García, Torbay & Rodríguez (2008) establecen dos aspectos que orientan la necesidad de investigar en la temática. El primero de ellos es el cuestionamiento a la idea preestablecida hace ya algunos años de que el estudiante universitario cuenta con todas las competencias para emprender sus estudios, y que el éxito depende exclusivamente de su esfuerzo (Martín et al., 1999).

El segundo aspecto es el impulso que tomaron los estudios de este corte en Europa (Martín et al., 2008) debido a los

procesos de definición del Espacio Europeo de Educación Superior y los cambios inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje donde se pasa de estar centrados en el docente de la actividad al trabajo que realiza el estudiante de manera individual o en grupo, con la asesoría respectiva.

Muchos estudios exploran directamente la relación entre las estrategias de aprendizaje significativo, estilos de aprendizaje y los logros académicos en educación, ya sea a distancia (Blumen, Rivero & Guerrero, 2011), así como con estudiantes presenciales de educación universitaria (Roys-Rubio & Pérez-García, 2018), lo cual se ha realizado en varias áreas como Ciencias Naturales y Educación Ambiental (Brand, Caicedo Pinilla & Pérez, 2019), Medicina (Borracci & Arribalza, 2015), Odontología (Vargas, 2015), e Ingeniería (Chen & Manjit, 2015) entre otras. Las estrategias también se han estudiado en el marco de los procesos de autorregulación de aprendizajes en estudiantes universitarios (García-Ripa, Sánchez-García & Rísquez, 2016; Belletti, 2019) y en el cómo influyen en la deserción de estudiantes de nuevo ingreso (Biggio, Vázquez & García, 2015).

Intentos por describir el perfil de un estudiante exitoso han arrojado resultados no siempre coincidentes. Algunos señalan que tienen mejor éxito quienes poseen un enfoque de aprendizaje profundo, con capacidad de autorregular su aprendizaje (García-Ripa et al, 2016), que tiene motivaciones de tipo intrínseco (Pintrich, 2004; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez & González, 2006), con un alto autoconcepto y suficiente confianza en sí (Wolters, 2004), que utiliza estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas que le facil-

itan el logro de un aprendizaje significativo (Martín et al., 2008; Boza & Toscano, 2012).

También se ha reportado que las variables contextuales pueden obstaculizar el rendimiento académico independientemente de las estrategias de aprendizaje que empleen los estudiantes (Martín et al. 1999; Pike & Kuh, 2005; Soares, Almeida & Guisande, 2006). En este sentido se ha establecido la influencia de las características de la institución educativa, la didáctica y el tipo de evaluación utilizados en el rendimiento (Lizzio, Wilson & Simons, 2002; Honkimäki, Tynjälä & Valkonen, 2004; Jansen, 2004).

Los estudios señalados evidencian que el rendimiento académico en la enseñanza universitaria puede depender de múltiples factores tanto de índole personal, como la didáctica, características institucionales y contextuales. Por otra parte, la noción de rendimiento académico en educación universitaria podría ser bastante compleja. Sin embargo, en las instituciones sigue prevaleciendo la connotación numérica asociada a la calificación final. Según Touron (1984), el rendimiento es la expresión de una calificación cuantitativa en términos vigesimales y cualitativos referida a una escala, la cual reflejará el producto de los objetivos preestablecidos.

En el caso de la Escuela de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Ciencia Política de la Universidad Nacional de Tumbes existe como requisito de titulación la realización de una tesis, la cual es posterior a la figura del egreso académico propio de la culminación de la escolaridad. Una de las dificultades existentes es que el porcentaje de egresados no se cor-

responde con el número de titulados. Ante esta situación se ha diseñado el Programa de Apoyo a la Investigación y Desarrollo de Tesis (PAIDT), como una opción de atención académica y técnica orientada a la concreción de la tesis prevista. El mismo contempla sesiones presenciales de apoyo teórico y técnico-metodológico, pero posee la mayor carga en forma de trabajo autónomo. Es allí donde interesa comparar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes con base en el rendimiento académico de los mismos a partir de indicadores que se desprenden del PAIDT.

Metodología.

La investigación es cuantitativa, no experimental y del tipo descriptiva – explicativa. El grupo de estudio está conformado por los 31 estudiantes inscritos en el PAID en el año 2019. Se consideraron a todos los inscritos quienes manifestaron su conformidad con el estudio. La variable rendimiento académico fue explorada a partir de los registros de calificaciones sobre 20 puntos las cuales posteriormente fueron categorizadas en: Muy Bueno (≥ 18 puntos), Bueno (14 – 17 puntos) y Deficiente (< 14 puntos). La Tasa de Intento (TI) se refiere a las veces que el estudiante ha inscrito el PAIDT, mientras la Tasa de Desempeño (TD) hace referencia a la relación entre número el de veces que el estudiante ha inscrito o cursado el programa y las que ha obtenido la aprobación del programa (calificación ≥ 14 puntos) y puede acceder a la sustentación de la tesis. Se aplicó la prueba no paramétrica de relación tipo Rho de Spearman ($\alpha = 0.05$), que permitió identificar la relación entre los indicadores señalados.

Las estrategias de aprendizaje fueron medidas mediante una encuesta, para lo cual se empleó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para Universitarios (CEA-U), propuesto por Martín, García, Torbay & Rodríguez (2007, 2008). El instrumento está conformado por 57 ítems agrupados en tres macrodimensiones (ver tabla 1): las estrategias cognitivas (22 ítems), las estrategias motivacionales (27 ítems) y estrategias de control (8 ítems). El mismo se ajusta a una escala de medición tipo Likert con las opciones: 4. Siempre; 3. Casi siempre; 2. Algunas veces; 1. Pocas veces; 0 Nunca. Este cuestionario se considera confiable. Martín et al (2007), reportaron una confiabilidad global (Alpha de Cronbach) para el cuestionario CEA-U de $\alpha = 0.88$. Sin embargo, se realizó una prueba piloto a 20 sujetos

que arrojó un valor $\alpha = 0.85$, por lo cual se admite su confiabilidad.

El cuestionario se aplicó a los cursantes del PAID en el período 2019 – I (Cohorte 2 del PAIDT), en la cual había presentes sujetos que estaban en su segundo intento. Los datos fueron tabulados y codificados, y luego procesados estadísticamente en SPSS v.24, para obtener estadísticos descriptivos y realizar el procesamiento inferencial. Posteriormente se realizó un análisis de varianza de un factor (ANOVA) para comparar el uso de las estrategias de aprendizaje por cada grupo de estudiantes discriminados con base en el rendimiento académico estudiantil (G1: Rendimiento Deficiente; G2: Rendimiento Bueno, y G3: Rendimiento Muy Bueno).

Tabla 1. Dimensiones del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para Universitarios (CEA-U).

Dimensiones del CEA-U	Definición operacional
Estrategias motivacionales - Implicación	Estrategias basadas en el interés por aprender y por generar hábitos de concentración en la tarea de estudio
Estrategias motivacionales - Asociación en positivo	Estrategias consistentes en luchar contra la desgano y la tensión, intentando asociar el estudio a situaciones agradables y relajadas.
Estrategias motivacionales - Aplicabilidad	Estrategias basadas en la búsqueda de la funcionalidad y aplicabilidad de los contenidos que se estudian
Estrategias motivacionales - Auto-refuerzo	Estrategias basadas en el establecimiento de metas y de auto - recompensas por lograrlas
Estrategias motivacionales - Aproximación gradual	Estrategias basadas en acercarse poco a poco a la tarea de estudio, tanto física como mentalmente
Estrategias cognitivas - Organización	Estrategias basadas en los procesos cognitivos de esencialización y estructuración informativa

Estrategias cognitivas – Elaboración generativa	Estrategias que van más allá de lo que está en el texto, produciendo nueva información
Estrategias cognitivas – Elaboración de anclaje	Estrategias que se centran en la información presente en el texto, relacionándola con los conocimientos previos y dándole un significado personal
Estrategias cognitivas – Memorización	Estrategias de memorización centradas en el significante y no en el significado
Estrategias metacognitivas de aprendizaje - Planificación	Estrategias de control previas al acto de estudio
Estrategias metacognitivas - Revisión	Estrategias de control de estudio que se ponen en marcha, tanto en el propio proceso como una vez finalizado

Resultados.

A continuación, se presentan los resultados y los análisis descriptivos e inferenciales realizados.

Tabla 2. Análisis descriptivo del rendimiento académico.

Calificación	n	%	Tasa de intento	n	%	Tasa de desempeño	n	%
Deficiente (< 14 puntos)	11	35,4	Una vez	11	35,4	Nulo	11	35,4
Bueno (14–17 puntos)	16	51,6	Dos veces	20	64,6	Bueno	10	32,3
Muy Bueno (> 18 puntos)	4	13,0				Excelente	10	32,3
Total	31	100	Total	31	100	Total	31	100

En la tabla 2 se observa que el resumen del rendimiento de los estudiantes expresado en términos de la calificación obtenida expresa que existe un 64,6 % de aprobados, de los cuales un 51,5 % obtuvo entre 14 y 17 puntos, mientras que un 13 % alcanzó una calificación muy buena superior a 18 puntos. Resalta el hecho de que un 35,4% de los inscritos no alcanzó la

calificación aprobatoria establecida por la universidad (percentil 70 o 14/20 puntos).

En cuanto a la Tasa de Intento, un 35,4% de los estudiantes intentaba por primera vez aprobar el curso, en contraste con un 64,6% que lo hacía por segunda vez. La Tasa de Desempeño que hace mención a la relación entre el número de veces que el estudiante ha inscrito o cursado el pro-

grama y las que ha obtenido la aprobación del programa indica que un 64,6 % de los cursantes ha tenido un desempeño Bueno (32,3%) o Excelente (32,3%), los cuales resultan aprobados porque en términos de eficiencia registraron tasas del 50% y

100%, respectivamente. Nuevamente se resalta que un 35,4% ha registrado una tasa de desempeño nula (eficiencia 0), producto de no haber aprobado en los distintos intentos que ha realizado con el curso (ver tabla 2).

Tabla 3. Correlaciones bivariadas entre los indicadores del rendimiento académico.

		Tasa de Intento	Tasa de Desempeño
Calificación	r	-,459**	,854**
	p-valor	,009	,000
Tasa de Intento	r	1,000	-,759**
	p-valor	.	,000

r: Coeficiente de Correlación Rho de Spearman. **: Significativo al 0,01.

La correlación bivariada indica que existe una relación significativa negativa entre la calificación alcanzada y la tasa de intento (r: -0,459; p-valor \leq 0,05) que expresa que mayores tasas de intento conducen a menores calificaciones. Tasas altas de desempeño están relacionadas significativamente de manera positiva con calificaciones altas (r: 0,854; p-valor \leq 0,05). Mayores tasas de desempeño se relacionan de manera significativa y negativa con las tasas de intento (r: -0,759; p-valor \leq 0,05).

La exploración de las estrategias de aprendizaje consultadas a través de las 11 subescalas revela que las más utilizadas son las Estrategias de Control de aprendizaje – Planificación ($3,4 \pm 0,61$), Estrategias motivacionales – Aplicabilidad ($3,0 \pm 0,73$), Estrategias motivacionales – Implicación ($2,9 \pm 0,62$), Estrategias e Control de aprendizaje – Revisión ($2,8 \pm 1,1$), Estrategias motivacionales - Aproximación

gradual ($2,7 \pm 0,55$), y las Estrategias cognitivas de aprendizaje - Organización ($2,7 \pm 0,53$). Estas resultan ser empleadas casi siempre en el proceso de estudio orientado al aprendizaje.

En el caso de las Estrategias motivacionales - Auto-refuerzo ($2,3 \pm 0,59$), Estrategias cognitivas de aprendizaje – Elaboración de anclaje ($2,3 \pm 0,94$), Estrategias cognitivas de aprendizaje – Elaboración generativa ($2,1 \pm 1,0$) y las Estrategias cognitivas de aprendizaje – Memorización ($2,3 \pm 1,2$), resultaron ser utilizadas solo algunas veces, presentando valoraciones alrededor de una media de 2. Las Estrategias motivacionales de Asociación en positivo resultaron ser las menos empleadas ($1,0 \pm 0,42$). Ninguna de las estrategias alcanzó valoraciones que reflejaran siempre su uso.

Tabla 4. Análisis descriptivo de las estrategias de aprendizaje de acuerdo con el nivel de rendimiento académico y normalidad por dimensiones.

	X	DS	Z de K-S	p-valor	Homogeneidad de varianzas	
					Levene	p-valor
D1-Estrategias motivacionales - Implicación	2,9	,62	,983	,289	1,420	,259
D2-Estrategias motivacionales - Asociación en positivo	1,0	,32	1,046	,224	1,517	,237
D3-Estrategias motivacionales - Aplicabilidad	3,0	,73	1,127	,158	2,196	,072
D4-Estrategias motivacionales - Auto-refuerzo	2,3	,59	1,105	,174	1,276	,295
D5-Estrategias motivacionales - Aproximación gradual	2,7	,35	,767	,598	1,188	,320
D6-Estrategias cognitivas - Organización	2,7	,53	1,325	,060	1,821	,091
D7-Estrategias cognitivas – Elaboración generativa	2,1	1,0	1,197	,114	1,955	,080
D8-Estrategias cognitivas – Elaboración de anclaje	2,3	,94	,910	,379	1,094	,093
D9-Estrategias cognitivas – Memorización	2,3	1,2	1,526	,019	2,187	,058
D10-Estrategias de Control - Planificación	3,4	,61	1,092	,184	,167	,847
D11-Estrategias e Control de aprendizaje - Revisión	2,8	1,1	1,224	,100	1,922	,073

DS: Desviación estándar; Z de K-S: Z de Kolmogorov-Smirnov; Sig.: p-valor.

Las distribuciones de los datos de las dimensiones cumplen con los criterios de normalidad (Prueba Kolmogorov-Smirnov – sig. $\leq 0,05$), así como con el criterio

de homogeneidad de varianza (Prueba de Levene – sig. $\leq 0,05$), tal como lo expresan los resultados de la tabla 4.

Tabla 5. Comparación del uso de las Estrategias Motivacionales de Aprendizaje de acuerdo con el nivel de rendimiento académico.

Variable dependiente	Prueba F		(I) CALIF.	(J) CALIF.	N	X	DS	HSD de Tukey				
	F	Sig.						Diferencia de medias (I-J)	Sig.			
D1-Estrategias motivacionales - Implicación	6,469	,005	Deficiente	Bueno	16	3,76	,348	-,538*	,034			
				Muy Bueno	4	3,75	,354	-1,277*	,011			
			Bueno	Deficiente	11	2,47	,361	,538*	,034			
				Muy Bueno	4	3,75	,354	-0,01	,167			
			Muy Bueno	Deficiente	11	2,47	,361	1,277*	,011			
				Bueno	16	3,76	,348	0,01	,167			
			D2-Estrategias motivacionales - Asociación en positivo	3,892	,032	Deficiente	Bueno	16	1,09	,311	-,213	,157
							Muy Bueno	4	1,45	,212	-,568*	,044
Bueno	Deficiente	11				,88	,264	,213	,157			
	Muy Bueno	4				1,45	,212	-,356	,249			
Muy Bueno	Deficiente	11				,88	,264	,568*	,044			
	Bueno	16				1,09	,311	,356	,249			
D3-Estrategias motivacionales - Aplicabilidad	54,907	,000				Deficiente	Bueno	16	3,39	,422	-1,230*	,000
							Muy Bueno	4	4,00	,283	-1,841*	,000
			Bueno	Deficiente	11	2,16	,126	1,230*	,000			
				Muy Bueno	4	4,00	,283	-,611	,055			
			Muy Bueno	Deficiente	11	2,16	,126	1,841*	,000			
				Bueno	16	3,39	,422	,611	,055			
			D4-Estrategias motivacionales - Auto-refuerzo	70,314	,000	Deficiente	Bueno	16	2,71	,254	-1,077*	,000
							Muy Bueno	4	2,92	,118	-1,280*	,000
Bueno	Deficiente	11				1,64	,245	1,077*	,000			
	Muy Bueno	4				2,92	,118	-,204	,519			
Muy Bueno	Deficiente	11				1,64	,245	1,280*	,000			
	Bueno	16				2,71	,254	,204	,519			
D5-Estrategias motivacionales - Aproximación gradual	14,695	,000				Deficiente	Bueno	16	2,83	,252	-,479*	,000
							Muy Bueno	4	3,00	,200	-,645*	,006
			Bueno	Deficiente	11	2,35	,250	,479*	,000			
				Muy Bueno	4	3,00	,200	-,167	,641			
			Muy Bueno	Deficiente	11	2,35	,250	,645*	,006			
				Bueno	16	2,83	,252	,167	,641			

La comparación del uso de las Estrategias Motivacionales de Aprendizaje de acuerdo con el nivel de rendimiento académico a partir de la prueba ANOVA realizado (ver tabla 5) indica la presencia de diferencias significativas entre los

grupos para la dimensión Implicación (F: 6,469; p-valor: 0,005), Asociación en positivo Aplicabilidad (F: 54,907; p-valor: 0,00), Auto-refuerzo (F: 70,314; p-valor: 0,00), Aproximación gradual (F: 14,695; p-valor: 0,00).

Tabla 6. Comparación del uso de las Estrategias Cognitivas de Aprendizaje de acuerdo con el nivel de rendimiento académico.

Variable dependiente	Prueba F		(I) CALIF.	(J) CALIF.	N	X	DS	HSD de Tukey	
	F	Sig.						Diferencia de medias (I-J)	Sig.
D6-Estrategias cognitivas - Organización	6,253	,006	Deficiente	Bueno	16	3,00	,343	-,545*	,005
				Muy Bueno	4	3,00	,272	-,545*	,025
			Bueno	Deficiente	11	2,45	,522	,545*	,005
				Muy Bueno	4	3,00	,272	,000	1,000
			Muy Bueno	Deficiente	11	2,45	,522	,545	,213
				Bueno	16	3,00	,343	,000	1,000
D7-Estrategias cognitivas – Elaboración generativa	83,297	,000	Deficiente	Bueno	16	2,70	,496	-1,827*	,000
				Muy Bueno	4	3,40	,283	-2,527*	,000
			Bueno	Deficiente	11	,87	,135	1,827*	,000
				Muy Bueno	4	3,40	,283	-,700	,064
			Muy Bueno	Deficiente	11	,87	,135	2,527*	,000
				Bueno	16	2,70	,496	,700	,064
D8-Estrategias cognitivas – Elaboración de anclaje	83,345	,000	Deficiente	Bueno	16	2,88	,439	-1,693*	,000
				Muy Bueno	4	3,50	,354	-2,318*	,000
			Bueno	Deficiente	11	1,18	,197	1,693*	,000
				Muy Bueno	4	3,50	,354	-,625	,076
			Muy Bueno	Deficiente	11	1,18	,197	2,318*	,000
				Bueno	16	2,88	,439	,625	,076
D9-Estrategias cognitivas – Memorización	11,227	,000	Deficiente	Bueno	16	1,93	1,135	1,321*	,003
				Muy Bueno	4	1,65	,212	1,605*	,002
			Bueno	Deficiente	11	3,25	,186	-1,321*	,003
				Muy Bueno	4	,65	,212	0,283	,149
			Muy Bueno	Deficiente	11	3,25	,186	-1,605*	,002
				Bueno	16	1,93	1,135	-0,283	,149

La prueba de análisis *a posteriori* HSD Tukey indica la presencia de contrastes significativos entre los grupos resultantes de las calificaciones obtenidas (ver tabla 5, 6 y 7). En todas las comparaciones se distinguen dos bloques. El primero está conformado por los estudiantes que obtuvieron calificaciones *buenas* y *muy buenas*, donde no se identificaron

entre ellos (p-valor: > 0,05). El segundo grupo está conformado por aquellos cursantes que no aprobaron el curso (*Deficiente*). En todos los contrastes las diferencias son significativas a favor de los grupos que alcanzaron calificaciones *buenas* y *muy buenas* (p-valor: ≤ 0,05). Lo anterior se cumple para los tres tipos de estrategias de aprendizaje exploradas.

Tabla 7. Comparación del uso de las Estrategias de Control de Aprendizaje de acuerdo con el nivel de rendimiento académico.

Variable dependiente	Prueba F		(I) CALIF.	(J) CALIF.	N	X	DS	HSD de Tukey				
	F	Sig.						Diferencia de medias (I-J)	Sig.			
D10-Estrategias de Control de aprendizaje - Planificación	31,636	,000	Deficiente	Bueno	16	3,76	,348	-1,037*	,000			
				Muy Bueno	4	3,75	,354	-1,023*	,002			
			Bueno	Deficiente	11	2,73	,344	1,037*	,000			
				Muy Bueno	4	3,75	,354	,014	,998			
			Muy Bueno	Deficiente	11	2,73	,344	1,023*	,002			
				Bueno	16	3,76	,348	-,014	,998			
			D11-Estrategias e Control de aprendizaje - Revisión	84,779	,000	Deficiente	Bueno	16	3,43	,520	-1,931*	,000
							Muy Bueno	4	4,00	,000	-2,500*	,000
Bueno	Deficiente	11				1,50	,112	1,931*	,000			
	Muy Bueno	4				4,00	,000	-,569	,169			
Muy Bueno	Deficiente	11				1,50	,112	2,500*	,000			
	Bueno	16				3,43	,520	,569	,169			

De lo anterior se desprende que no existe una diferencia significativa en cuanto al uso de estrategias de aquellos estudiantes que lograron aprobar el PAIDT y acceder a la sustentación de la tesis (ver tabla 7). Por el contrario, quienes obtuvieron una calificación deficiente reflejan un uso significativamente menor de los distintos tipos de estrategias de aprendizaje. Cabe destacar que para las Estrategias cognitivas de aprendizaje – Memorización (ver tabla 7), se observó que los estudiantes menos aventajados en el uso de estrategias priv-

ilegian la utilización de la memorización ($3,25 \pm 0,186$; p-valor: ≤ 0,05) por sobre sus compañeros que alcanzaron la aprobación del curso perteneciente a los grupos bueno ($1,93 \pm 1,135$) y muy buena ($0,65 \pm 0,212$).

Discusión.

Los resultados obtenidos permiten establecer una descripción del estudiante que aprueba exitosamente su curso de tesis y puede acceder a la sustentación de la

misma. El curso de tesis presentó un 64,6 % de aprobados. Los atributos indican que tienden a obtener mejores calificaciones y tasas de desempeño quienes tienen menores tasas de intento. Martín et al. (2008) han reportado resultados similares relacionando tasas de rendimiento, eficiencia y éxito, que más allá de las diferencias de términos reflejan un análisis similar al aquí abordado. La existencia de un 35,4% de los inscritos que no alcanzó la calificación aprobatoria establecida por la universidad (14/20 puntos) requiere prestar atención al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los estudiantes exhiben un uso de los tres bloques de estrategias de aprendizaje. Las Estrategias motivacionales con mayor utilización fueron las de Aplicabilidad, seguidas por las de Implicación y Aproximación gradual. Las Estrategias motivacionales de Auto-refuerzo solo se emplean algunas veces, mientras que las estrategias motivacionales de Asociación en positivo resultaron ser poco empleadas. Las Estrategias cognitivas de aprendizaje de Organización fueron las de mayor utilización, distinguiéndose categóricamente de las de Elaboración de anclaje, Memorización y Elaboración generativa.

Las Estrategias de control de aprendizaje relativas a la Planificación y la Revisión, tuvieron valoraciones de uso altas. La observancia de la dispersión de las respuestas indica que la Memorización, la Revisión, Elaboración generativa, Elaboración de anclaje tuvieron la más alta variabilidad, evidenciando así la diferencia señalada entre los estudiantes aprobados y los reprobados. Los resultados de la prueba ANOVA y el análisis a posteriori con Tukey reafirman estas diferencias por cada una de las dimensiones analizadas,

por lo que es posible señalar los atributos que caracterizan a los estudiantes aprobados.

La motivación resulta ser un elemento relevante. Ya Pintrich (2004), y Valle et al. (2006), habían destacado que los estudiantes exitosos se caracterizaban por contar con motivaciones intrínsecas, lo cual se confirma con este estudio de caso. Los estudiantes con mejor desempeño se distinguen por utilizar con bastante frecuencia Estrategias motivacionales de Aplicabilidad, evidenciando esto la búsqueda de la aplicabilidad y funcionalidad de los temas estudian. Alvarado et al (2019), resaltan la presencia de la aplicabilidad como requisito del aprendizaje significativo, meta esperada del proceso de formación. Esto se acompaña de la Implicación o el interés por aprender lo que se discute y por generar hábitos de concentración en la tarea de estudio. Lo anterior se realiza mediante una Aproximación gradual al proceso de aprendizaje, lo que se traduce en un acercamiento paulatino a la tarea de estudio.

Los resultados señalados en líneas anteriores respaldan lo mencionado por Suárez & Fernández (2005), Suárez & Fernández (2011) y Belletti (2019) al establecer que las estrategias de autorregulación afectivo-motivacionales de los estudiantes inciden positivamente en su desempeño. También encuentra sustento en los planteamientos de Cabanach, Valle, Gerpe, Rodríguez & Piñeiro (2009), pues el componente motivacional que tradicionalmente han sido concebido como parte de la autorregulación (Wolters & Taylor, 2012; Wolters & Hussain, 2015), resaltan en este trabajo como un aspecto de vital importancia para el análisis del desempeño académico.

Las Estrategias Motivacionales impulsoras se acompañan de Estrategias cognitivas de aprendizaje como la Organización o esencialización y estructuración de la información a manejar, de Estrategias de control de aprendizaje basadas en la Planificación y la Revisión, evidenciando una previsión previa del proceso de aprendizaje y un monitoreo sobre lo que se realiza y sobre los productos terminales.

García-Ripa, et al. (2016), han señalado que el estudio de la influencia de las estrategias de aprendizaje ha estado generalmente centrado en los componentes cognitivos y metacognitivos. Sin embargo, los resultados de este estudio trasladan las estrategias cognitivas a lugares rezagados privilegiando el componente motivacional y el de control (planificación y revisión).

Se considera, al igual que Suárez & Fernández (2005), que la Planificación y la Revisión se conciben dentro del marco conceptual de las estrategias metacognitivas autorreguladoras de los procesos de gestión del aprendizaje y del monitoreo del esfuerzo en pro de la obtención de recursos y la buena utilización del tiempo. Se coincide con Suárez, Fernández & Anaya (2005), en que el empleo de las mismas constituye indicadores relevantes del desempeño académico.

Menor frecuencia de uso y valoración presentan las Estrategias motivacionales de Auto-refuerzo y de Asociación en positivo. Se ha reportado la existencia de una relación positiva entre el rendimiento y el uso de metas de aprendizaje, propia del Auto-refuerzo, en estudiantes universitarios (Wolters, 2004; Pugh & Bergin, 2006). Sin embargo, Valle et al. (2006), han señalado que las metas de rendimiento

caracterizan a los estudiantes con una alta eficiencia evidenciando esto un uso adecuado de las estrategias de aprendizaje; diferenciándolos de aquellos alumnos con un éxito alto los cuales priorizan las metas de aprendizaje propias de un buen aprendizaje por encima de un rendimiento rápido.

En este estudio, estas estrategias no resultan esenciales quizás producto de la naturaleza del curso y la necesidad implícita para buscar el egreso y la titulación. En tal caso poco se recurre al establecimiento de metas y de recompensas como elementos motivadores, y tampoco se recurre regularmente a la asociación del proceso de estudio con eventos agradables y relajantes.

Las estrategias cognitivas de aprendizaje de Elaboración de anclaje y Elaboración generativa tampoco resultaron ser de uso recurrente, contradiciendo hallazgos como los de Martín et al. (2008) y Salazar y Heredia (2018), quienes las han resaltado como determinantes del éxito estudiantil. Boza & Toscano (2012), plantean que los estudiantes exitosos emplean estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje que le facilitan alcanzar un aprendizaje significativo. Sin embargo, en este trabajo el peso de las variables motivacionales pareciera condicionar el aprendizaje, como ya habían señalado Boza & Méndez (2013).

Hay que señalar que la naturaleza del curso es fundamentalmente práctica y basada en los protocolos de investigación que exige la universidad. También destaca el hecho de no contar los estudiantes en su plan de estudios de un curso de metodología de la ciencia ni de estadística básica, por lo cual solo se remiten a prec-

edentes teóricos inscritos en el plano del Derecho, ya sea en su fase de escolaridad o en su práctica laboral. De esta forma, tal como señalan Jansen (2004) y Honkimäki et al. (2004), surgen elementos para considerar que puede existir una influencia de la concepción y organización curricular en la manera en que los estudiantes abordan el estudio en la universidad.

Aunque resulta notorio y significativo el menor empleo de las estrategias señaladas por parte de los estudiantes con rendimiento deficiente, hay que señalar que algo que distingue a los estudiantes aventajados es el poco uso de la estrategia cognitivas de aprendizaje basada en la memorización. El ANOVA y la prueba de Tukey pusieron en evidencia el uso mayoritario y significativo que hacen de ella los estudiantes reprobados, por lo cual se transforma en un factor a revisar dentro del proceso formativo.

De igual forma en los reprobados resalta el escaso empleo de la Aplicabilidad, el Auto-refuerzo, la Elaboración generativa y de anclaje, así como la Revisión de sus productos. La diferenciación en cuanto a estas dimensiones pareciera ser un obstáculo para alcanzar mejores desempeños por parte de los estudiantes reprobados.

Los resultados incorporan nuevos hallazgos y reavivan el debate sobre la influencia de las estrategias de aprendizaje como determinantes del desempeño. El panorama luce bastante complejo. Muchas de las investigaciones se han ocupado de explorar la influencia de las estrategias de aprendizaje en estudiantes que se encuentran iniciando su tránsito universitario o se encuentran ya en su fase de escolaridad. El caso aquí estudiado difiere de lo anterior,

por ser estudiantes que ya culminaron su escolaridad, cuentan con la condición de Bachilleres, es decir, un estudiante que culminó la escolaridad pero que aún no sustenta y aprueba su tesis de titulación.

García-Ripa, et al. (2016), mencionan que tienen mejor desempeño quienes cuentan con un enfoque de aprendizaje profundo y poseen capacidad para autorregular su proceso de aprendizaje. Sin embargo, considerando los señalamientos de Soria & Zúñiga (2014), sería conveniente vincular los resultados obtenidos con las características de ingreso y selección de carrera de los estudiantes encuestados (Abarca, Gómez & Covarrubias, 2015), el estilo de aprendizaje (Freiberg, Ledesma & Fernández, 2017), la dedicación del estudiante y el tipo de relación establecida con los profesores del curso y si opera el aprendizaje entre pares (Curione, Huertas, Ortuño, Gründler, & Píriz, 2019), y poder contar, como mencionan Cortez, Tutiven & Villavicencio (2017), con un mayor inventario que facilite el análisis de los factores que determinan el éxito académico. Adicionalmente este tipo de estudios se vería enriquecido si se pudiesen incorporar variables contextuales (Martín et al., 1999; Pike y Kuh, 2005; Soares et al., 2006), que pudiesen de una u otra forma impulsar o interferir en el desempeño, condicionando a las estrategias de aprendizaje que se puedan utilizar.

Conclusiones.

Existe una diferenciación significativa en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes tomando como referencia el rendimiento académico. Se observó que tienden a obtener mejores calificaciones y tasas de

desempeño quienes tienen menores tasas de intento. Los discentes aprobados (64,6 %) presentan patrones de estudio que contrastan con un 35,4% de los inscritos que no alcanzó la calificación aprobatoria establecida por la universidad (14/20 puntos). Tal situación amerita una revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje, y adicionalmente de los factores contextuales que inciden en este comportamiento.

Los estudiantes manifiestan un uso de los tres grupos de estrategias de aprendizaje. La motivación resulta ser un elemento clave, expresado en las puntuaciones altas de la Aplicabilidad, la Implicación y la Aproximación gradual. Menores valoraciones por parte de los estudiantes reprobados en lo referido a las Estrategias motivacionales de Auto-reforzamiento y de Asociación en positivo resultaron en una depreciación de la puntuación conjunta. La Estrategia cognitiva de aprendizaje de mayor puntuación resultó ser la de Organización, distinguiéndose valorativamente de las de Elaboración de anclaje, Memorización y Elaboración generativa. Las Estrategias de control de aprendizaje de Planificación y Revisión, tuvieron puntuaciones de uso altas.

La mayor diferenciación significativa entre los grupos de aprobados y reprobados se registró en las estrategias de Memorización, la Revisión, Elaboración generativa y la Elaboración de anclaje, que presentaron la mayor dispersión. Los resultados de la prueba ANOVA y el análisis a posteriori con Tukey reafirman y puntualizan la hipótesis de la existencia de diferencias significativas entre los grupos por cada una de las dimensiones exploradas.

Esta información debe contribuir como insumo para el diseño de estrategias

de enseñanza y aprendizaje cónsonas, explícitas y sistemáticas que potencien el desempeño estudiantil pues pudiese ser una ruta que coadyuve a que el aprendizaje sea exitoso y mejoren así los indicadores de calidad y titulación de los estudiantes.

Referencias bibliográficas.

- Abarca, M., Gómez, M., y Covarrubias, M. (2015). Análisis de los factores que contribuyen al éxito académico en estudiantes universitarios: estudio de cuatro casos de la Universidad de Colima. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3 (2), 125-136. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v3.593>
- Almighal, T. H. (2015). Relationship between the learning style preferences of medical students and academic achievement. *Saudi Medical Journal*, 36(3), 349-355. <https://doi.org/10.15537/smj.2015.3.10320>.
- Alvarado, G., Del Bosque, F., Rodríguez, R., Cepeda, I. & Vega, V. (2019). Desempeño escolar y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios con trayectoria escolar adecuada. *Rev Elec Psic Izt.*; 22 (3): 2552-2573. <https://www.mediagraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2019/epi193e.pdf>
- Babajani, L., Hejazi, M., Morovvati, Z. & Yoosefi Afrashteh M. (2019). Mediating role of academic self-efficacy between self-regulatory learning strategies with academic engagement in undergraduate students of medical and paramedical scienc-

- es. *Educ Strategy Med Sci.*; 12 (4): 147-157. <http://edcbmj.ir/article-1-1986-en.html>
- Belletti Longarzo, C. (2019). Procesos de autorregulación de aprendizajes en estudiantes principiantes y avanzados que cursan Licenciatura e Ingeniería de Sistemas en una Universidad privada de Uruguay (Memoria). Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación. <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/4108>
- Biggio, M., Vázquez, S. & García, S. (2015). Deserción en estudiantes de nuevo ingreso a carreras de Diseño. El caso de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-23. DOI: [dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17735](https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17735)
- Blumen, S., Rivero, C. & Guerrero, D. (2011). Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 29(2), 225-243. <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v29n2/a02v29n2.pdf>
- Borracci, R. A. & Arribalzaga, E. B. (2015). Estilos de aprendizaje de Kolb en estudiantes de medicina. *Medicina*, 75, 73-80. https://www.researchgate.net/publication/275273346_Estilos_de_aprendizaje_de_Kolb_en_estudiantes_de_medicina
- Boza, A., & Méndez, J. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: Validación y resultados generales de una escala. *Revista de Investigación Educativa*, 31, (2), 331-347. doi:10.6018/rie.31.2.163581
- Boza, A., & Toscano, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (1), 125-142. doi:10.6018/rie.31.2.163581
- Brand Rojas, G. P., Caicedo Pinilla S. I. y Pérez Ricaurte, P. A. (2019). Estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio: análisis de su utilización en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. *Revista Ideales*, Vol. 9, 2019, pp. 91 – 96. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1965/1537>
- Cabanach, R. G., Valle, A., Gerpe, M. G., Rodríguez, S., & Piñero, I. (2009). Diseño y Validación de un Cuestionario de Gestión Motivacional. *Psicodidáctica*, 14(1), 29-48. <https://recyt.fecyt.es/index.php/REVP/article/view/6377>
- Chen-Kang, L. & Manjit-Singh, S. (2015). Engineering students learning preferences in UNITEN: Comparative study and patterns of learning styles. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 266-281. <https://pure.uniten.edu.my/en/publications/engineering-students-learning-preferences-in-uniten-comparative-s>
- Cope, C. & Staehr, L. (2005). Improving student's learning approaches through intervention in an information systems learning environment. *Studies in Higher Education*, 30, 181-197. <https://eric.ed.gov/?id=EJ691442>

- Cortez Bailón, F., Tutiven Campos, J., & Villavicencio Morejón, M. (2017). Determinantes del Rendimiento Académico Universitario. *Revista Publicando*, 4(10 (1)), 284-296. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/427>
- Curione, K., Huertas, J. A., Ortuño, V., Gründler, V., & Píriz, L. (2019). Validación del bloque estrategias de aprendizaje del MSLQ con estudiantes universitarios uruguayos. *Interamerican Journal of Psychology*, 53 (1), 66-80. <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/908>
- Esteban, M., Bernardo, A.B. y Rodríguez, L. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia del buen comienzo. *Aula abierta*, 44, 1-6. <https://www.science-direct.com/science/article/pii/S0210277315000153>
- Freiberg, A., Ledesma, R. y Fernández, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología*, 35 (2), 511-549. Recuperado de: <https://doi.org/10.18800/psico.201702.006>
- García-Ripa, M., Sánchez-García, M., & Rísquez, A. (2016). Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación Motivacional. Identificación de Perfiles para la Orientación de Estudiantes Universitarios de Nuevo Ingreso. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 41 (1), 39- 57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6474700>
- Honkimäki S, Tynjälä P & Valkonen S (2004). University students' study orientations, learning experience and study success in innovative courses. *Studies in Higher Education*, 29, 431-449. DOI: 10.1080/0307507042000236353
- Jafre, M., Rezaee, A., Abdullah, H. N. & Singh, K. (2011). Learning styles and overall academic achievement in a specific educational. *International Journal of Humanities and Social Science*. 1. 143-152. https://www.researchgate.net/publication/285161398_Learning_styles_and_overall_academic_achievement_in_a_specific_educational
- Jansen, E. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education*, 47, 411-435. DOI: 10.1023/B:HIGH.0000020868.39084.21
- Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. (2002). University students' perceptions of learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27, 27-52. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070120099359>
- Martín, E., García, L. A., & Torbay, Ángela, & Rodríguez, Teresa (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3),401-412. ISSN: 1577-7057. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560/56080312>

- Martín, E., García, L. A., Torbay, A. y Rodríguez, T. (2007). Estructura factorial y fiabilidad de un cuestionario de estrategias de aprendizaje en universitarios: CEA-U. *Anales de Psicología*, 23, 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2312580>
- Martín, E., García, L. A., Torbay, A. y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 8, núm. 3, pp. 401- 412. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56080312.pdf>
- Martín, E., García, L.A., & Hernández, P. (1999). Determinantes de éxito y fracaso en la trayectoria del estudiante universitario. La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- Pike, G. R. y Kuh, G. (2005). A typology of students engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education*, 46, 185-209. <https://www.jstor.org/stable/40197352?seq=1>
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://www.jstor.org/stable/23363878?seq=1>
- Pugh, K.J. & Bergin, D.A. (2006). Motivational influences on transfer. *Educational Psychologist*, 41, 147-160. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_2
- Roys Rubio, J., & Pérez García, Álvaro (2018). Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de Educación Superior y su asociación con logros académicos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (19). <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3570>
- Salazar, I. y Heredia, Y. (2018). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de medicina. *Educ Med*. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.12.005>
- Soares, A. P. C., Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: Un estudio con estudiantes de primer año de la Universidad de Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99–121.
- Soria, K. y Zúñiga, S. (2014). Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 7(5), 41-50. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000500006>
- Suárez Riveiro, J. M., & Fernández Suárez, A. P. (2005). Scales assessing students' motivational strategies. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 21(1), 116-128. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27221>
- Suárez Riveiro, J. M., Fernández Suárez, A. P., & Anaya Nieto, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación*, 338, 295–306.

- Suárez, J. M., & Fernández, A. P. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS. *Anales de Psicología*, 27(2), 369-380.
- Touron, J. (1984). Factores del rendimiento académico en la universidad. Pamplona: EUNSA.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, 165-170. <http://psicothema.com/pdf/3193.pdf>
- Vargas, M. C. (2015). Estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera de odontología de la Universidad Privada Abierta Latinoamericana. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(4), 111-116. <https://www.semanticscholar.org/paper/Estilos-de-aprendizaje-en-estudiantes-de-la-carrera-Vargas/d41b713f91a7214acbefac43ddeb254bb122b0fe#paper-header>
- Wolters, C. A., & Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition and Learning*, 10, 293-311. doi:10.1007/s11409-014-9128-9
- Wolters, C. A., & Taylor, D. J. (2012). A self-regulated learning perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 635-651). New York: Springer.
- Wolters, C.A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goals structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.

BIOCAPITALISMO E INTELIGENCIA. LA MUERTE DE LA EDUCACIÓN Y EL NACIMIENTO DEL CÍBER-APRENDIZAJE

Richard Ayala Ardila

richard.ardila@aunarvillavicencio.edu.co
Corporación Universitaria Autónoma de
Nariño, Colombia

Doryan Colunge Cabrera

director@aunarvillavicencio.edu.co
Corporación Universitaria Autónoma de
Nariño, Colombia

José Segrelles Serrano

ja.segrelles@ua.es
Universidad de Alicante, España

Resumen

En este trabajo se presenta la relación contemporánea entre “aprendizaje” y “producción”, desde una perspectiva con la cual se pretende contribuir a la caracterización de nuestro tiempo. A juicio de los autores, la mayoría de quienes escriben llamando al cambio, a la innovación, al emprendimiento y a la reinención, en realidad lo hacen desde una óptica anticuada, es decir, se limitan a repetir el discurso de la innovación y el emprendimiento, pero desde el marco del pensamiento ya superado por la realidad. ¿De qué realidad se habla? De una forma híbrida entre la biología y la máquina o de un conjunto cibernético o de una totalidad en la que se configuran entramados cibernéticos. En conjunto, de una realidad para la cual palabras como “educación” y “empresa” son ya anticuadas. Una realidad que exige nuevas instituciones. Si en el pasado, la escuela y la fábrica emergieron en el seno de una sociedad que sepultaba a la humanidad antigua y medieval, las nuevas instituciones están enterrando todo nuestro pasado. ¿Qué instituciones son estas? ¿Estamos ad portas de una nueva especie? ¿Hay lugar para la ética o la política en un mundo transhumano o de lo humano aumentado? Lo cierto es que, para ese hombre en gestación, el ciberaprendizaje ha comenzado.

Abstract

This paper presents the contemporary relationship between “learning” and “production” from a perspective that seeks to contribute to the characterization of our times. In the opinion of the authors, most of those who write calling for change, innovation, entrepreneurship and reinvention, in fact do so from an old-fashioned point of view, that is, they simply repeat the discourse of innovation and entrepreneurship, but from the framework of thinking already surpassed by reality. What reality are they talking about? Of a hybrid form between biology and machine or of a cyborg ensemble or of a totality in which cybernetic networks are configured. All in all, of a reality for which words like “education” and “enterprise” are already outdated. A reality that demands new institutions. If in the past, the school and the factory emerged in the heart of a society that buried ancient and medieval humanity, the new institutions are burying all our past. What institutions are these? Are we on the verge of a new species? Is there a place for ethics or politics in a transhuman or augmented human world? What is certain is that, for this man in gestation, cyberlearning has begun.

Palabras claves: Capitalismo, Biocapitalismo, Ciberaprendizaje, Inteligencia. Industria 4.0

Keywords: Capitalism, Biocapitalism, Cyberlearning, Intelligence. Industry 4.0

Introducción.

Nuestro asunto es la relación entre “educación” y “producción”. Desde el siglo XIX la forma hegemónica de producción es el capitalismo. Durante algún tiempo se habló de capitalismo industrial, pero desde hace décadas se habla de “postcapitalismo” (Drucker, 2004) y capitalismo post-industrial; y más recientemente, de cuarta revolución industrial o industria 4.0 y de segunda era de las máquinas. Paralelamente, el mundo de la educación se renovó por completo a la luz de las demandas hechas por la visión centrada en las competencias; sin embargo, lentamente una vieja voz, “aprendizaje”, ha ido echando raíces en el campo de las ciencias de la educación, anunciando un porvenir. ¿Cuál? El del ciber-aprendizaje. Una cosecha de la cual ya han aparecido los primeros frutos: planear en la incertidumbre, servirse de la Big Data para orientar la generación de empleo y la formación para ese empleo, actuar en la nueva realidad digital (realidad extendida e IA), ser desde casa (estudiar, trabajar, divertirse, comprar, consumir...), diseñar política pública inteligente (usar la tecnología para cerrar la brecha, y no para permitir que las inequidades tecnológicas ahonden las desigualdades), hacer de las competencias digitales la condición de posibilidad de una ciudadanía digital, por tanto, de una democracia participativa -gobernanza; finalmente, lograr el prodigio del aprendizaje automático e inteligente (la máquina inteligente creada para desarrollar la inteligencia en el usuario humano).

Por otra parte, y desde vieja data, con la expresión “formación integral” se silenciaban las malas conciencias, pues la voz “integral” prometía que junto a la

capacitación, o a la instrucción, o al conocimiento, se ponía lo ético, lo artístico, lo político, en síntesis, lo que en términos del pensamiento humanista clásico se resumía con la expresión “propiamente humano”. Si tras la expresión había, o no, una contradicción de términos o se escondía el personaje de la doble moral, era ciertamente asunto de debate, pero lo importante a destacar es la función tranquilizadora cumplida por la yuxtaposición del término “integral” a la reprochable voz “formación”, cuando en esta última resonaba, hegemónica, la intención intelectual, técnica, cognitiva.

Justamente, el siglo XX transcurrió a la sombra de un hecho esperanzador, y como no, revolucionario: el triunfo bolchevique en el otoño de 1917. Cincuenta años después, cuando la bota militar soviética se posó sobre las flores de la primavera de Praga, del sueño emancipatorio simbolizado por la hoz y el martillo nada quedaba. No obstante, se necesitaron de otras dos décadas, para terminar de convencer a los más crédulos: en el otoño de 1989, sobre los sueños políticos de los utopistas sobrevivientes, cayó el muro de Berlín. Aplastada la antigua dualidad “capitalismo-comunismo”, algunos percibieron el fin de la historia (Fukuyama, 2015) y otros anticiparon un mundo revuelto por el inevitable choque de las civilizaciones (Huntington, 1996). Como sea, entre la guerra caliente y la guerra fría, el siglo XX parecía obedecer a las fuerzas que querían humanizar el capitalismo, vitalizar la productividad comunista y conciliar ambos mundos en un planeta de prosperidad, solidaridad, libertad, paz y justicia para todos.

Y en este escenario en el cual se entrecruzan los hilos de la realidad con los hilos de las teorías, sobresale la obra de una pensadora judía que nació en 1906 en Alemania y que murió en 1975 en Estados Unidos, en un periplo personal en el cual las teorías (nacionalsocialismo versus liberalismo) jugaron un papel protagónico. Por eso nació alemana, fue condenada a vivir en un interregno de paria, para finalmente morir como ciudadana norteamericana. Una obra que tempranamente comprendió que los antiguos antagonismos estaban teórica y prácticamente muertos; verbi gracia, “capitalismo-comunismo”, “liberalismo-conservadurismo”, “educación técnica-educación humanista”, “tradición-revolución”. No en vano, Hannah Arendt, de quien hablamos, escribió sobre la crisis de la educación, recordando la difícil situación de quien desea educarse (presente), encontrándose obligado a poner un pie en la falta de tradición (sin pasado; propiamente, sin una interpretación previa, que si bien es un prejuicio, es ante todo una fuerza vinculante), y el otro en un terreno despoblado de la vieja figura de la autoridad (sin futuro, o dicho de manera más elocuente, con un mañana realmente abierto a todas las posibilidades).

¿Cuál era entonces la verdadera cuestión de su tiempo (el de Arendt)? Y ¿podemos decir de su tiempo que también es el nuestro? En palabras de Arendt, el asunto es verdaderamente sencillo: “el hombre” que dice “libertad” y “moral” es el hombre antiguo y medieval, vinculado con unas condiciones iniciales llamadas por ella condición humana. Tal “hombre” y tales “condiciones” fueron radicalmente alteradas a lo largo de dos mil quinientos años de acontecimientos históricos. De ese modo, la cuestión de su tiempo era

“arrojar luz” sobre ese estado de cambio o transformación, para luego decidir políticamente en torno a ese asunto esencial. Sin embargo, el diagnóstico de Arendt era desalentador: la nueva condición hacía del hombre un animal social, es decir, lo despojaba de la dignidad humana (moral y política); y no sólo eso, los nuevos colectivos humanos acontecen, en su opinión, en una realidad automática y metabólica en la cual no es posible instaurar “lo propiamente humano” (en ella, “libertad”, “acción” y “política”), porque quienes aún se comportan en términos antiguos (políticos), o sea los tecnocientíficos, sólo saben hacer prosperar esa realidad híbrida, monstruosa, automática y metabólica, en donde cada ser humano y el conjunto de los seres humanos son una mezcla de biología y mente en continuo crecimiento.

Casi cinco décadas después de su prematura muerte y siete de la aparición de algunas de sus más importantes obras, es posible responder afirmativamente a la pregunta temporal: su tiempo y el nuestro es el mismo tiempo. No obstante, tal vez no sea posible plantear el asunto de la cuestión en los mismos términos, porque los avances hechos por la comunidad planetaria de tecnocientíficos, justamente, han llevado la nueva condición humana, demasiado lejos. ¿Qué tan lejos? Y ¿lejos con relación a qué o a quién? Responder estos interrogantes es un asunto esencial para quien se ocupe de la relación entre “educación” y “producción”. Tal vez, al reemplazar el término capitalismo por la voz “biocapitalismo” y al sustituir la palabra “educación” por el vocablo “ciber-aprendizaje” se alcance a oír la voz del hombre muerto, como fenómeno situado más allá de los nuevos hechos. Una intención semejante, desprovista de esperanza,

anima las palabras de estas páginas. Un pathos ausente permite decir “muerte” metafóricamente, recordando que lo propio de la historia contada desde Europa ha sido el renacimiento. Un ethos meramente formal y normativo nos impulsa a destacar que desde el empirismo inglés y el naturalismo en general, lo propio de la ciencia moderna ha sido considerar todo en evolución permanente.

Metodología.

Se podría pensar que en donde antes se estableció la pareja “educación y producción”, ahora hemos instaurado la dupla “aprendizaje y producción”. Pero no sólo se desea mostrar la sustitución de la experiencia educativa por la práctica inteligente de actos de aprendizaje, sino que se desea mostrar en qué sentido la producción en sí misma se ha modificado. Por eso, no basta con reemplazar a la palabra “educación” por la palabra “aprendizaje” en el binomio “educación/producción” sino que es necesario introducir el término “ciber-aprendizaje”. Pero, no se habla aquí de sujetos que aprenden en entornos virtuales o en plataformas digitales, como si la novedad estuviera en la sustitución de un lugar –la institución educativa– por otro, el ciber espacio. Ni siquiera de una renovación de los rituales disciplinarios, por otros, como si la novedad consistiera en una reforma curricular, con la cual se cambian el plan de estudio, las didácticas, las prácticas evaluativas y el conjunto todo, para adecuarlo a la nueva forma productiva. Aún la reforma curricular más radical, acontecida por completo en entornos virtuales, sigue siendo tradicional. ¿De qué se trata, entonces?

Para llegar a las actuales conclusiones, ciertamente se ha seguido el método hermenéutico-crítico. El primer paso consistió en caracterizar la sociedad contemporánea usando la obra de Hannah Arendt. Ello implica explicitar lo que en su pensamiento significan los términos “automatismo”, “triumfo de la labor y del animal laborans”, “marchitamiento del mundo”, “tiempos de oscuridad” y “alteración de la condición humana” (Arendt, 1993). Con otras palabras, comprender que, entre las condiciones políticas originales, propias del esplendor ateniense, y las condiciones que hicieron posible el fenómeno totalitario, lo que realmente hay es una desacralización de la existencia o un desarraigo experiencial (en términos de Arendt se habla de la sacralización de la vida en sí misma y de la alienación del mundo).

Una vez se ha comprendido la alteración radical de la condición humana, el paso siguiente consistió en leer otros diagnósticos: la era del vacío (Lipovetsky, 2007), la modernidad líquida (Bauman, 2003), la sociedad del consumo (Baudrillard, 2009), la sociedad del riesgo global (Beck, 2002), la sociedad del cansancio (Han, 2012), el fin del trabajo (Rifkin, 1996) y la sociedad del coste marginal cero (Rifkin, 2014), entre otros (la corrosión del carácter, todo lo sólido...). Estas lecturas, a la luz del diagnóstico previo, nos dejan ante ilustraciones parciales de aspectos contenidos en el análisis de Arendt (en obras como *La condición humana* y *Entre el pasado y el futuro*), pero no ante una necesaria visión de conjunto. En las otras teorías no resalta la condición biológica de la situación postmoderna o postindustrial. No se hace visible el carácter vital de la sociedad, por oposición

al carácter mundano de la ciudad antigua y su comunidad. Y ello es necesario para comprender que la política, interpretada como administración (biopolítica), no es política propiamente dicha, y que la comunidad, reducida a la coexistencia de entidades vivas (complejas, cada una en sí misma, pero susceptibles de ser tratadas desde perspectivas genéricas como “calidad de vida”, “necesidades básicas insatisfechas”, “inclusión”, etcétera), no es una comunidad humana propiamente hablando.

De este modo, la voz “biocapitalismo” (Negri, 2014), hallada entre tantas lecturas sociológicas contemporáneas, no es singularmente afortunada, pues nada aporta al diagnóstico de Arendt; no obstante, se adopta porque goza de cierta popularidad y actualidad, y porque permite tratar otro largo etcétera de teorías, éstas relacionadas con el “post - capitalismo” y la producción “post - industrial”. Una de las tesis más importantes de esta perspectiva “biocapitalista” es que el capitalismo actual es diferente al industrial. El primero, según se piensa, siempre buscó la taylorización del trabajo, la organización fordista de la producción y el establecimiento de reglas de juego inspiradas por la macroeconomía keynesiana. El capitalismo contemporáneo, por el contrario y en la lógica “biocapitalista”, se caracteriza porque, primero, hace de lo ético un elemento de valor empresarial (pensemos por ejemplo en términos de responsabilidad social empresarial, producción verde, huella social); segundo, manipula lucrativamente lo inmaterial-intangible porque en realidad se trata de algo acumulable-rentable, como sucede con el trabajo cognitivo-inmaterial, que crea intangibles muy valiosos, como “lenguajes”, “códigos”, “datos”,

“servicios”; tercero, extrae valor de todas partes y en todo momento, en un sistema totalitario de extracción de valor que no para (24 horas al día, 7 días a la semana, y siempre a escala planetaria), ni constriñe la explotación al trabajo sino que acontece en tiempo de ocio, no sólo en el puesto de trabajo, también en la calle o en la casa.

Un tercer paso fue dado al caracterizar la educación contemporánea, apoyándose, de un lado, en los ya habituales análisis de Foucault, y de otro lado, en el artículo clásico sobre la génesis de las voces “clase” y “currículo” (Hamilton, 1991), para comprender que a diferencia de lo usualmente imaginado, no fue la industria la que durante la segunda revolución industrial coaptó a la educación, envileciendo una actividad gloriosa –La educación encierra un tesoro, se dice pomposamente en ese contexto–, reduciendo la instrucción pública a la mera formación tanto de mano de obra calificada, como de una ciudadanía obediente y disciplinada, sino que la educación moderna, que nació en los albores del siglo XVI, nació siendo ella misma una industria: un dispositivo para formar sujetos cuyo lugar de residencia es principalmente la mente humana. Ello en el contexto de una sociedad que para entonces había organizado el espacio geográfico como maqueta: el Estado-Nación y los Estados Nacionales.

Con otras palabras, la noción de dispositivo (Agamben, 2006) permitió ilustrar que desde sus orígenes pedagógicos (siglos XVI y posteriores), la educación ya era aprendizaje en esencia. Por supuesto, como en el caso anterior (el de la relación escuela-fábrica), en este destaca con especial nitidez la inversión de los términos, pues así como el análisis pedagógico culpa a la fábrica por esclavizar

la escuela, poniéndola a su servicio, del mismo modo ve en la noción de aprendizaje la manera de emancipar la escuela, liberándola del dispositivo regido por la autoridad, la disciplina, el encierro, la repetición, los ejercicios de memorización, las rutinas, entre tantos males del pasado heredado, sin comprender que el aprendizaje es la actividad esencial de toda unidad vital, como ha ilustrado ejemplarmente el *staphylococcus aureus*.

Por supuesto, este tercer paso nos sitúa, otra vez, junto al primero, porque el análisis de Arendt permite decir esto mismo con sus expresiones “alienación del mundo” y “matematización de la realidad”, pues con ellas permite comprender la configuración de la Edad Moderna como la modelación de existencia de acuerdo a las reglas del pensamiento cognitivo-instrumental o la lógica racional.

El cuarto y último paso provino de la lectura crítica de autores con los cuales se puede abordar la reflexión en términos de “posthumanidad” (Sloterdijk, 2000), “transhumanidad” (Bostrom, 2005), cíborg-humanidad (Haraway, 1995), y lo que podría ser la sociología de esa humanidad, es decir, la teoría del actor-red (Latour, 2005). Tal vez sean estos autores los más importantes para ayudar a comprender el significado del aprendizaje como novedad, pues en ellos el punto de partida no es la noción de sujeto, central en las reflexiones pedagógicas tradicionales. Para los efectos del presente trabajo, la idea de una entidad viva, híbrida entre biología y máquina, performativa, dinámica, puesta en el lugar del “yo” objeto de la actividad educativa, es muy importante.

Las llamadas ciencias y tecnologías convergentes (tecnociencia) implican una transformación del conocimiento y llevan los asuntos epistemológicos hasta nuevas coordenadas. De hecho, la palabra misma, “epistemología”, se hace objeto de revisión. Ya Hannah Arendt había anticipado una ciencia-acción en la cual se mezclan lo que ella entiende por verdad y sentido, mundo y proceso, conocer y pensar. Y ese, desde luego, es el tema de nuestras investigaciones: la hibridación del hombre con su alteridad en un todo sistémico y amorfo, en el cual las ideas crean realidades locales transitorias; un “mundo” en el cual cada vida humana es como una neurona incorporada a una interfaz (ecosistemas digitales), consagrada a la actividad de establecer múltiples conexiones con diversas redes neuronales (realidades).

Resultados.

3.1. La segunda revolución de las máquinas como contexto.

Los despistados vieron en la gripa mundial de 2020 un punto de inflexión histórico. Los más aterrizados sitúan tal punto en la singularidad. Los grandes maestros de la sospecha (Marx, Nietzsche y Freud) percibieron en diversidad de síntomas, presentes en su tiempo, el giro dado por la humanidad. Arendt lo sitúo en lo que ella llamó punto de Arquímedes. Sin importar si es situado en el presente (¿pandemia?), en el futuro (singularidad), en el pasado (siglo XIX, o más atrás, siglo XVI), lo importante es que todos los autores aceptan como un hecho lo que llaman “punto de inflexión en la historia de la humanidad”. ¿En qué consiste? ¿Qué impor

tancia tiene situarlo en un u otro sitio de la historia? ¿Cuál es el lugar de la segunda revolución de las máquinas en este contexto?

Un experto en la sociedad del riesgo, Nassim Nicholas Taleb, creó su teoría del “cisne negro” (Taleb, 2008): eventos inesperados por su rareza, impacto extremo y epistemología retrospectiva o reconstructiva. Algo así como las anomalías de Kuhn, cuando éstas estallan en una idea genial que significa un cambio paradigmático y el nacimiento de un nuevo universo teórico, sólo que aquí se trata de hechos que irrumpen en la trama de los asuntos humanos, conmocionándolo todo, trastocándolo todo, para bien o para mal. Lo que Arendt llamó milagros. Sólo que los ejemplos de cisnes negros difícilmente pueden ser considerados como milagros: la Gran Guerra, la peste de 1918, los atentados a las Torres Gemelas... Como sea, lo importante es que, interrogado sobre el Covid 19, el autor de la teoría negó enfáticamente que se tratara de un cisne negro. Así que, y es lo que se desea consignar aquí, hacer de la pandemia un punto de inflexión en la historia significa estar desubicado por completo. Y por supuesto, el corolario de lo anterior es que toda reflexión sobre educación que ponga un pie en la gripa como hecho inaugural está desenfocada.

Los tecnófilos y los tecnófobos imaginan una singularidad tecnológica: strong AI. Situada en el horizonte cercano, la inflexión anticipada por autores como Ray Kurzweil es, creemos, esencialmente correcta (Kurzweil, 2012). En primer lugar escapa de la dualidad utopía/distopía, porque si ciertamente es una visión utópica, en la media en que imagina un futuro de inmortalidad, abundancia y súper-in-

teligencia, la existencia de las ciencias y las tecnologías convergentes (NBIC), en especial la genética, la nanotecnología y la robótica, dan por primera vez a esta veta tradicional del pensamiento occidental el carácter de una sociedad realmente construable y posible (¡Cómo no recordar al poeta: El futuro ya no es lo que solía ser!). Por otra parte, quienes imaginan que la inteligencia creada por máquinas inteligentes dará lugar a una inteligencia más allá de la inteligencia humana, de donde surgen las visiones distópicas, olvidan que aquí se habla de un humano aumentado, es decir, un hombre que ha incorporado la tecnología y de una tecnociencia que ha implantado al hombre, es decir, un híbrido del cual no cabe predicar que será gobernado por la máquina, pues no es posible reconocer dónde termina uno y comienza el otro. Aquí el corolario es justamente el opuesto al anterior: toda pedagogía concebida desde la tecnociencia se instala en el lugar adecuado, a partir del cual la naciente visión tiene oportunidad de emerger. Pero, llamar a eso pedagogía es hacer una concesión desmedida al pasado. En realidad no se sabe quién es el sujeto de la acción, ni el sentido de la actividad. Esa “pedagogía” se asemeja a la acción de Arendt, sólo que ni es política, ni acontece en el mundo, sino que es un pensamiento encarnado realizándose tecno-dialécticamente.

Pensadores como Marx, Nietzsche y Freud vieron en la cultura algo semejante a lo que posteriormente Foucault va a llamar dispositivos discursivos; tramas narrativas en las cuales el poder atrapa y nutre a los sujetos, en un acto extraño que da (sí) y quita (no), transformando cada “yo” en una insuperable y desesperante mosca-araña. La revolución de Marx, la

voluntad de poder de Nietzsche y la cura en Freud son formas de adoptar una postura “superior” frente a la situación. Sin embargo, este acto de trascendencia se paga con la vida: la revolución, violenta y sangrienta, no sólo viene al mundo como el recién nacido (en medio del dolor y de la sangre), sino que además supone la muerte del pasado (como si al nacer fuera necesario reclamar la vida de la madre). El esclarecimiento del pensador tiene la forma de la locura, porque necesariamente lleva a la incomunicación y al solipsismo; como si la sabiduría implicara la pérdida del mundo y la renuncia a esta vida. Finalmente, la cura psicoanalítica, acontecida como hermenéutica autobiográfica o exégesis de sí, libera la conciencia de la viscosa trama en un acto que sitúa a la persona en el lugar del autor de la obra ya escrita (aquí la verdad es un asunto de cama, el otro diván, para decirlo con Foucault en mente). Y situados en esta perspectiva, la inflexión histórica señala el momento en el que los hombres de Occidente renunciaron a la verdad y acogieron la libertad o sepultaron la tradición y bendijeron la emancipación. Reconocimiento tardío de la pedagogía moderna que nació creyendo que el hombre era un estado de imperfección necesitado de una imagen acabada de sí, y que la educación era el proyecto por medio del cual la persona se formaba o construía o hacía a imagen y semejanza del ideal. Desde esta perspectiva, la era digital es sólo otro paso en el largo recorrido de la lucha humana contra toda limitación.

La narrativa de Arendt comprende de todas las anteriores. En los albores de la Modernidad, cuando Galileo puso en manos del hombre de ciencia un dispositivo con el cual podía posar sus ojos en la luna

o en las manchas solares, en fin, en todas las direcciones del universo, lo liberó de su antigua condición humana, que era natural y mundana. El nuevo hombre, en estado germinal, era no natural, sino universal, y no mundano, sino material (fisicomatemático). Telescopio en mano, el hombre se familiarizó con la imagen de la tierra contemplada desde el espacio exterior, paradójicamente, pues lo consecuente sería la imagen de un hombre que desde la tierra ve más y más lejos. Pero este efecto sorprendente se explica fácilmente: el hombre vio en la luna o en los planetas, la imagen especular de la tierra: vivimos en una piedra más, semejante a cualquier astro del universo. Y en el ambiente escolástico de la época, el descubrimiento obraba como el desencanto: la divina perfección de las esferas sagradas arruinada por la dura constatación de los descarnados y brutales hechos. Telescopio en mano, el hombre se acostumbró al prodigio de sus aparatos. Desde entonces supo de su capacidad de percibir ampliado. Esta realidad aumentada y este hombre ampliado no ha dejado de crecer desde entonces. Haberse situado en el lugar asignado por la tradición a Dios (exterior) constituyó la auténtica segunda era técnica o la época en la cual el trabajo, el progreso y la prosperidad están garantizados, sin necesidad de educación, porque se vive en medio de tecnologías brillantes (McAfee & Brynjolfsson, 2014)

3.2. La institucionalidad del aprendizaje como oportunidad política.

El ensayo de David Hamilton tiene dos epígrafes (Hamilton, 1991, pág. 187). “La división de los alumnos en clases iba a constituir una de las innovaciones pedagógicas más importantes en toda la historia de la educación”. “Difícilmente se po-

dría sobrevalorar la importancia de esta innovación (la idea misma de un <<currículum>>), en la historia de la educación”. Pero, ¿por qué las palabras “clase” y “currículum” son innovaciones tan decisivas para la historia de la educación? Porque con ellas comenzó la era de la tecnología, lo cual aconteció a comienzos del siglo XVI. La palabra clase fijó a las personas en un puesto, organizado como una página de Excel, en filas y columnas. ¿Con qué propósito? Con el fin de recibir la misma información que los demás, durante un tiempo. ¿Qué información? La necesaria para ocupar un puesto en la sociedad.

Por su parte, la palabra “currículum” iniciaba la cadena de montaje. En 1517, Robert Goulet, profesor de teología, normalizaba el incipiente sistema de gestión de la calidad humana: “toda institución educativa debe contar, desde ahora, con doce clases” (Hamilton, 1991, pág. 189). Porque doce son los pasos necesarios en el proceso formativo del hombre. Porque doce son las operaciones básicas a las cuales se debe someter la materia bruta, en la educación inicial, hasta lograr, doce años después, el producto final, el bachiller, hecho a imagen y semejanza del ciudadano ideal: obediente, disciplinado, funcional y productivo. Porque desde su origen, la pedagogía fue la ciencia de la “auto-fabricación” humana. Por eso se habló desde entonces de formación. Tomar algo en un estado inicial “a” y llevarlo, conducirlo, procesarlo, hasta un estado final “b”. Cuando el 1 de octubre de 1908, nació formalmente el automóvil del pueblo o el vehículo universal –el famoso Modelo T de Henry Ford–, instaurando una verdadera revolución industrial y social, la revolución educativa, invisible y silenciosa, tenía casi cuatrocientos años de éxito, en

la producción masiva de seres humanos. No es fácil comprender la génesis de algo. De hecho, Hannah Arendt lo considera imposible, llamándolo misterio. Saber cómo inicia algo radicalmente nuevo es por definición imposible, porque la novedad, si es tal, implica ruptura con lo anterior; de este modo, la mentalidad antigua no puede comprender lo que la excede, lo que está más allá de lo imaginable, lo que se sitúa por fuera de sus capacidades; por el contrario, una vez ya todo ha sucedido, y la novedad ha reemplazado al pasado, la nueva mentalidad tiene dificultades para dar cuenta de lo anterior, en consecuencia, interpreta la novedad desde la novedad, se sirve de los nuevos términos para significar los anteriores.

¿Cómo fue posible la Edad Moderna? La pregunta se parece a esta otra: ¿por qué el ser y no la nada? O, ¿cómo fue posible algo en dónde había nada? Como sea, la Edad Media se extinguió y la Modernidad fue instaurada. ¿Tiene sentido hablar de “historia de la educación”, como si la “educación”, según decimos ahora, fuera una extraña supervivencia de los tiempos? ¿Cuánta violencia ejercemos sobre el pasado al mirarlo con las lentes del presente? No resulta inocuo silenciar las preguntas respondiendo con la palabra “hermenéutica”. Lo más importante: ¿cómo servirse de esa reflexión para arrojar luz sobre nuestra actual condición en la cual la Edad Moderna desaparece y emerge el Mundo Moderno, o la era de lo transhumano?

Como sea, en torno al siglo XVI un mundo desapareció y otro, emergió. Y el movimiento se parece mucho al descrito por Kuhn (1986): un paradigma normalizado fue olvidado y otro, revolucionario, cristalizó por todas partes, institucionali-

zado, sancionado por las autoridades académicas reconocidas por todos. Se podría preguntar ¿cuál fue la ciencia normal olvidada? Como si una realidad, denominada medieval, fuera un paradigma. Y se podría responder, se olvidó el pensamiento metafísico, y más importante aún, el misticismo como experiencia. Y en el mismo sentido preguntar, ¿cuál fue la ciencia revolucionaria instaurada? Como si la Edad Moderna fuera una nueva teoría. En este caso, se inventó la realidad posthumana, o sea, una forma de ver empirista e ilustrada, racionalista y naturalista, historicista y progresista. Pero, ¿es legítimo tratar la realidad como si de una teoría se tratara? ¿Acaso la realidad está hecha de palabras? ¿No hay hechos? Después de todo, Kuhn hacía historia de la ciencia (descripción de la realidad) y no historia de los asuntos humanos (la realidad en sí misma). ¿O tal vez, el tema oculto en toda meditación sobre el nexo entre “educación” y “producción” es la palabra? Y lo más importante: ¿cómo aplicar esta meditación a nuestra situación?

A juicio de Hamilton, ya para 1509 se había adoptado el modelo pedagógico fundado en los conceptos de “clase” y de “currículum”. Tras la historia de esta innovación educativa se encuentran las universidades de Bolonia y París, y las escuelas de los Brethren de la Vida Común (Hamilton, 1991, pág. 194). Las dos primeras instituciones nos sitúan en el tradicional enfrentamiento político entre la autoridad de la iglesia y la autoridad del rey, aunque añade el elemento cognitivo como novedad. En efecto, Bolonia fue como una “república” independiente dentro de Bolonia y la Universidad de París pertenecía a la catedral de París. Si se lee el artículo de Hamilton con las ideas de Arendt en men-

te, la universidad de los siglos XII y XIII se parece a la Academia de Platón, sólo que, de un lado, en lugar de ser el centro de reflexiones “utópicas” sobre la república y sus leyes, allí realmente se generaba jurisprudencia, y del otro, la vida al interior de las paredes de la escuela distaba mucho de ser la idílica escena dialógica entre el Maestro y el discípulo, para manifestarse en una verdadera rivalidad entre estudiantes y docentes por el gobierno de la Academia (los estudiantes eran forasteros ricos y poderosos). Desde esta óptica, la historia de estas instituciones educativas, como es contada por Hamilton, muestra de qué modo, primero, la vida académica se fortaleció entorno al asunto de la administración pública (las universidades formaban para suplir las necesidades administrativas del papado y de la nobleza) y, segundo, se solucionó el asunto de la disputa interna en favor de un régimen dominado por los profesores y regido por una fuerte disciplina institucional, en primera instancia destinada a los estudiantes pobres (luego generalizada) y pensada en ciertos colegios particulares para solucionar la vida licenciosa de sus estudiantes (adinerados, poderosos, jóvenes y extranjeros).

Así las cosas, la educación juega aquí un rol significativo. Más allá de la disputa entre el Papa y el Rey, lo cierto es que uno y otro necesitaron de la administración y del derecho, como ciencias, y la Universidad emergió como fuente de este conocimiento y como taller de unidades burocráticas (burócratas). Y todavía más, había creado un modelo de vida regido por la disciplina, y surgido dentro de un proceso de por lo menos tres siglos de gobernanza. No es exagerado afirmar que la Universidad proveyó el modelo necesario para la naciente vida dentro de los esta-

dos nacionales. Muerto el Estado-Nación es apenas lógico que desaparezca con él el aprendizaje motivado por las necesidades burocráticas (administración) e ideológicas (jurisprudencia). Ahora bien, en tanto las nuevas fuerzas de configuración son las mega-tendencias implícitas en la producción 4.0, el conocimiento tecnocientífico y la vida planetaria e inteligente, lo coherente es la configuración de una práctica “educativa” (en realidad, formativa) consecuente. Pero adviértase, a diferencia del curso seguido por los acontecimientos descritos por Hamilton, en este caso la “universidad” no precede a la “sociedad” sino que la institución escolar se encuentra rezagada con relación a la comunidad de tecnocientíficos, lo cual es comprensible porque en el primer caso se trataba de una sustitución (de una edad por otra) y ahora simplemente se trata de una continuidad (la modernidad aumentada).

En términos ético-políticos las enseñanzas son simples: si en el pasado la universidad precedió la configuración de un mundo organizado para el trabajo al servicio de la sociedad (por eso Arendt muestra de qué modo la producción se concibió en términos de labor y la comunidad política se sustituyó por una suerte de termitero) y a un hombre hecho a imagen y semejanza del Dios de la creación (las res cogitans obrando sobre la res extensa, movida por la intención de dar forma a la idea concebida en su cabeza, en una actividad que le llevó seis largas jornadas), en el presente la sociedad planetaria ya encontró –y lo hizo hace tiempo– una “escolaridad” conveniente: sin sujetos, completamente individualizada (no personalizada, que es distinto), amoral, apolítica, centrada en el deseo, animada por la idea de potenciar la existencia de cada usuario, centrada en la

idea de ser una experiencia poderosa para el usuario, posible en entornos digitales de realidad aumentada, productiva en sí misma (en realidad no hay cómo distinguir acto y producto porque es más bien una actividad semejante a la de respirar o al vivir en sí mismo, porque es en esencia, metabolismo). ¿Hay, en este escenario, una oportunidad para la política? ¿Tiene algún sentido la pomposa expresión “ética, bioética e integridad científica”? ¿Se desea dar forma a lo amorfo por “naturaleza” o definición? ¿Quieren reemplazar por decreto bioético el vacío dejado por el Dios o por el cogito ya muertos?

3.3. Los Unicornios y los ecosistemas digitales de aprendizaje.

Consideremos dos pequeñas historias¹. La primera es contada por el mismo protagonista, David Vélez, un colombiano que fundó hace cosa de cinco años el unicornio tecnológico (fintech) llamado

1 Habría una tercera historia protagonizada por nerds arrepentidos, quienes después de dar lo mejor de sí en Facebook (Justin Rosenstein es el creador de “Me Gusta” y Sandy Parakilas fue en 2011 el director de operaciones) o en Google y Apple (Lynn Fox persona a cargo de las comunicaciones), decidieron emprender una cruzada contra los peligros implícitos en la tecnología. Entre ellos, Tristan Harris, arrepentido diseñador ético de Google, ha alcanzado alguna notoriedad en su empresa de develar lo que aprendió y usó sin problemas éticos en los laboratorios de tecnología persuasiva de la Universidad de Stanford: encontrar algoritmos para capturar la atención del mayor número de personas durante el tiempo suficiente para incubar en ellos un pensamiento o un sentimiento: compra esto, decide aquello, vota por él, no simpatice con aquel... Actuaron antes y actúan ahora como si existieran personas para modelar o manipular y política susceptible de ser pervertida por el uso inescrupuloso de la tecnología. La verdad es que la persona y la moral, la política y la educación son asuntos del pasado.

Nubank. Según su relato, la idea cristalizó sus años de experiencia en Silicon Valley, y surgió de una experiencia kafkiana al interior del sistema financiero del Brasil. La simple iniciativa de crear una cuenta de ahorro lo enfrentó a una pesadilla de procedimientos humillantes, injustos y torpes. Así que, acostumbrado al poder dado por la tecnología, se vio así mismo como a un David y se atrevió a derrotar al Goliat del capitalismo contemporáneo, es decir, al sistema financiero de una de las naciones más desarrolladas del planeta.

Así, de ser un usuario insatisfecho del sistema financiero, pasó a ser el cofundador y copropietario del banco digital más grande de América, valorado en cuatro mil millones de dólares. ¿Cómo? En esta historia, emprendimiento no significa crear empresa, sino ser poderoso merced a la capacidad personal de crear tecnología. De nada sirve una idea brillante si no se puede crear un prototipo o materializar lo deseado en un dispositivo. En este caso, un ecosistema digital, capaz de funcionar como lo hacen los bancos. La historia del emprendedor colombiano es significativa en el contexto de estas páginas por tres importantes razones: ¿es el sistema financiero otro ídolo con pies de barro? La pregunta nos pone de frente ante dos temas tradicionales y esenciales: ¿qué es el poder? (alteridad o Dios) y ¿cómo se genera valor? (¿qué es el dinero?). La segunda razón nos lleva a considerar la “naturaleza” de la tecnociencia. La tecnología no es como la onda, que es un instrumento o una herramienta. La tecnología es como el telescopio, que es un dispositivo con el cual se crean simultáneamente una realidad nueva y una percepción diferente; la lupa es simultáneamente un ojo más potente y una geografía diferente, pues en la

otrora superficie lisa ahora se revelan fisuras, rugosidades... La tercera razón, unida a las dos anteriores, nos ayuda a comprender lo inadecuado de la expresión “biocapitalismo” y el verdadero sentido de la mal llamada reorganización del capitalismo. ¿Estamos ad portas de una nueva forma de producción? Sobre este último punto, en particular, conviene recordar que Nubank nació también para ser una experiencia placentera, entretenida, ágil, fluida, dinámica... Educativa incluso, pues en ella se podría aprender. Por supuesto, una experiencia capaz de crear vínculo afectivo entre el usuario y el servidor.

La otra historia tiene a los autores por narradores y a otro emprendedor, también colombiano, cocreador y copropietario de otro unicornio, (rappid), como protagonista. Invitado para dar testimonio del evangelio de los nuevos tiempos e interrogado por la percepción que éste tenía sobre su pasado educativo, no vaciló en afirmar que teniendo la visión que ahora tiene y la historia personal que ahora hizo, no perdería su tiempo en labores escolares; el asunto está resuelto: programación, inglés y negocios. Un solo año de programación, Big data, inteligencia artificial y similares, suple con creces lustros de currículo tradicional, padecido en esas instituciones carcelarias. Los autores damos fe de cuan emocionado estuvo al confesar que, en retrospectiva, imaginar a un presidente anunciando que daba comienzo a una cruzada nacional por la alfabetización digital de sus ciudadanos (100.000 programadores para finales del 2021) era simplemente inconcebible.

Y el sentido conjunto de las dos historias es mostrar que el aprendizaje, como el Fintech, ya desplazó a la educación, como lo hiciera el ecosistema digital con

los bancos. Y esta sustitución tecnológica se hizo desde afuera del sistema educativo, por dos tipos de actores bien diferentes entre sí: el primero fue Coursera, como representante de lo que es el aprendizaje como oportunidad de negocio, y el segundo, corporaciones como Volkswagen, en tanto ejemplo de una productividad en la cual el aprendizaje se encuentra incorporado (holografía computacional, chief learning officers, aprendizaje digitalizado; en conjunto se habla de realidades digitales que duplican la realidad del proceso productivo o simulan una situación, y en las cuales los empleados son entrenados de manera segura, ágil, eficaz y eficiente, incluso más económica, a la larga).

La gripa mundial que afectó duramente la economía del planeta, sirvió para poner todo en su sitio. Mientras las universidades nacionales eran un mar de lágrimas, Coursera se viralizó. Mientras el aislamiento desnudaba las miserias de un sistema encerrado en rígidas paredes, autoritario, no tecnológico, aburrido y muy costoso para las finanzas del Estado, Coursera se beneficiaba de su sistema que era universal o globalizado, extramural, individual, flexible, promotor de la autonomía, el trabajo entre pares y el empoderamiento. En datos ofrecidos durante una conferencia, Jeff Maggioncalda, director ejecutivo de Coursera, habló de setenta y dos millones de aprendices provenientes de todos los continentes, ciento cincuenta universidades aliadas, cincuenta grandes corporaciones asociadas, seis mil cuatrocientos cursos ofrecidos y avances significativos en los procesos de titulación y certificación de competencias digitales con las grandes corporaciones del sector. Pero lo más importante de su conferencia no fueron los datos, sino su diagnóstico: la

pandemia profundizó las brechas entre los estudiantes y las instituciones más capaces, que se empoderaron durante el periodo, y el resto de la población y de las instituciones. El aislamiento potenció la autonomía en los mejores (trabajo del individuo capaz) y el trabajo colaborativo entre pares (entre los mejores). La separación social unió a los mejores, pues en ellos creó la necesidad de comunicarse, llevando de este modo a un nuevo escenario el “aprendizaje entre pares”. Finalmente, este escenario de bio-inseguridad, creó las condiciones para una política pública que busque cerrar las brechas tecnológicas, garantice la mayor cobertura posible y esté a la altura de los mejores y de los héroes solitarios que durante estos meses hicieron gala de ingenio. En otras palabras, dejó muy cerca de los ministerios la idea de usar los ecosistemas digitales internacionales. Imaginamos que Facebook, Apple, Google y Amazon vieron ya la oportunidad. Cuando los gobiernos del mundo sientan que millones de sus niños padecen de orfandad educativa, necesitarán, muy seguramente, de un salvador. ¿Adivinen quién dará la mano a los huérfanos, pero también a los héroes anónimos y solitarios?

Conclusiones.

La sociedad del conocimiento y la llamada reorganización del capitalismo. Nuestras investigaciones van tomando forma alrededor de una tesis: nos encontramos, desde hace más de cien años, en una segunda fase de novedad histórica, dentro de un fenómeno iniciado a comienzos del siglo XVI. Dicho nuevamente: hace quinientos años el hombre comenzó a transformarse en otra cosa y ese proceso de transformación adquirió un dinamismo especial a partir de la revolu-

ción industrial. En ese contexto, la llamada segunda era de las máquinas o cuarta revolución (4.0) implica un aceleramiento de esta tendencia.

Como corolario de la anterior, se presenta otra tesis. Si el estado en el cual nos encontramos se halla definido por la novedad, todos los discursos que se sitúan a partir de palabras preexistentes como ética, política o educación, se encuentran desenfocados. Por ejemplo, si se reflexiona sobre el neocapitalismo, se hace porque de algún modo se conserva la idea preexistente, o sea, el capitalismo. Conforme a la opinión aquí defendida, la forma adecuada de pensar consideraría que si en el pasado el modo de producción se transformó radicalmente de una época a otra, ahora estaríamos ante una transformación radical del modo de producción y que por tanto es equivocado el uso de términos como neocapitalismo, biocapitalismo, postcapitalismo y semejantes. En el caso concreto de la educación, la forma adecuada de pensar busca en el ciberaprendizaje las claves de la emergencia.

Habría necesidad de una última consideración. Situado el punto de inflexión histórico en el siglo XVI, se podría pensar que la segunda era de las máquinas (4.0; singularidad; lo humano aumentado) sólo implica continuidad con el pasado de quinientos años. Sin embargo, la realidad es que al final de este desarrollo, se dio la posibilidad de transformar a la humanidad en nueva especie, no biológica, sino cíborg; un híbrido entre la biología y las máquinas 4.0.

La reconfiguración institucional y los sistemas digitales de aprendizaje. Las tesis anteriormente expuestas, llevadas al campo institucional, obligan a crear

institucionalidades nuevas y no a modificar las ya existentes, porque el contexto de novedad y emergencia implica crear y no, transformar o modificar o actualizar. Y así como en el campo de las teorías educativas, el ciberaprendizaje provee las pistas de la comprensión, en el ámbito de la institucionalidad, éstas provienen de la industria 4.0 y los ecosistemas digitales, que son el camino. No en vano se acuñó la expresión “Unicornio” para nombrar una realidad sorprendente en la cual es posible ganar, aun regalándolo todo.

Pensar diferente, para comprender lo emergente, implica abandonar el dualismo tradicional: sujeto/objeto, hombre/naturaleza, mente/cuerpo. Dualismo que también se podría plantear en términos de “realidad” y “alteridad”. Ahora bien, esta nueva forma de pensar se pervierte cuando se cree que se trata de juntar lo separado y no, de dar existencia a algo sin precedentes. En el campo de la medicina, para poner un ejemplo, se puede creer que la medicina del futuro atenderá nuevas patologías cerebrales, generadas por los efectos de la exposición prolongada y crónica a la tecnología (campos, radiación, luz, sonido, entre otras); sin embargo, la medicina del futuro bien puede tener otro nombre, otro enfoque y ser pensada desde una nueva “mirada”, surgida de lo humano aumentado, digamos, redes neuronales y digitales trabajando juntas.

En el campo particular de lo educativo la novedad no puede ser más radical; después de todo, la educación nació como necesidad de lo “mental” o “espiritual” o “propiamente humano”. ¿“Eso” emergente y aún innombrado, tiene necesidades educativas? Nuestra tesis nos lleva a afirmar que la necesidad de educación comenzó a desaparecer hace quinientos años. El

aprendizaje, como sustituto, sirve para poner en evidencia la verdadera naturaleza de lo emergente, porque la inteligencia es un atributo de la vida en sí misma². El ecosistema digital, como lugar de la práctica de aprendizaje, ilustra convenientemente el carácter híbrido de esa emergencia.

El ecosistema AUNAR 4.0-ODS. Nuestra última conclusión tiene la apariencia de una contradicción, como si se estuviera haciendo una concesión a la ética, semejante a la presente en los arrepentidos nerds tecnológicos, hoy presos en su mala conciencia, transformados en cruzados de una gesta animada por la salvación de su alma. Pero no es el caso. Creemos firmemente en un escenario FAGA (Facebook, Apple, Google, Amazon), en el cual un ecosistema digital 4.0 se entrega al aprendizaje. En lugar de sustituir a la banca, como lo hace el Fintech, o a las empresas transportadoras como lo hace Uber, o a los hoteles como Airbnb, o a los supermercados como Mercado Libre, el ecosistema imaginado sustituye a las instituciones de educación, de manera eficiente, barata, inteligente y novedosa.

No obstante, creemos que es posible poner el aprendizaje digital 4.0 al servicio de los objetivos de desarrollo sostenible, es decir, imaginamos un ecosistema que no sólo garantiza el aprendizaje (gracias al ciberaprendizaje), sino que está diseñado para favorecer el emprendimiento, con el

Rose Luckin sobre la relación entre el tema de la inteligencia y el ciberaprendizaje (1. Interdisciplinary Academic Intelligence 2. Meta-knowing Intelligence 3. Social Intelligence 4. Meta-cognitive Intelligence 5. Meta-subjective Intelligence 6. Meta-contextual Intelligence 7. Perceived Self-efficacy).

cual se busquen soluciones sustentables a las problemáticas implícitas en los ODS; en una línea de pensamiento semejante a la propuesta por Michael Porter, Bill Gates y todos los que como Arunachalam Muruganatham (Pad Man) han abierto un camino en el cual la productividad está realmente al servicio de lo propiamente humano.

Por último, un ecosistema, como el que proponemos, también modifica la responsabilidad social universitaria, la extensión, la proyección social y el relacionamiento con el sector externo. Simplemente porque en una comunidad de aprendizaje desaparecen los Stakeholders, dando lugar a una dinámica en la cual todos fungen como proveedores y consumidores, usuarios y servidores. Una idea acompañada de la creación del Aunar, moneda social universitaria.

Referencias bibliográficas.

- Agamben, G. (2006). *Lo abierto. El hombre y el animal*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Ayala, R. (2020). *Humanismo y Tecnología*. Villavicencio: USTA-AUNAR.
- Bartels, R. (1964). *El desarrollo del pensamiento en mercadotecnia*. México: Compañía Editorial Continental.
- Baudelaire, C. (2013). *La modernidad es lo transitorio, lo fugaz, lo contingente*. Madrid: Santillana.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*.

- Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Bostrom, N. (2005). A history of a trans-humanist thought. *Journal of Evolution and Technology*, 157-191.
- Calomarde, J. (2000). *Marketing ecológico*. Madrid: Pirámide.
- Capriotti, P. (2013). *Planificación estratégica de la Imagen Corporativa*. Málaga: Instituto de Investigación en Relaciones Públicas.
- Drucker, P. (2004). *La sociedad post-capitalista*. Bogotá: Norma.
- Ellul, J. (2004). El orden tecnológico. En C. Mitcham, & R. Mackey, *Filosofía y Tecnología* (págs. 112-153). Madrid: Ediciones Encuentro.
- Foucault, M. (1982). *The Subject and Power*. *Chicago Journals*, 777-795.
- Fukuyama, F. (2015). *¿El fin de la historia? Y otros ensayos*. Madrid: Alianza.
- Godin, S. (1999). *Permission Marketing*. New York: Simon & Schuster.
- Håkansson, H., & Snehota, I. (1995). *Developing Relationships in Business Networks*. Londres: Routledge.
- Hamilton, D. (1991). Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. *Revista de Educación*, 187-205.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Healey, M. (2009). *¿Qué es el branding?* Barcelona: Gustavi Gili.
- Heredia, R. (2016). *Ecosistemas Digitales. La revolución de todas las industrias*. Santiago de Chile: Digital Bank Latam.
- Heredia, R. (2016). *La revolución digital y el futuro de los servicios financieros*. Bogotá: Digital Mart.
- Huntington, S. (1996). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración mundial*. Buenos Aires: Paidós.
- Klein, N. (2001). *No logo. El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Kotler, P., & Keller, K. (2012). *Marketing Management*. New Jersey: Prentice Hall - Pearson.
- Kuhn, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kurzweil, R. (2012). *La singularidad está cerca. Cuando los humanos trascendamos la tecnología*. Madrid: Lola Books.
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Unaintroducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Lindstrom, M. (2015). *Compradicción. Verdades y mentiras de por qué las personas compran*. Bogotá: Norma.
- Lipovetsky, G. (2007). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.

- McAfee, A., & Brynjolfsson, E. (2014). *La segunda era de las máquinas. Trabajo, Progreso y Prosperidad en un tiempo de tecnologías brillantes*. Buenos Aires: Temas.
- Mejía, J. C. (2013). *La guía del Community Manager: estrategia, táctica y herramienta*. Salamanca: Anaya.
- Ministerio de las Tecnologías y las Comunicaciones. (2019). *Modelo de Territorios y Ciudades Inteligentes*. Bogotá: MinTIC.
- Moreno, M. (2015). *Cómo triunfar en las redes sociales*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Negri, T. (2014). *Biocapitalismo. Entre Spinoza y la constitución política del presente*. Buenos Aires: Quadrata.
- Olins, W. (2004). *Brand: las marcas según Wally Olins*. Barcelona: Turner.
- Ries, A., & Trout, J. (2002). *Posicionamiento: la batalla por su mente*. México: Mc Graw Hill.
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. México: Paidós.
- Rifkin, J. (2014). *La sociedad del coste marginal cero*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Schor, J. (2006). *Nacidos para comprar: los nuevos consumidores infantiles*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Senge, P. (2005). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Buenos Aires: Granica.
- Sloterdijk, P. (2000). *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.
- Taleb, N. (2008). *El cisne negro. El impacto de lo altamente improbable*. Barcelona: Paidós.

PROYECTO DE APRENDIZAJE BAJO ENFOQUE MARCO LÓGICO COMO ACCIÓN DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Yesenia Centeno de López
yeseniacenteno81@gmail.com
Universidad Bicentennial de Aragua,
Venezuela

Claudia Zuriaga Bravo
clzuriagabr@uide.edu.ec
Universidad Internacional del Ecuador,
Ecuador

Resumen

El estudio se realizó en base a las necesidades de formación que emergieron de los resultados del diagnóstico real a los estudiantes del Programa de Formación de Grado de Gestión Social del Desarrollo Local de la Universidad Bolivariana de Venezuela-Fundación Misión Sucre. De una investigación social desarrollada donde se empleó el método de Investigación Acción Participante. Para el diseño de la acción de intervención socioeducativa se elaboró una propuesta factible titulada proyecto de aprendizaje bajo enfoque marco lógico. El artículo presenta la sistematización del diseño de ese proyecto que, lleva consigo, a) identificación del problema y alternativas de solución, b) análisis de participación, c) análisis de objetivos, d) análisis de alternativas y, e) matriz del marco lógico. En el desarrollo de la alternativa de solución seleccionada del proyecto, se elaboró el modelo instruccional Apsiap para la administración de proyectos sociales a través de la investigación acción participante, el cual es una concatenación teórico-práctico seccionado entre las unidades básicas integradoras Proyecto I, II y III, aplicado a través del diseño didáctico conjuntamente con los estudiantes involucrados en dos periodos académicos. Pudiendo aportar como conclusión la experiencia en base a la evaluación de los criterios de éxito y medición de impacto.

Abstract

The study was conducted based on the training needs that emerged from the results of the actual diagnosis of the students of the Undergraduate Training Program of Social Management of Local Development of the Bolivarian University of Venezuela-Mission Sucre Foundation. From a social research developed using the Participatory Action Research method. For the design of the socio-educational intervention action, a feasible proposal entitled learning project was elaborated under the logical framework approach. The article presents the systematization of the design of this project, which involves a) identification of the problem and solution alternatives, b) analysis of participation, c) analysis of objectives, d) analysis of alternatives, and e) logical framework matrix. In the development of the selected solution alternative of the project, the Apsiap instructional model for the administration of social projects through the participant action research was elaborated, which is a theoretical-practical concatenation sectioned between the basic integrative units Project I, II and III, applied through the didactic design jointly with the students involved in two academic periods. Being able to contribute as a conclusion the experience based on the evaluation of the success criteria and impact measurement.

Palabras claves: Intervención socioeducativa, marco lógico, proyecto de aprendizaje.

Keywords: Socio-educational intervention, logical framework, learning project.

Introducción.

La propuesta se desarrolló bajo la concepción del Proyecto Educativo Institucional que menciona la UNESCO (1995), donde expresa que todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio como la posibilidad de afectar las deficiencias relacionadas con la calidad y equidad de la educación, en consecuencia una manera de incidir en la calidad de los aprendizajes. Para Fumagalli (2004) la gestión de proyectos de desarrollo educativo local requiere de:

- Construir sobre procesos ya en marcha para dinamizar, desarrollar y eventualmente expandir esos procesos preexistentes al proyecto, los jóvenes como beneficiarios y actores principales.
- Intervención pertinente y de calidad, son propuestas educativas innovadoras donde dicha calidad tiene que ver con la pertinencia, la idoneidad y experiencia profesional en el desarrollo de las capacidades y los recursos humanos a lo largo de la propia ejecución del proyecto.
- Procesos participativos: para responder a las necesidades y posibilidades de la población, ser efectivo, requiere ser con la participación activa y el consenso de los involucrados.
- Orientación hacia el aprendizaje e innovación pedagógica: en el cual han de evaluarse su eficacia e impacto, propiciando la reflexión

pedagógica permanente, e introduciendo experiencias didácticas innovadoras.

En Venezuela se adopta para el mismo año, pero es denominado Proyecto de Aprendizaje (PA) por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1995), el cual es considerado como una forma de planeación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, en la que participan los docentes y los estudiantes, de acuerdo a sus intereses y necesidades comunes e individuales, con base a las reflexiones sobre la práctica pedagógica, las necesidades de innovación, el aprovechamiento racional del tiempo y, los recursos pedagógicos y presupuestarios que se cuentan. El docente diseña adaptando a la realidad las orientaciones y programas curriculares del curso a dictar, programándose en un lapso de tiempo académico.

En relación, la planeación universitaria, cumple con los momentos del diseño de las actividades de enseñanza –aprendizaje y del momento del diseño del sistema de evaluación. Escudero (2011) la evaluación “establecer la obligada alineación y sintonía con las competencias y objetivos perseguidos, tanto en el diseño curricular, como en la interacción didáctica” (p.3), indica como uno de los factores de incidencia y capacidad de condicionamiento de la práctica de la docencia universitaria.

Por consiguiente, para que exista una evaluación oportuna y pertinente se requiere considerar ciertos aspectos, descritos por Escudero (2011) “varios enfoques y modelos metodológicos, que cada profesor debe manejar y gestionar, en función de su contexto pedagógico particular, disciplina, nivel, tipo de curso y características de los estudiantes”(p. 6) en base

al impacto que ha suscitado el Proceso de Reforma de Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior, denominado Proceso de Bolonia 2000-2011.

Por tanto, desde la apreciación del autor se asume la evaluación del proceso formativo tan importante como la de los aprendizajes. En relación, dado a en educación universitaria se direcciona el acto evaluativo a nivel docente, más que todo a apreciar el aprendizaje alcanzado por el estudiante, al desarrollar habilidades, conocimientos y destrezas, dejando un poco de lado la evaluación del proceso. Dando participación la evaluación con orientación diagnóstica, en vista que ella determina la especificidad e individualidad de las problemáticas, necesidades e intereses del grupo a trabajar, contribuyendo a la eficacia pedagógica, ésta última orientación de la evaluación muy olvidada en el sector universitario.

El proyecto de aprendizaje a desarrollar se enfoca en el modelo curricular por competencias, que se viene desarrollando en Venezuela. Tal como menciona Zubiría (2000) citando por Tobón (2004) las competencias presentan cinco características fundamentales: se basan en un contexto: se ubican en un caso particular, en un sistema conceptual cultural.

Se enfocan en la idoneidad: pues se establece a partir del grado de competencia en el desempeño dirigido a la calidad, el empleo de recursos, la oportunidad y el contexto.

- Tienen como eje la actuación: implica un dominio de reglas básicas de uso.

-

- Buscan resolver problemas: visto desde las competencias, se refiere a comprender el problema en un contexto disciplinar, social y económico; establecer diferentes estrategias de solución (imprevisto e incertidumbre); considerar las consecuencias del problema y los efectos de la solución.
- Abordan el desempeño en su integridad: ante actividades y problemas; toda acción está mediada por procesos mentales, físicos, ambientales, interpersonales y culturales.

Entre los tipos de competencias a desarrollar se encuentra las competencias básicas, se entienden como una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adaptadas a los diferentes contextos. Se deben trabajar las competencias básicas para conseguir que los estudiantes desarrollen procedimientos y actitudes y a la vez desarrollen la capacidad de adaptarse y afrontar de forma positiva nuevas situaciones.

Competencias genéricas, que son los comportamientos y actitudes de las personas, que son transversales a diferentes ámbitos de actividad personal y laboral. También Competencias Laborales, que es la capacidad para desempeñar una función productiva en diferentes contextos. Y, las competencias profesionales son las respuestas de una persona da a los requerimientos de su puesto de trabajo.

Metodología.

Desde la concepción cualitativa para Jara (2012) se realiza en base a la sistematización de experiencias, supone realizar un ejercicio de abstracción a partir de la práctica

o desde la práctica, centrada más en las dinámicas de los procesos y su movimiento. Como método explica Arianga (2017) es una herramienta consistente y útil, para impulsar procesos de cambio y apropiación social de conocimientos; ofreciendo una visión holística, integrada, sistémica, dinámica, creativa, dialéctica y flexible. Para el autor el recorrido metodológico es una reconstrucción ordenada de la experiencia y su interpretación crítica, como bases fundamentales impulsar procesos de reflexión crítica, intencionalmente dirigidos a lograr profundas transformaciones individuales, colectivas y sociales.

La Unidad de Gestión de Conocimiento (2016) del Centro Regional de Servicios del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) para América Latina y el Caribe (CRSALC) concibe la sistematización como la difusión de buenas prácticas, en el desarrollo de herramientas para la implementación de programas en el apoyo técnico y metodológico para la gestión de conocimiento.

Resultados.

La estructuración del proyecto educativo está bajo el enfoque de marco lógico, que Nardi (2006) reseña del Banco Interamericano de Desarrollo (1997) dice que “es una herramienta para facilitar el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos”, entendiéndose el proyecto por la institución creadora de ésta metodología, y de la Agencia Alemana de Cooperación Técnica para el Desarrollo (2001) que la considera como “la tarea innovadora, que tiene un objetivo definido, debe ser efectuada en un período, en una zona geográfica delimitada y para un grupo de beneficiarios; solucionando de esta manera problemas específicos o me-

yorando una situación existente”.

Nardi (2006) explica, el diseño del proyecto lleva consigo, a) identificación del problema y alternativas de solución, b) análisis de participación, c) análisis de objetivos, d) análisis de alternativas, por último, la matriz del marco lógico.

a) identificación del problema y alternativas de solución.

Se procede ahora a realizar una triangulación de la información recabada en la aplicación de las distintas técnicas de representación de la realidad social de la población de estudio, tales fueron la observación participante, donde se pudo interactuar libremente con la población participante en la investigación, también el desarrollo de los grupos de discusión que, aunque se estableció la figura del investigador se mantuvo una participación horizontal de las relaciones, contribuyendo a ser más fácil las reflexiones que permitieron identificar las problemáticas existentes, y por último la confrontación dialéctica con el informante clave, otorgando una matriz de especulación sobre las problemáticas escuchadas y, la posible contribución de los estudiantes en las mismas, para la construcción del diagnóstico inicial.

En relación se puede decir que, los estudiantes del Programa de Formación de Grado Gestión Social del Desarrollo Local de la Universidad Bolivariana de Venezuela Fundación Misión Sucre de la Mega Aldea “El Mácaro” del 3er., 6to. y 8vo. semestres indican que han tenido experiencias teórico-prácticas difíciles. Inconvenientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la unidad básica integradora proyecto, tanto en el aula referidas al conocimiento en materia de investigación social a ob-

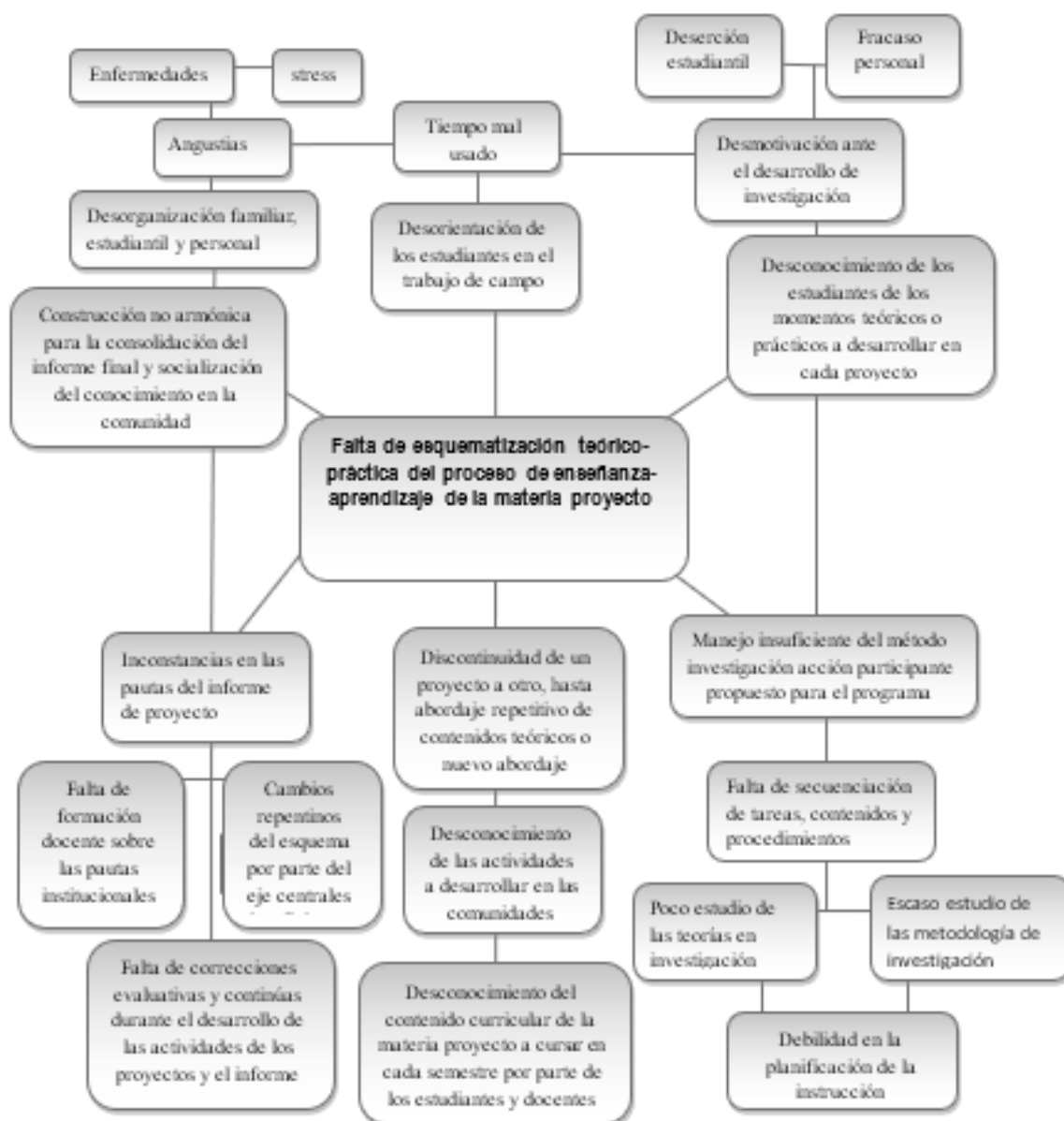
tener para el desarrollo de sus proyectos estudiantiles, como las habilidades a desarrollar sobre el trabajo de campo a llevar a cabo en las comunidades, producto de planificaciones instruccional con estructuras confusas, discontinuas, inconstantes, tardías, poco vinculadas al programa, desadaptadas a las normativas institucionales, estudio conceptual repetitivo, desorganizada.

También, con poca amplitud de las metodologías sugeridas de investigación social, sin guía de trabajo de campo, también por ser dictada por docentes que no dominan la unidad básica integradora proyecto, con poca socialización con la comunidad donde se desarrolla el proyecto, los que la dominan desconocen los lineamientos teórico-prácticos sugeridos para el programa, lo que hace que impartan sus clases con teorías incompatibles al trabajo práctico a desarrollar por los estudiantes en las comunidades.

En relación a la situación descrita, los estudiantes viven en angustia y desgaste físico-psicológico permanentemente, dado a que se sienten desorientados en el proyecto a llevar a cabo en cada periodo académico, y en desarrollo del trabajo de

campo en la comunidad, otro aspecto suscitado es por la premura de la redacción del informe escrito, que lo realizan al final de cada proyecto, no paulatinamente, por último es que les cuesta adaptarse constantemente a la metodología variante de cada docente, porque no evidencian la secuenciación de un proyecto y otro, porque desconocen el contenido programático de cada uno.

En el análisis del problema a continuación se muestra el árbol del problema, el Manual de Proyectos Sociales bajo el Modelo del Marco Lógico de la Organización Análisis y Desarrollo Social Consultores de España (2010), explican, las causas sustanciales y directas del problema focal se ubican paralelas bajo el mismo, debajo del problema. Y, Los efectos sustanciales y directos del problema focal se ubican paralelos en la línea sobre el mismo, hacia arriba del problema, puede visualizarse en el esquema 1.

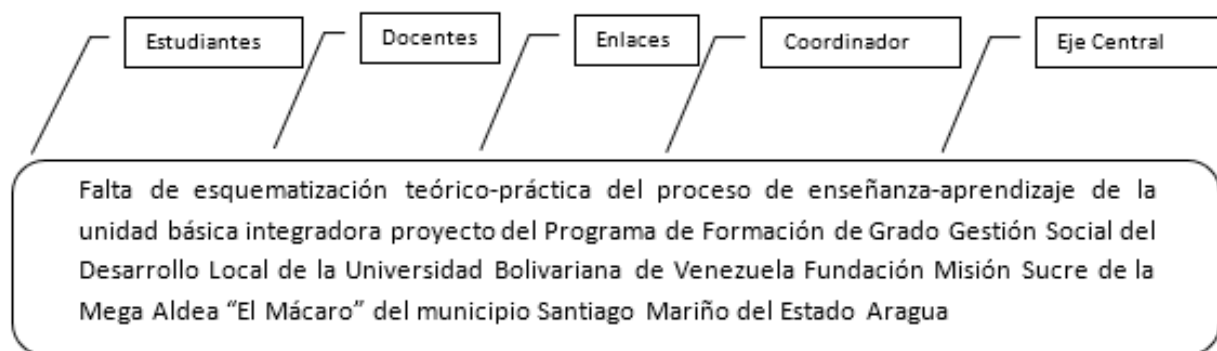


Esquema 1. Árbol del problema.

b) Formulación del problema, Población Afectada, Análisis de Participación e Involucrados.

El Manual de Proyectos Sociales bajo el Modelo del Marco Lógico (s/f) de la Organización Análisis y Desarrollo Social Consultores de España, explica que la participación es el proceso mediante el

cual las personas intervienen en acciones colectivas de carácter público, que tienen diversos grados o niveles de organización. Estas acciones tienen un sentido o dirección definido también en forma colectiva, siendo la éste proyecto de la siguiente manera, según esquema 2.



Esquema 2. Definición de problemas e identificación de involucrados.

Se puede apreciar en el ámbito institucional, en relación a la adaptación de los lineamientos nacionales a su contexto individual en éste caso denominado administrativamente Eje Central UBV en Aragua son los encargados de las relaciones externas o relaciones públicas, representan a la institución ante otras instituciones, también enlazan a la institución con el Ministerio de Educación Universitaria y, en orden jerárquico piramidal son la instancia terciaria de la estructura organizacional.

Al ámbito académico, concatenadas con las relaciones del día a día de todos los involucrados (el personal, los proveedores y los consumidores) en la organización ya directamente en cada ambiente, para el presente estudio denominado administrativamente Coordinador del Turno B Mega Aldea El Mácaro, éste se encarga de relaciones internas, de vincular la institución a cada uno de sus enlaces de los diferentes programas, del ingreso y egreso de la matrícula estudiantil y profesoral, gestionar situaciones inusuales mayores por parte de docentes y estudiantes, también velar por el funcionamiento de las instalaciones

de la organización durante su turno, aulas, laboratorios, vigilancia, secretarías, personal de mantenimiento, entre otros.

En el ámbito pedagógico, el acto de formación universitaria, en este caso se encuentra administrativamente el cargo de Enlace del Programa de Formación de Grado Gestión Social del Desarrollo Local del Turno B Mega Aldea El Mácaro, encargado de relaciones internas por ser el portavoz de las consideraciones, resoluciones y actividades entre la coordinación del turno B y la comunidad pedagógica (docente-estudiantes), también la revisión y seguimiento de la planificación de cada docente, control en el cumplimiento de horarios y políticas de la institución tanto de docentes como estudiantes, gestionar situaciones inusuales menores por parte de docentes y estudiantes.

c) Análisis de Objetivos del Proyecto.

Para la Organización Análisis y Desarrollo Social Consultores de España (2010) en el Manual de Proyecto Sociales bajo el Marco Lógico, explica el objetivo general se describe el objetivo de largo plazo anticipado, al cual contribuirá la justifi-

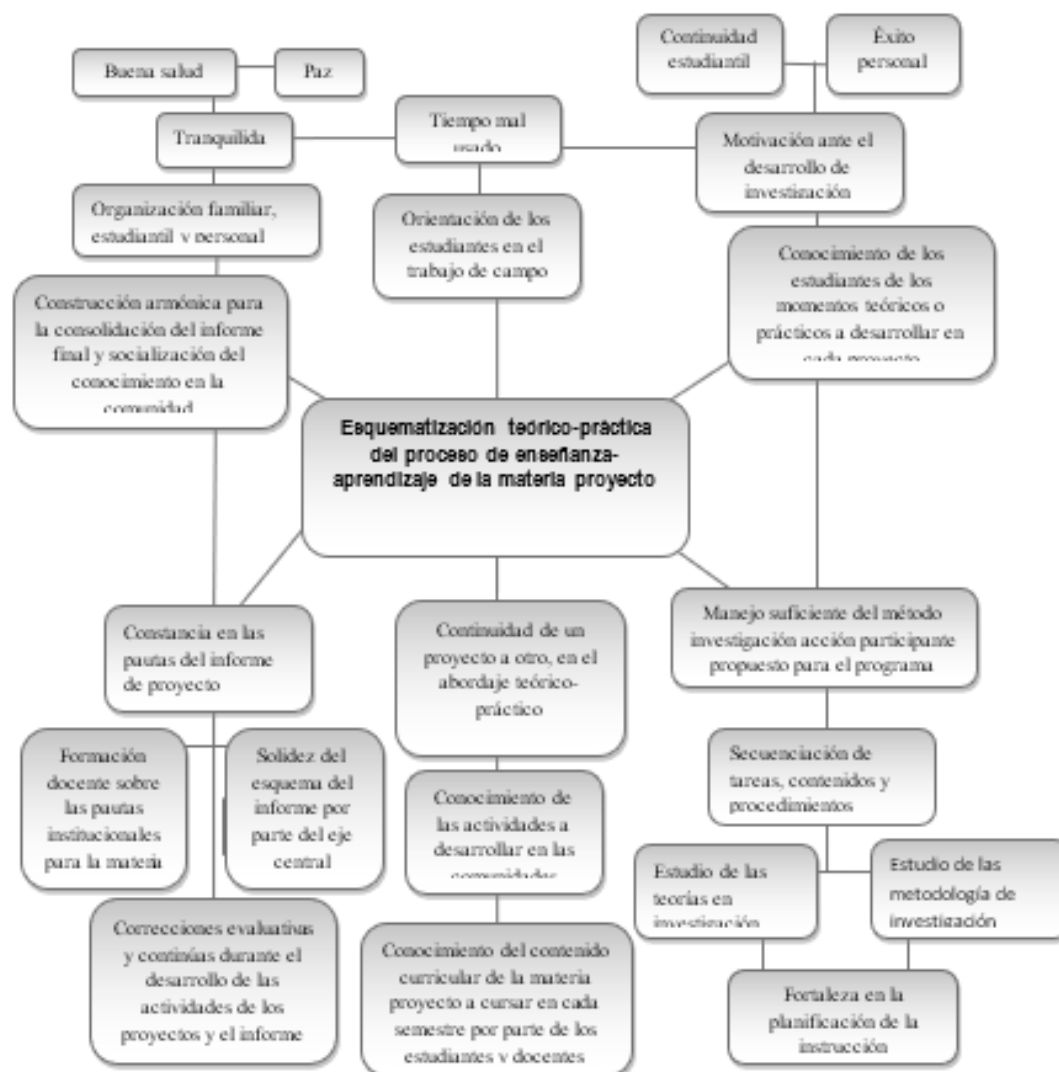
cación del proyecto (p.24) quedando de la siguiente manera: Éxito armónico del aprendizaje en los estudiantes del turno “B” del Programa de Formación de Grado Gestión Social para el Desarrollo Local de la Universidad Bolivariana De Venezuela Fundación Misión Sucre, Mega Aldea El Mácaro.

Sobre los objetivos específicos el Manual de Proyectos Sociales bajo el Modelo del Marco Lógico de la Organización Análisis y Desarrollo Social Consultores de España (2010), explica los objetivos específicos describe los efectos pretendidos del proyecto (propósito del proyecto) para los beneficiarios directos, como una condición futura precisa, es decir, se expresa en base a los resultados que el proyecto debe conseguir y sostener durante la vida del mismo. Su impacto combinado debería ser suficiente para lograr el objetivo específico. Quedando de la siguiente manera:

- Planificación docente que contemple un amplio estudio de los enfoques teóricos-metodológicos en materia de investigación, haciendo énfasis en el método investigación acción participante en la materia proyecto
- Experiencias de aula secuencialmente lógicas de los estudiantes cursantes de la materia proyecto del Programa de Formación de Grado: Gestión Social del Desarrollo Local, acordes con el contenido programático de la materia proyecto.

- Experiencias de aula significativas de los estudiantes cursantes de la materia proyecto del Programa de Formación de Grado: Gestión Social del Desarrollo Local, que brinden una guía como trabajo de campo necesaria para el desarrollo de sus proyectos socio-educativos.
- Vivencias vinculadas en las comunidades de los estudiantes cursantes de la materia proyecto del Programa de Formación de Grado: Gestión Social del Desarrollo Local al desarrollo de los proyectos socio-educativos.

A continuación, se muestra el árbol de objetivo, el Manual de Proyectos Sociales bajo el Modelo del Marco Lógico de la Organización Análisis y Desarrollo Social Consultores de España (2010), explica, los medios se ubican paralelas bajo del objetivo general, Y, los fines se ubican paralelos en la línea sobre el mismo, hacia arriba del objetivo principal, puede visualizarse en el esquema 3.



Esquema 3. Árbol de objetivos.

d) Análisis de la alternativa de solución seleccionada.

Cabe señalar que las alternativas de solución fueron propuestas por los mismos estudiantes involucrados y participantes del proyecto, de las cuales se presentan las siguientes:

Alternativa Nro. 1: Que el eje Central dicte cursos de inducción a los docentes de proyecto sobre la fase que le corresponda dar. Descartado porque, seguiría manteniéndose una de-secuenciación de la unidad curricular, en vista que se sigue

apreciando cada materia como un proyecto unificado, lo que es un error porque es un proyecto continuado que se cada materia sirve para realizar una fase del mismo.

Alternativa Nro. 2: Que se asigne una persona especializada en proyecto para que realice un seguimiento estricto desde enlazado con responsable del Programa en cada ambiente como con el responsable del programa en el Eje Central, al desarrollo de cada proyecto estudiantil desde su inicio hasta su culminación. Descartado en vista que es una solución

a largo plazo, se debería solicitar el cargo institucional de la persona responsable directamente a Caracas, lo que tardaría en trámites mucho tiempo.

Alternativa Nro. 3: Que se desarrolle la planificación de la unidad básica integradora proyecto bajo un Modelo para la administración de proyectos sociales a través de la investigación acción participante (IAP), es una esquematización teórico-práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad básica integradora proyecto del PFG Gestión Social del Desarrollo Local de la UBV Fundación Misión Sucre, con la cual el docente a car

go construirá su planificación o diseño didáctica para impartir sus clases.

La alternativa seleccionada fue la Nro. 3: Que se desarrolle la planificación de la unidad básica integradora proyecto bajo un Modelo para la administración de proyectos sociales a través de la investigación acción participante (IAP), es una esquematización teórico-práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad básica integradora proyecto del PFG Gestión Social del Desarrollo Local de la UBV Fundación Misión Sucre, con la cual el docente a cargo construirá su planificación o diseño didáctica para impartir sus clases.

Cuadro 1. Matriz FODA de la alternativa de solución seleccionada.

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	DEBILIDADES	AMENAZAS
-Disposición incondicional de los estudiantes a su aprendizaje en aula y a contribuir con el desarrollo de las comunidades con sus actividades prácticas de la materia proyecto. - Participación activa en el desarrollo del presente estudio, para contribuir a las mejoras de la materia proyecto.	- Disposición del equipo profesoral a ser instruidos bajo los lineamientos institucionales, para contribuir en las mejoras teórico-prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia proyecto. -Disposición de la coordinación de turno y de programa para el desarrollo del estudio.	-La matrícula de algunas sección en pequeña lo que hace arduo el trabajo práctico de la materia proyecto en las comunidades, porque es un población numerosa que hay que abarcar para desarrollo de los proyectos sociales.	-El cambio de docente en cada materia, hace que se pierda la continuidad de la materia proyecto, lo cual depende de la matrícula profesoral disponible de la UBV. -La estructuración del informe depende exclusivamente del eje central, por tanto no se puede prever los cambios inesperados ocurridos.

En las acciones desarrolladas, que se requirió para llevarse a cabo fueron, primero los trámites necesarios: informar a la Coordinación del Programa de Formación de Grado Gestión Social del Desarrollo Local de la Universidad Bolivariana de Venezuela Fundación Misión Sucre del turno "B"

de la Mega Aldea El Mácaro, que dentro de la planificación de otras unidades curriculares se llevarían a cabo acciones de formación sobre el Proyecto. Una es el caso la unidad curricular Sistema de Medición de Políticas Públicas y, la unidad curricular Dato Estadístico se plantearán contenidos

referidos a Proyecto III dada su relación con la medición de impacto, así otras unidades curriculares que da que puedan fortalecer el contenido teórico de los distintos Proyectos.

Segundo, el análisis de riesgos, se consideró en vista a los cambios que se suscitan en otras unidades curriculares, para fortalecer el contenido de Proyecto, se puede descuidar algún contenido programático importante. Otro aspecto, es que exista confusión de los estudiantes entre las dos unidades curriculares, las asignaciones o actividades evaluativas.

Tercero, para el control y seguimiento del proyecto, se dejó dos semanas como plan de contingencia, para que el proyecto se pueda desarrollar durante el lapso académico de 16 semanas. Cuarto, entre el análisis de recursos necesarios se tuvo que en infraestructura: para los momentos teóricos en los espacios de la universidad se requería de un aula, pues no es destinada para la unidad curricular Proyecto en la planta, dado a que se asume que son desarrollados en las comunidades, para los momentos prácticos se ubicó una casa de uno de los habitantes de la comunidad

donde se desarrolla el proyecto social, en el caso que no exista casa comunal, para realizar encuentros y-o reuniones.

A nivel financiero, no requiere gran gasto, más aquel del que cada estudiante destine para sacar fotocopias y pasaje para movilizarse ante las instalaciones de la universidad como a los espacios de la comunidad donde trabajaría su proyecto social, sin embargo, se evidenció de por ser estudiantes de bajos recursos, aún éstos dos elementos fueron limitantes.

Dentro del factor humano, la docente responsable del proyecto, la asistencia a clases de los estudiantes cursantes de la unidad básica integradora Proyecto, para el seguimiento y control la coordinadora del programa. Referido a los materiales, frecuentemente se necesitaron hojas blancas, bolígrafos, computador personal con acceso internet (ocasional) e impresora, un aula con bancos y sillas, pizarrón acrílico, marcador, borrador, cuadernos, lecturas sugeridas. Quinto, entre el análisis de factores externos, se obtuvo el apoyo del responsable del Programa en el Eje Central e la Universidad Bolivariana de Venezuela Fundación Misión Sucre.

e) Matriz de Marco Lógico del Proyecto de Aprendizaje.

Cuadro 2. Matriz de Marco Lógico del Proyecto de Aprendizaje.

	Resumen de objetivos	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos
Fin	Éxito armónico del aprendizaje en los estudiantes cursantes de la unidad básica integradora proyecto del turno “B” del Programa de Formación de Grado Gestión Social para el Desarrollo Local de la Universidad Bolivariana De Venezuela Fundación Misión Sucre, Mega Aldea El Mácaro.	-Efectividad en la participación de los estudiantes en el desarrollo del proyecto -Eficacia de la aplicación por parte de los estudiantes en las comunidades del aprendizaje teórico- práctico estudiado en aula.	Aplicación de encuestas Ex_post a los estudiantes al finalizar el proyecto	Hay una adecuada planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad básica integradora proyecto
Propósito	Adecuada esquematización teórico-práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad básica integradora proyecto del Programa de Formación de Grado Gestión Social del Desarrollo Local de la Universidad Bolivariana De Venezuela Fundación Misión Sucre.	Planificación docente que contemple un amplio estudio de los enfoques teóricos-metodológicos en materia de investigación, haciendo énfasis en el método IAP en la unidad básica integradora proyecto.	Aplicación de cuestionarios, co-evaluativos, hetero-evaluativos y docentes cada 4 semanas	Desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje teórico-prácticas secuencialmente lógicas
Componentes o resultados	-Disposición incondicional de los estudiantes a su aprendizaje en aula y a contribuir con el desarrollo de las comunidades con sus actividades prácticas de la unidad básica integradora proyecto. - Disposición del docente, para contribuir en las mejoras teórico-prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad básica integradora proyecto. -Disposición de la coordinación de turno y de programa para el desarrollo del proyecto.	Participación en Actividades de seguimiento y control por parte de directivos y coordinadores.	Carta compromiso por parte de los estudiantes, directivos y coordinadores en la realización del proyecto.	Participación de todos los agentes de hecho educativo en el desarrollo de proyectos en búsqueda de la mejora de la práctica didáctica y la solución de problemas

Acciones	- Entrega en físico del Diseño Didáctico para impartir la unidad básica integradora Proyecto bajo el Modelo Instruccional Apsiap a cada uno de los estudiantes cursantes	Experiencias de aula y comunitarias secuenciales lógicas acordes con el contenido programático	Revisión en aula y diario de campo	Conocimiento oportuno de los distintos momentos teóricos –prácticos a desarrollarse en la unidad básica integradora proyecto.
-----------------	--	--	------------------------------------	---

En el desarrollo de la alternativa de solución seleccionada, se elaboró el un modelo instruccional para la administración de proyectos sociales a través de la investigación acción participante. Posteriormente se tituló Modelo Instruccional Apsiap (administración de proyectos sociales a través de la investigación acción participante), el cual es una esquematización teórico-práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad de básica integradora proyecto del Programa de Formación de Grado Gestión Social del Desarrollo Local de la Universidad Bolivariana de Venezuela Fundación Misión Sucre (2007) según los lineamientos del documento Rector de la Universidad Bolivariana de Venezuela (2003), donde el docente a cargo se guiará para construir su diseño instruccional para impartir sus clases.

El modelo se encuentra estructurado por todos los momentos que establece el método IAP, seccionado entre las unidades básicas integradoras Proyecto I, Proyecto II y Proyecto III, dado a que Proyecto IV es una aplicación completa de lo aprendido en los anteriores, por ello cumpliría la estructura en su totalidad. El cual fue desarrollado con los estudiantes”

de las unidades básicas integradoras proyecto del Programa de Formación de Grado Gestión Social del Desarrollo Local de la Universidad Bolivariana de Venezuela Fundación Misión Sucre de la Megaldea “El Mácaro” turno “B”, los cuales conformaron también el equipo investigador, el equipo de seguimiento y control y, los evaluadores de la propuesta.

Con respecto a los enfoques de planeación empleados, se encuentra la Teoría sobre el Análisis de Tarea, Análisis de Contenidos, la Secuenciación de Procedimientos, y Teoría de la Elaboración, para los fundamentos de la instrucción se consideró la Teorías de la Enseñanza General de Sistemas, sobre en el aprendizaje la Asimilación y Aprendizaje Significativo y, la postura filosófica de la Teoría Socio Crítica.

La clasificación del modelo, según su la teoría curricular asumida es de tipo, formal, porque está dirigido a un programa de formación, con respecto al paradigma que resalta, es de tipo simbólico, porque atiende a necesidades de un contexto, en relación a la estructura organizativa, es sistémico. En cuanto al nivel de planeación es, meso porque trasciende la

didáctica a varias unidades de básicas de formación.

Para llevar a cabo, se realizó el diseño didáctico bajo el modelo instruccional APSIAP, donde se empleó la planificación de la unidad básica integradora proyecto I,II y II aplicado durante dos lapsos académicos, con sus dos fases cada uno. Se ubicó de manera de secuencia lógica atendiendo a los distintos contenidos que aprender, procedimiento a desarrollar y tarea a entregar según el tiempo destinado para cada fase, las actividades teóricas donde se aprende sobre investigación y, las actividades prácticas donde los estudiantes aplican lo aprendido en clase durante la ejecución de la fase de campo directamente en las comunidades.

Tiene una duración de 16 semanas, lo que equivale a una lapso académico, solo se planificó en función de 14 semanas, dejando 2 semanas como plan de contingencia. La evaluación será cuantitativa se realizará aplicando como instrumentos de evaluación cuestionarios, auto-administrados al finalizar el proyecto, auto-evaluación y coevaluación entre los mismos estudiantes, de tipo evaluación docente, y hetero-evaluación que será una evaluación comunitaria, a través de instrumentos empleados habitualmente por la docente responsable del proyecto

Conclusiones.

Tal como expresa la UNESCO (2004) la sistematización, evaluación y difusión del proyecto se realiza a fin de “poder aprender, reflexionar e introducir en la marcha los correctivos necesarios, así como compartir con otros las lecciones aprendidas y los resultados” (p.21). Dado a que es una experiencia demostrativa, de

“alternativas educativas y pedagógicas, y posibilidad de cambio operando en la realidad, sirviendo así a otros de fuente de inspiración para buscar sus propias vías.” (p.22)

Beltrán (2005) considera que los proyectos de educación se orientan a mejorar su calidad y cobertura, con el propósito de garantizar que quienes culminan sus estudios estén en capacidad de insertarse adecuadamente en el mercado laboral, tal como se ha mencionado en el presente escrito, en vista que la materia base de la población a la cual va dirigido, la unidad básica integradora, es una de las bases de su formación. Se esperaba con llevar a cabo éste tipo de proyecto se traduzca en un aumento de la productividad de los beneficiarios.

La metodología empleada para la evaluación se debe basar en identificar los beneficios del proyecto, estos logros se deben expresar como indicadores de impacto. Los criterios de éxito evaluados del proyecto fueron efectividad en la participación de los sujetos de investigación en el desarrollo de la propuesta y, eficacia de la aplicación en las comunidades del aprendizaje teórico- práctico estudiado en aula. Dio entre 80%-100% muy satisfactoria la efectividad en la participación y la eficacia de la aplicación en las comunidades.

Para presentar la medición de impacto, se atiende a la evaluación realizada a la propuesta y a observación participante efectuada por el equipo investigador, arrojando como producto final la descripción de la situación actual de la población de estudio en comparación de la situación final. Los resultados de la intervención social en la población participante del estudio, que la aplicación del Modelo Instruccional

Apsiap, fue viable en la unidad básica integradora proyecto porque expresó los lineamientos teóricos-prácticos para la planeación didáctica participativa e inclusiva de todos los actores del proceso educativo y, contribuyó como guía para que las experiencias comunitarias de los estudiantes se desarrollaron de manera armónica.

Referencias bibliográficas.

- Análisis y Desarrollo Social Consultores (2010) Guía de Formulación de Proyectos Sociales Con Marco Lógico. Plan Estratégico Del Tercer Sector De Acción Social. Gobierno de España. Disponible: <https://www.plataformaong.org/recursos/194/guia-de-formulacion-de-proyectos-sociales-con-marco-logico>.
- Arianga, C. (2017) La Sistematización de Experiencias: Un método para impulsar procesos emancipadores. Recuperado de: cvis3.cebem.org/?p=946
- Beltrán, A. (2005) Guía de Identificación, Formulación y Evaluación social de Proyectos de Inversión Pública del Sector Educación.
- Escudero, T. (2009). Algunos principios básicos sobre los programas e innovaciones educativas, su diseño y su evaluación. (Curso de formación del profesorado N° 21, ICE de la Universidad de Zaragoza, enero-abril de 2009).
- Fumagalli, Laura (2004) Gestión de Proyectos de Desarrollo educativo Local. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIEP
- UNESCO. Recuperado: <https://unesdoc.unesco.org>
- Jara, O. (2012) Sistematización De Experiencias, Investigación Y Evaluación: Aproximaciones Desde Tres Ángulos. Revista Internacional Sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo. Recuperado de: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1995) Reforma, Cambio e Innovación en el sistema Educativo Venezolano 1995-2000.
- Nardi, A. (2006) Diseño de Proyectos Bajo el enfoque de Marco Lógico. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado: http://eprints.rclis.org/10183/1/Trabajo_Marco_Logico.pdf
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE. Recuperado: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793
- UNESCO (1995) Nuevas formas de aprender y enseñar Seminario Regional “Formas de aprender y nuevas formas de enseñar: demandas a la formación inicial del docente” Santiago, Chile, 6-8 noviembre. Recuperado: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116066>
- Unidad de Gestión de Conocimiento (2016) Sistematización para Transferir Conocimiento. Centro Regional del PNUD para América

Latina y el Caribe. Recuperado:
cvis3.cebem.org/wp-content/up-
loads/2016/10/Sistematización-pa-
ra-transferir-conocimiento-

Universidad Bolivariana de Venezuela
(2003) Documento Rector. Edi-
ciones de la UBV. P.173

Universidad Bolivariana de Venezuela
(2007). Programa de Formación
de Grado: Gestión Social del De-
sarrollo Local. Dirección General
Académica. Venezuela.

GESTIÓN ACADÉMICA

EFFECTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD IDENTIFICADOS POR PARTE DE LOS USUARIOS

Lina Pineda Sánchez

lina.pineda@correounivalle.edu.co

Corporación Universitaria Autónoma de Nariño, Colombia

Resumen

La implementación de un sistema de gestión de calidad permite consolidar, presentar y reconocer aspectos diferenciadores de otras instituciones pertenecientes al mismo sector, además identificar las fortalezas y debilidades con el fin de procurar el mejoramiento continuo en cada uno de sus servicios y procesos. Esto podría dar cuenta del compromiso de la institución al educar y formar ciudadanos integrales en diferentes campos del conocimiento y a su vez reconocer el trabajo y la unión de esfuerzos de todos y de cada uno de los miembros, resaltando que la función administrativa está al servicio de lo académico, es así como el sistema de gestión de calidad es una estructura operacional de trabajo conformada para el fortalecimiento de la gestión y la creación de una conciencia de mejora continua, así mismo para medir y controlar la calidad de los servicios que se ofrecen en términos cuantitativos y cualitativos. Considerando lo anterior, surge la necesidad de realizar una investigación orientada hacia el descubrimiento de los efectos identificados por parte de los usuarios a partir de la implementación de un sistema de gestión de calidad bajo la norma ISO 9001:2015. El presente artículo hace parte de una investigación muy amplia, siendo este el cuarto documento publicado.

Abstract

The implementation of a quality management system allows consolidating, presenting and recognizing differentiating aspects of other institutions belonging to the same sector, as well as identifying strengths and weaknesses in order to seek continuous improvement in each of its services and processes. This could show the commitment of the institution to educate and form integral citizens in different fields of knowledge and at the same time recognize the work and the union of efforts of each and every one of the members, highlighting that the administrative function is at the service of the academic, this is how the quality management system is an operational work structure formed to strengthen management and the creation of an awareness of continuous improvement, as well as to measure and control the quality of the services offered in quantitative and qualitative terms. Considering the above, the need arises to conduct a research oriented towards the discovery of the effects identified by users from the implementation of a quality management system under ISO 9001:2015. This article is part of a very broad research, being this the fourth document published.

Palabras claves: Implementación, sistemas, efectos.

Keywords: Implementation, systems, effects.

Introducción.

La calidad en las instituciones de educación superior colombianas corresponde a un mandato de ley establecido inicialmente en la Constitución Política Nacional, donde su concepto hace referencia a un atributo del servicio público de la educación en general y en particular y al modo como ese servicio se presta, según el tipo de institución de que se trate. Esto necesariamente implica entender que, aunque la calidad abarca una noción general, a su vez adquiere una connotación específica que se materializa en las características propias de cada institución, teniendo como insumos para el mejoramiento continuo, los resultados de los procesos de evaluación y autoevaluación.

Desde perspectiva del servicio público de educación, la calidad tiene como propósito el desarrollo sistemático y armónico de la satisfacción social de las necesidades de la comunidad, exigiendo la puesta en marcha de un modelo de gestión como una herramienta útil para el logro de los objetivos institucionales en términos de satisfacción de los usuarios y es así como el sistema de gestión de calidad se constituye como un conjunto de políticas, estrategias y métodos para mejorar la gestión y utilizar eficientemente los recursos, de forma que fortalezca la capacidad académica y administrativa de la institución, para brindar servicios educativos de calidad, buscando el mejoramiento continuo a través de una estructura para la gestión, control autoevaluación, garantizando el cumplimiento de sus principios institucionales y procesos eficientes.

Resultado de la labor emprendida, la IES objeto de estudio ha desarrollado procesos de mejoramiento a raíz de las tres

auditorías internas, dos externas y los ejercicios de autoevaluación de los programas académicos que se realizan cada dos años, permitiendo optimizar procedimientos tanto en el entorno administrativo, como en el académico; dado que sus actividades se encuentran orientadas hacia la satisfacción de las necesidades de los usuarios que para el caso particular son los estudiantes, brindando un mejor servicio, definiendo claramente los procesos, documentación de procedimientos, identificando riesgos y oportunidades y aplicando planes de mejoramiento continuo, generando un impacto positivo en el mejoramiento organizacional y que se ha descrito a través de diferentes informe, no se cuenta con un estudio que le reporte a la institución la presencia de dichos efectos percibidos por parte de los usuarios y por tal motivo se presentan los efectos a la implementación de sistemas de gestión de calidad bajo la norma ISO 9001:2015.

Metodología.

En conjunto con la coordinación de Bienestar Universitario, se programó para el martes 21 de abril de 2020, una videoconferencia con los representantes estudiantiles que se eligieron democráticamente en el mes de febrero del mismo año, con el fin de conocer su opinión respecto al desempeño del sistema de gestión de calidad y aprovechar el espacio para identificar oportunidades de mejora que contribuyan al mejoramiento del sistema. Se convocaron a estos 34 representantes que se convierten en voceros de los demás estudiantes, con el fin de conocer su opinión respecto a los efectos generados en la institución, después de la implementación del sistema de gestión de calidad.

Para realizar la actividad, fue necesario preparar una presentación en PowerPoint similar a la que se proyecta en las visitas de pares académicos, donde se desglosó cada proceso y se señalaron los logros significativos que se han alcanzado durante los dos últimos años. La reunión se llevó a cabo de forma virtual a través de la plataforma zoom y estaba programada para 40 minutos, pero se extendió dos (2) horas, logrando reunir un quórum 23 representantes estudiantiles de los 30 convocados, en compañía del coordinador de bienestar universitario, el psicólogo y la coordinadora de calidad.

Con el fin de recopilar la información suministrada por los representantes, se diseñó un cuestionario de tipo cualitativo con preguntas abiertas, teniendo en cuenta las categorías de análisis: Involucramiento del Talento Humano, Mayor productividad, Aumentar la competitividad, Eliminar las prevenciones frente a la Norma, Herramienta para adoptar la cultura de calidad, Satisfacción de necesidades del consumidor, Equipara la gestión de calidad con la prevención. Este instrumento fue enviado a los estudiantes a través de correo electrónico y seguidamente se procedió con el procesamiento en la información en el programa ATLAS.ti.

Resultados.

3.1. Categoría: Involucramiento del Talento Humano.

La primera categoría se denominó “Involucramiento del talento humano” y tiene como finalidad conocer por parte de los usuarios, el efecto generado a partir de la implementación del sistema de gestión de calidad de la institución de educación superior objeto de estudio.

La administración del talento humano en el contexto organizacional ha experimentado un cambio conceptual con respecto su relevancia; Medina & Ávila (2002) expresan que la administración científica creó un método racional para solucionar los problemas de la organización, haciendo énfasis en el diseño de la labor, la selección científica y el desarrollo de los trabajadores, pero a su vez con una importante limitación al considerar al trabajador como un ser asociado al aspecto económico, sin tener en cuenta sus necesidades de satisfacción laboral, relaciones sociales, frustraciones e insatisfacciones. Este modelo de administración se centraba en la productividad e ignoraba los factores motivacionales humanos, propiciando la explotación laboral del personal.

Haciendo referencia a la Teoría de las Relaciones Humanas y específicamente a la Escuela de las Ciencias del Comportamiento, se encuentra a Mary Parker Follet, citada por Medina & Ávila (2002), quien se enfocó en la administración hacia la conducta humana, enfatizando en la necesidad que tienen las personas de trabajar en grupos, señalando que se requiere de un liderazgo participativo y trabajo en conjunto entre administradores y trabajadores, para la toma de decisiones y solución de problemas. En línea con lo anterior, Stoner (1995) considera que los individuos reaccionan positivamente al hecho de que se ocupen de ellos para mejorar su situación, sobre todo cuando tienen una posición débil en la empresa.

Teniendo en cuenta lo presentado en esta categoría, a los representantes estudiantiles se les realizó la siguiente pregunta: ¿Considera que sus opiniones o inquietudes son atendidas? y sus respuestas pueden observarse en la gráfica 1

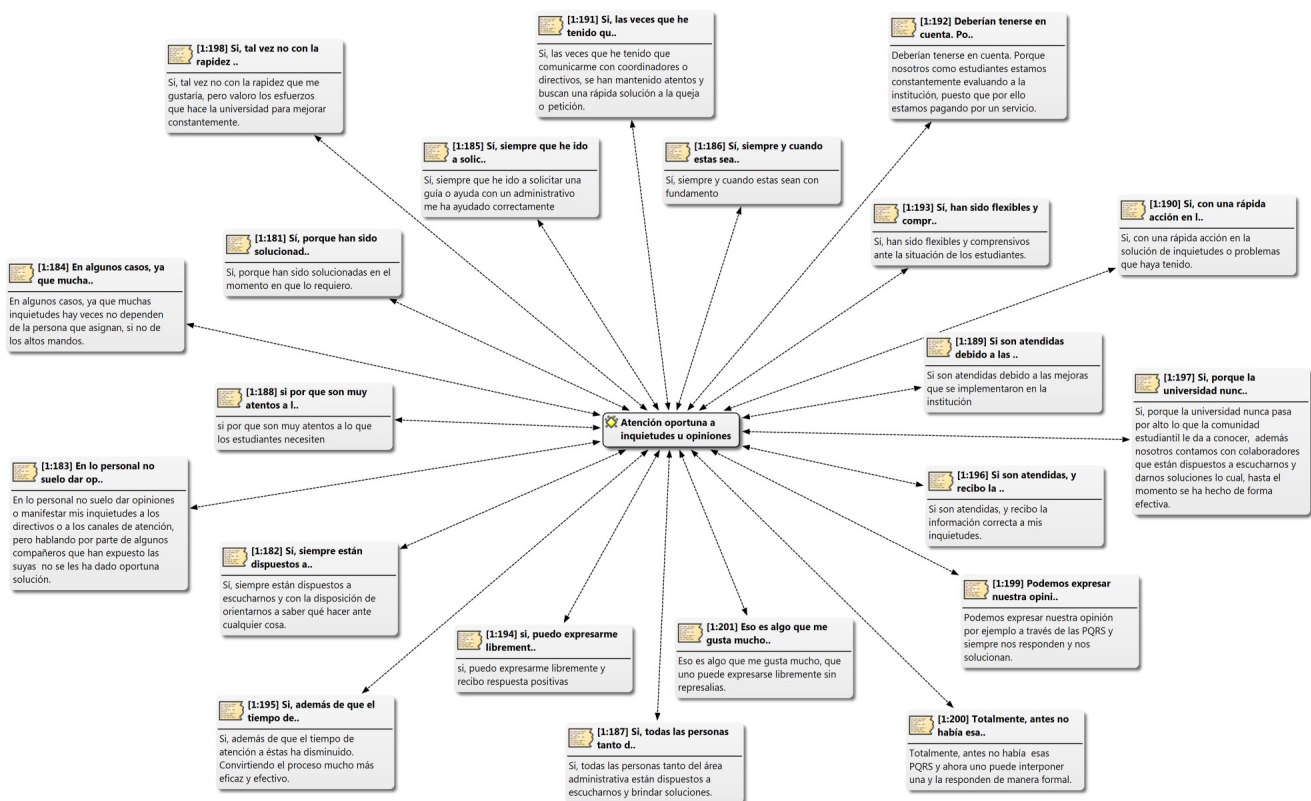


Gráfico 1. Atención a opiniones o inquietudes.

En la gráfica 1, se pueden observar los comentarios de cada representante, que en términos generales son favorables, pues tal como lo expresan, consideran que sus opiniones son tenidas en cuenta y que encuentran una respuesta oportuna cuando tiene alguna inquietud o problema o situación por solucionar.

Lo anterior obedece a que para el sistema de gestión de calidad es fundamental garantizar la satisfacción de los usuarios, teniendo en cuenta sus percepciones y considerando el cumplimiento de sus necesidades y expectativas, tal como se establece en el numeral 9.1.2. de la ISO 9001:2015, pero además en el numer-

al 8.2.1. se hace referencia a la comunicación con el cliente y la importancia de tratar las consultas para obtener la retroalimentación de los mismo respecto a los productos y servicios ofrecidos, incluyendo sus quejas.

En referencia a la importancia del involucramiento del talento humano, Mayo (1977) a través de sus experimentos dio cuenta de que tan importante son los sentimientos de los empleados, los cuales rigen o influyen en su comportamiento laboral, sin embargo, la empresa lleva a cabo sus procesos productivos mediante métodos y técnicas que no contemplan la emocionalidad del personal, lo cual

ciertamente resulta complejo aplicar, dado que la razón de ser de la empresa es producir. Mayo es conocido como el precursor de los Recursos Humanos en las empresas, debido a que sus experimentos otorgaron gran importancia al comportamiento humano en el ámbito laboral y sus planteamientos han logrado trascender a tal punto que en la actualidad se consideran a los trabajadores como el principal activo. Es importante tener en cuenta que los estudios de Mayo estaban orientados a aumentar la productividad, sin embargo, sus planteamientos buscaban a su vez mejorar las condiciones de los empleados. Por su parte Aktouf (2009) expresa que estos estudios no tenían en cuenta factores externos – como situaciones familiares – que afectaran el desempeño del trabajador, su interés radicaba en contar con condiciones óptimas en la organización para lograr un mejor desempeño.

3.2. Categoría: Mayor productividad.

La segunda categoría se denominó “Mayor productividad” y tiene como finalidad conocer a través de los usuarios si la productividad de la IES ha sido mayor a partir de la implementación del sistema de gestión de calidad.

Respecto a esta categoría, Frederick Winslow Taylor considerado el padre de la Administración Científica, comenzó en 1878 a interesarse por la industria del trabajo y específicamente del acero a partir de allí, realizó una serie de estudios analíticos acerca de tiempos de ejecución y remuneración del trabajo, impulsado por la poca eficiencia de los trabajadores y la falta de una técnica para realizar las operaciones y durante muchos años se dedicó a buscar la mejor forma de hacer el trabajo y

a partir de sus experiencias definió pautas para mejorar procesos en la producción.

Estudió de forma combinada dos variables importantes: condiciones óptimas para trabajar y el incremento de la productividad en los trabajadores, atacando situaciones cotidianas y recurrentes tales como el desaprovechamiento de la mano de obra humana¹ que influyen directamente en la operación y aprovechamiento de las máquinas, parsimonia de los obreros en sus labores y la importancia de mejorar las relaciones entre empleados y empleadores, todo esto a causa de la implementación de técnicas empíricas; es por ello que su método se fundamenta en la tesis de que es preciso que todas las metodologías utilizadas por los trabajadores sean compiladas, clasificadas, tabuladas y analizadas, con el fin de establecer la mejor forma de llevar a cabo el quehacer. Al aplicar técnicas y procedimientos logró obtener considerables niveles de productividad, ubicando al trabajador correcto en el puesto, con las herramientas y el equipo correcto, además consiguió que el trabajador acatara las instrucciones con exactitud, el cual después de estar debidamente entrenado para realizar la labor conduce a su vez a un aumento en la productividad.

En sintonía con esta categoría, a los representantes estudiantiles se les realizó la siguiente pregunta: ¿Considera que hay un mayor control y organización de las actividades académicas y administrativas? Y las respuestas pueden observarse en la gráfica 2.

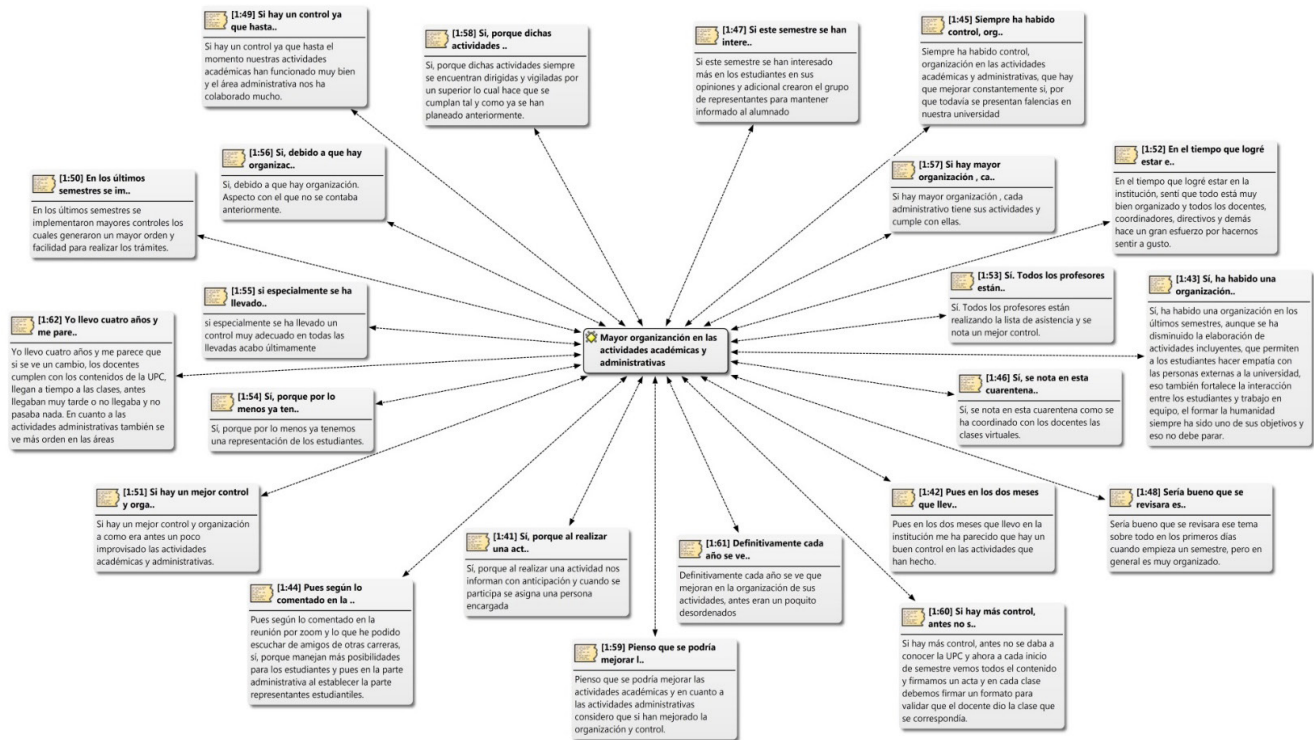


Gráfico 2. Opinión respecto a la organización de las actividades académicas y administrativas.

En la gráfica 2, se observan fragmentos relevantes del discurso de los representantes estudiantiles quienes consideran que sí se evidencia un incremento en la productividad de la institución a partir de la implementación del sistema de gestión de calidad, debido a que las actividades académicas y administrativas se desarrollan bajo un mayor control y organización.

La segunda pregunta de comprobación de esta categoría, tenía como finalidad conocer si observan mejor eficiencia y eficacia en los procesos académicos y administrativos y los comentarios pueden apreciarse en la gráfica 3.

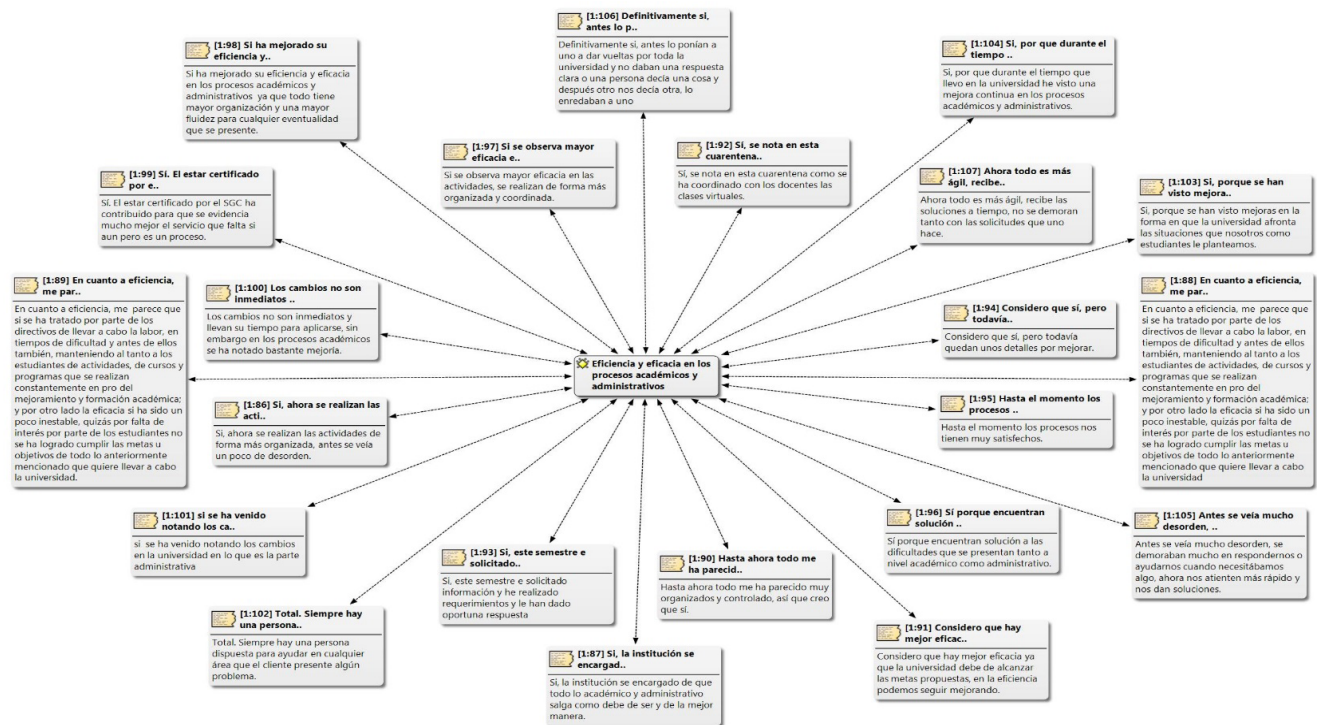


Gráfico 3. Opinión respecto a la eficiencia y eficacia en los procesos académicos y administrativos.

En términos generales los participantes expresan que se evidencia un mejoramiento de la gestión, debido a que ahora las actividades se desarrollan de manera más ágil y se han logrado reducir los tiempos de respuesta a las solicitudes realizadas por ellos, además que las labores se realizan de forma más organizada y coordinada, confirmando que, con la implementación del sistema de gestión de calidad, los procesos se han optimizado.

En relación con la ISO 9001:2015 es posible observar que el numeral 10 hace referencia a la mejora, señalando que la organización debe determinar y seleccionar las oportunidades de mejora e implementar las acciones necesarias para cumplir con los requisitos del cliente y aumentar su satis-

facción, incluyendo mejorar el desempeño y la eficacia del sistema de gestión de calidad.

Por su parte Durán (2007), afirma que tradicionalmente la productividad total de la empresa, se ha visualizado como una razón matemática entre el valor de todos los productos y servicios fabricados o prestados y el valor de todos los recursos utilizados en hacer el producto o prestar el servicio, en un intervalo de tiempo dado. Para Fernández (2012) “En el uso de términos, no es extraño que se confunda el término productividad con alta producción. Muchas personas piensan que, a mayor producción, más productividad, lo cual no es necesariamente cierto porque si bien producción se refiere a la actividad de

producir bienes y/o servicios, productividad se interesa en el uso eficiente y eficaz de los recursos requeridos para producir dichos bienes y/o servicios.” (p.15).

Y en este mismo orden de ideas Gutiérrez (2010) define el término como “La productividad es el proceso por el cual se mide por el cociente formado por los resultados logrados y los recursos empleados”. (p.21). Por su parte, García (2011) menciona que la Productividad es la relación entre los productos logrados y los insumos que fueron utilizados o los factores de la producción que intervinieron.

3.3. Categoría: Aumentar la competitividad.

La tercera categoría se denominó “Aumentar la competitividad” y tiene como objetivo conocer si los usuarios consideran que la institución es más competitiva en el sector educativo, con la implementación del sistema de gestión de calidad.

Si bien es cierto, no existe un consenso respecto al concepto de competitividad, se han desarrollado modelos que permiten crear marcos de referencia para medirla,

aunque estos se fundamentan en insumos, productos y resultados. Para Cellini & Soci (2002), el término competitividad proviene del latín *cumpetere*, con el sufijo *cum* que significa “con” mientras que el término *petere* viene de “apuntar”, concibe una connotación asociada a elementos que apuntan hacia la misma dirección.

Por otro lado, Warner (2000) afirma que la competitividad de los países está naturalmente asociada con el comercio exterior por la relación que existe entre el concepto de ventaja absoluta y ventaja comparativa. Por su parte Rojas, Romero & Sepúlveda (2000) señalan que: “La medición de la competitividad implica la determinación de los componentes o factores que la generan y el grado de impacto de los mismos. Así como existe una gran cantidad de definiciones para este término, también la hay de metodologías que buscan medir determinados elementos de la competitividad, basándose en diferentes factores condicionantes”. A continuación, se presentan los conceptos claves de los autores abordados para la definición de esta categoría en la tabla 1.

Tabla 1. Autores que abordan el concepto de competitividad.

AUTOR (ES)	COMPETITIVIDAD
Cellini & Soci(2002)	Connotación asociada a elementos que apuntan hacia la misma dirección.
Bristow(2005)	Capacidad de una empresa para competir, crecer y ser rentable en el mercado.
Abdel & Romo(2004)	Se relaciona con los métodos de producción y de organización
Warner(2000)	Asociada con el comercio exterior.
Porter(1990)	Valor del rendimiento de una unidad de mano de obra o de capital.
Rojas, Romero & Sepúlveda (2000)	Su medición implica determinar los componentes que la generan y el grado de impacto de los mismos.

En línea con la categoría, se les preguntó a los representantes estudiantiles si ¿Consideraban que la institución al estar

certificada brinda mayor confiabilidad? Y los pueden observarse en la gráfica 4.

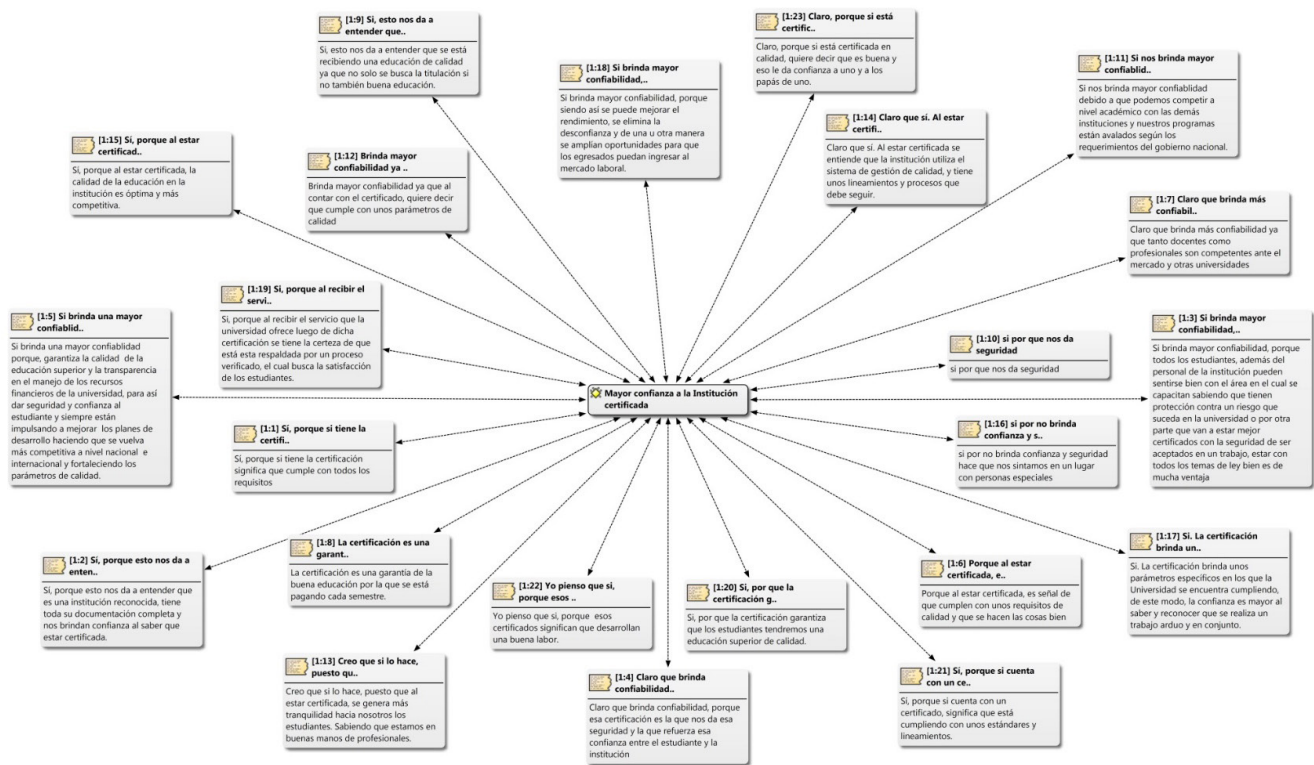
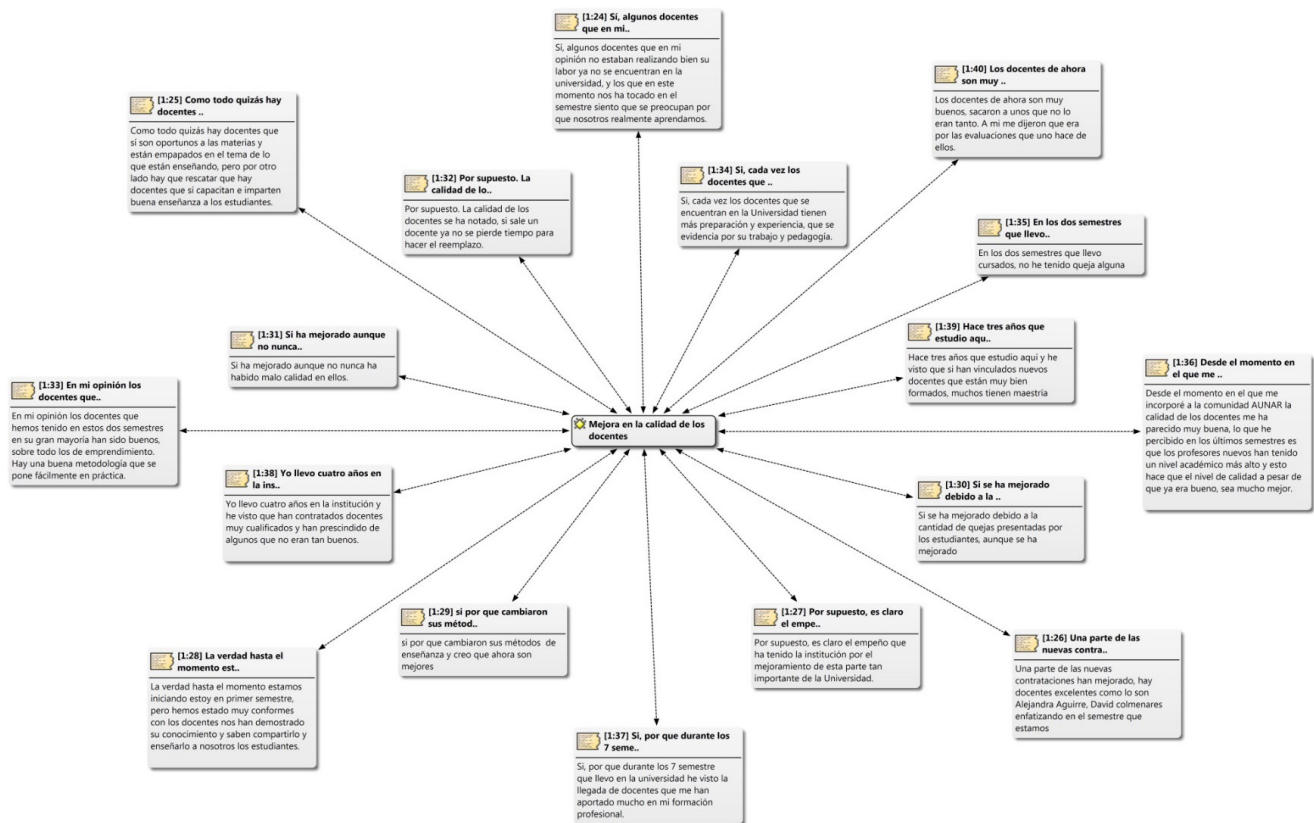


Gráfico 4. Opinión sobre la confiabilidad de la institución.

En la Gráfica 4, es posible visualizar en el discurso de los participantes que consideraban que el certificado de calidad garantiza que los servicios ofrecidos por la institución cumplen con unos requisitos de calidad exigidos, logrando de esta forma ganar la confianza y fidelización de sus usuarios, convirtiéndose el certificado de calidad una estrategia para que la institución sea más competitiva en el sector educativo.

Relacionando este punto con la ISO 9001:2015, en el numeral 5.1.2. Enfoque al cliente, expresa que la organización debe cumplir con los requisitos legales

y reglamentarios aplicables, y adicionalmente en el numeral 8.2.2. Determinación de los requisitos para los productos y servicios señala que la organización debe asegurarse de cumplir con cualquier requisito legal y reglamentario aplicable, esto con el fin de brindar confianza al cliente respecto a los productos o servicios brindados. Dentro de esta misma categoría, adicionalmente se les realizó la siguiente pregunta ¿Considera que se ha mejorado la calidad de los docentes vinculados en los últimos semestres? Y los resultados se detallan en la gráfica 5.



Gráfica 5. Opinión sobre la calidad de los docentes.

Compilando las opiniones de los representantes estudiantiles en la Gráfica 5, se observa que están de acuerdo en que los docentes vinculados en los últimos periodos académicos están mejor cualificados, lo que conlleva a que la institución sea más competitiva al proyectar una mejor imagen institucional y brindar un mejor entorno de aprendizaje.

Relacionando la opinión de los representantes con la ISO 9001:2015, el numeral 7.2. Competencia, señala que la organización debe determinar la competencia requerida para un puesto específico y asegurarse que tienen personas competentes en cuanto a educación, formación y experiencia y si es el caso, tomar medidas para que adquieran las competencias necesarias. Es así como a

partir de la implementación del sistema de gestión de calidad, se documentó e implementó un procedimiento para la selección del personal docente, el cual incluye no solo el perfil del docente requerido, sino además se le realiza a los aspirante una prueba de aptitud docente que consiste en preparar y brindar una clase –se invita a coordinadores y docentes–, la entrevista realizada por el coordinador de programa y/o coordinador académico y las pruebas psicotécnicas realizadas por el psicólogo. Esta serie de pruebas y requisitos establecidos por el sistema, permite que se realice la vinculación de personal docente idóneo, lo que conlleva a brindar un mejor servicio de educación superior.

3.4. Categoría: Herramienta para adoptar la cultura de calidad.

La siguiente categoría se denominó “Herramienta para adoptar la cultura de calidad” y tiene como finalidad conocer si los representantes estudiantiles consideran que con la implementación del SGC se generó una nueva cultura organizacional. Robles, Martínez, Rojas & Ortega (2016) señala que:

“La complementariedad entre los conceptos de cultura organizacional y calidad permiten proponer la cultura de la calidad como el conjunto de artefactos, patrones de comportamiento, creencias, valores y suposiciones fundamentales, que son aceptados, aprendidos y practicados por los miembros de una organización, quienes se encaminan a ofrecer productos cuyas ventajas competitivas satisfacen los requisitos y expectativas de sus clientes” (p. 79).

Adicionalmente, Olea (1995) considera que existen factores importantes para el cambio cultural la calidad total, tales como:

- Crear concienciación en los principios de la calidad
- Obtener la implicación de todos los miembros de la organización, cambiando la forma de pensar
- Conseguir que los miembros se identifiquen con el proceso de gestión
- Educación y entrenamiento para la gestión y la mejora de la calidad
- Empleo de equipos de trabajo.

Para que se genere un cambio cultural, la motivación resulta ser esencial, pues de esta forma las empresas pueden orientar su cultura hacia el servicio.

Por su parte Zapata & Rodríguez (2008) expresan que:

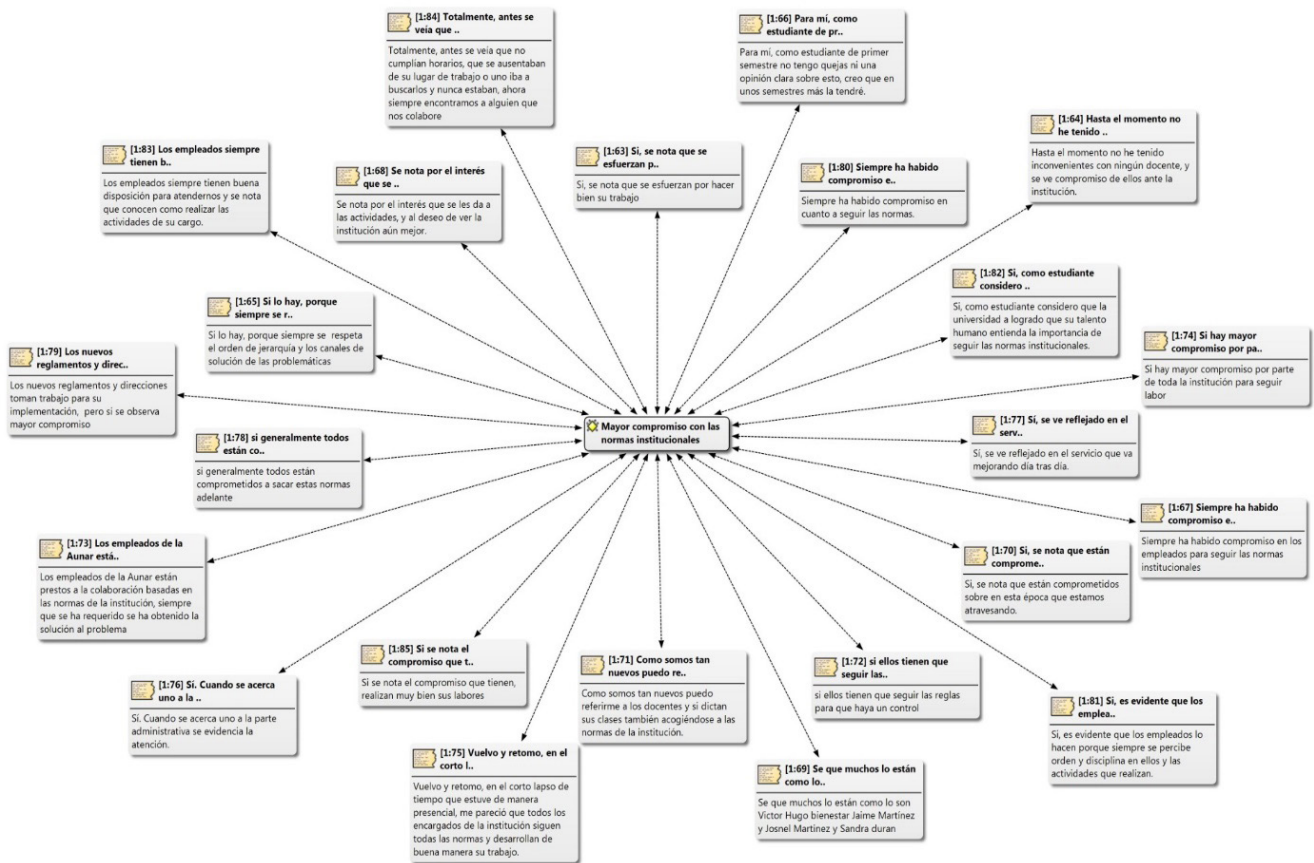
“La esencia de la práctica organizacional es, por lo tanto, imaginar, visionar, crear, innovar, integrar y hacer seguimiento, constituyendo el rasgo fundamental de la organización, la acción. Una acción gerencial de calidad la determina la alta gerencia, la calidad está en la mente, está en el corazón de los miembros de la organización, son ellos quienes tienen la responsabilidad de incidir para que se produzcan los cambios en los sistemas. Es por ello que las organizaciones deben tratar de fomentar una cultura que incentive las prácticas de la calidad total en las organizaciones (p.159)”.

En ese orden de ideas, los sistemas de mejoramiento en la gestión de las empresas requieren de cambios en la filosofía empresarial, donde la madurez de la institución se evalúa por la responsabilidad de hacerse cargo de los cambios a implementar, involucrando la participación de todos sus miembros; esto permitirá una mejor producción de bienes o servicios y así lograr la satisfacción del cliente.

Es así como se les preguntó a los representantes estudiantiles si consideraban que existe mayor compromiso por parte de los colaboradores para seguir las normas institucionales. Tal como se aprecia en la gráfica 6, los estudiantes manifiestan que si observan un compromiso y disposición del personal para llevar a cabo sus funciones.

Relacionando estas opiniones con la norma, esta hace referencia en el numeral 7.3. Toma de conciencia, a que la organización debe asegurarse de que las personas que realizan el trabajo bajo el control de la or-

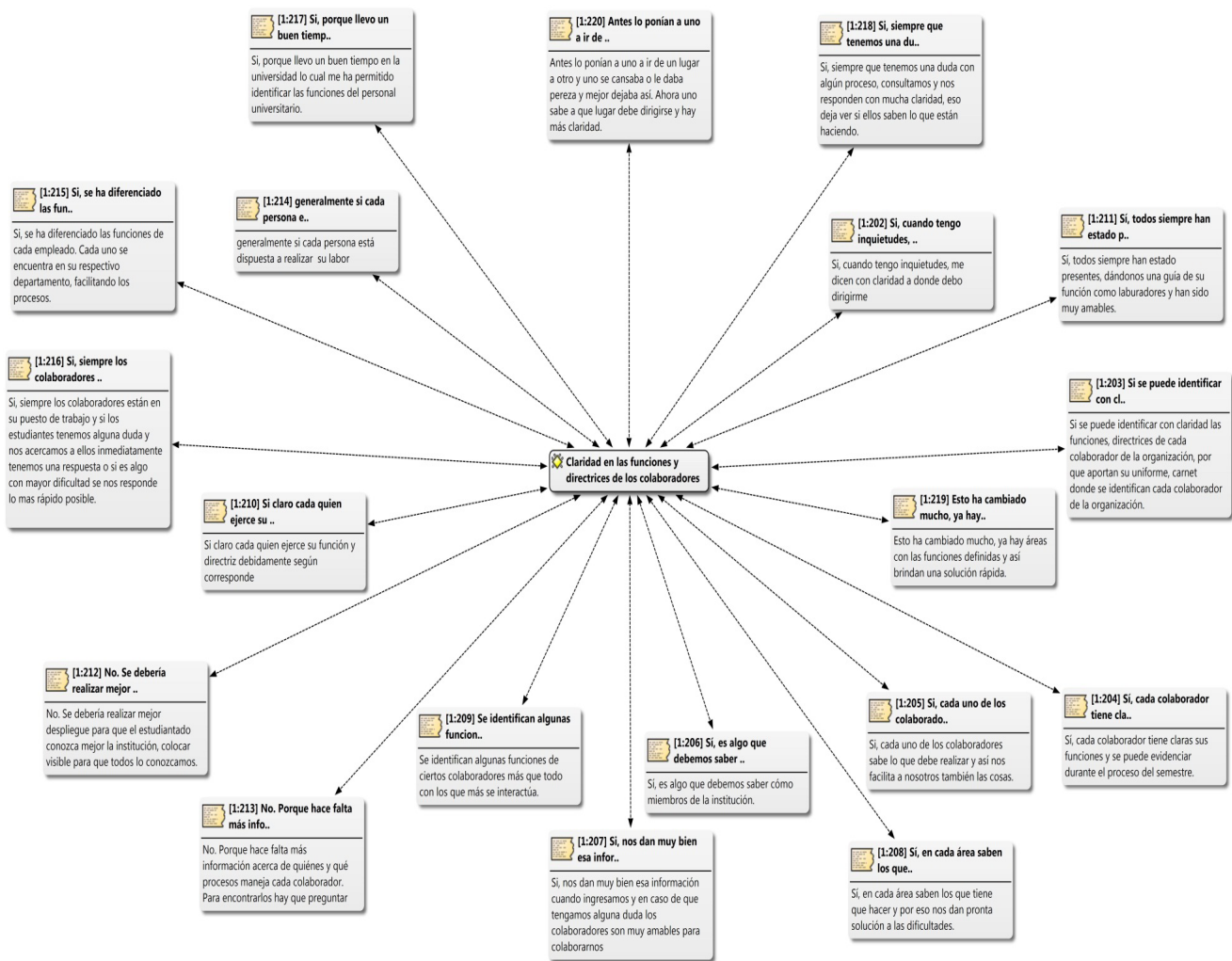
ganización tomen conciencia de su contribución a la eficacia del sistema de gestión de calidad, incluidos los beneficios de una mejora del desempeño.



Gráfica 6. Opinión sobre el desempeño organizacional

Adicionalmente a los representantes se les preguntó si identificaban con claridad las funciones de cada colaborador la organización y en los comentarios plas-

mados en la Gráfica 7 se observa que en términos generales existe una clara definición de las actividades que debe realizar cada colaborador.



Grafica 7. Claridad en las funciones y directrices.

La razón obedece a que la ISO 9001:2015, exige el establecimiento de roles, responsabilidades y autoridades, tal como se indica en el numeral 5.3. lo que se traduce en que cada miembro de la institución tiene conocimiento de las actividades que debe llevar a cabo y su incidencia en el sistema de gestión de calidad.

Simultáneamente se han establecido los manuales de procedimiento, entendidos como documentos que brinda información correspondiente a las distintas actividades para desarrollar los diferentes

procesos de la organización. Dicha información está descrita de forma específica, ordenada, sistematizada y fácilmente comprensible.

Si bien es cierto, la ISO 9001:2015, en su numeral 7.5. Información documentada, no exige la creación de manuales de procedimiento, estos se han convertido en una herramienta administrativa de uso cotidiano, que brinda un importante soporte debido a que permite orientar de forma adecuada la labor para un mejor desempeño del colaborador al ser un

documento que puede ser consultado ante cualquier duda, ya que describe el paso a paso de las labores que debe realizar.

3.5. Categoría: Satisfacción de necesidades del consumidor.

La categoría “Satisfacción de necesidades del consumidor” tiene como objetivo conocer si con la implementación del sistema de gestión de calidad en la institución de educación superior, se cumplen con las necesidades de los usuarios

Día a día las empresas se preocupan por la excelencia y la mejora continua de sus procesos porque les permiten innovar constantemente, con el fin de lograr la tan anhelada satisfacción de las necesidades de sus usuarios y así permanecer en el mercado bajo la premisa de la calidad del servicio. Uno de los factores para lograr dicha satisfacción, es la participación y compromiso de todos los colaboradores, en todos los niveles de la institución, para lo cual es necesario involucrarlos, capacitarlos, entrenarlos, promover su desarrollo personal y profesional y escucharlos para que sean parte vital de este proceso.

Pérez (2006), expresa que una de las

claves para asegurar la calidad en el servicio radica en satisfacer o exceder las expectativas de los clientes respecto a la organización. En otras palabras, la satisfacción puede asociarse al resultado de cuando un consumidor compara su percepción de los beneficios obtenidos con sus expectativas. Entre más positiva sea la percepción del cliente sobre el servicio o producto recibido, respecto a sus expectativas, más alta será su satisfacción.

Es así como la mejora continua se convierte en un medio eficaz para cumplir con satisfacción de las necesidades y expectativas del consumidor y como ya se mencionó, es fundamental que los colaboradores o miembros de la organización se involucren en el logro de la calidad del servicio.

Considerando que este ha sido un tema ampliamente abordado por diferentes autores y desde diferentes posturas, Civera (2008) realiza una revisión cronológica de su conceptualización con el fin de evidenciar su evolución, tal como se presenta en la Tabla 2.

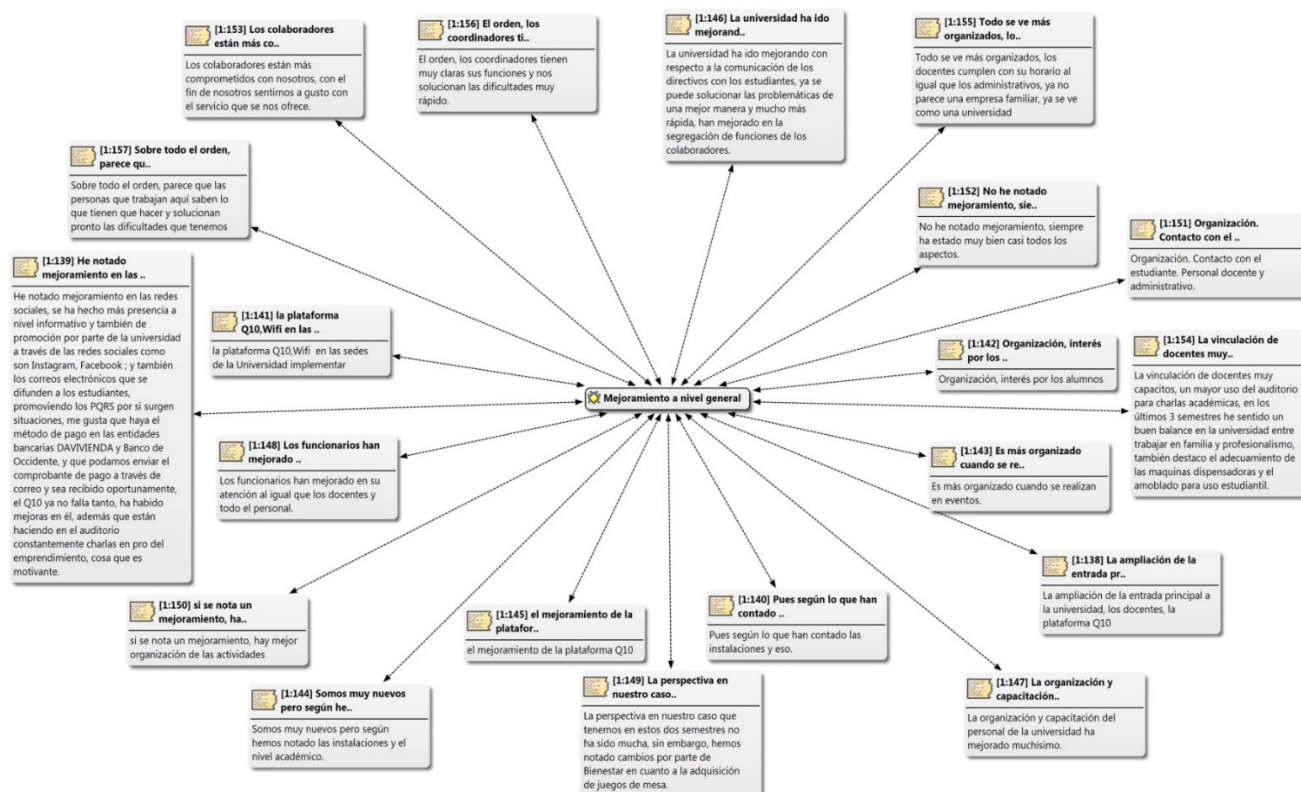
Tabla 2. Revisión del constructo de satisfacción en los usuarios y/o consumidores.

FUENTE	DEFINICIÓN	CONCEPTO	OBJETO	ETAPA
Howard y Sheth (1969:145)	Estado cognitivo derivado de la adecuación o inadecuación de la recompensa recibida respecto a la inversión Realizada	Estado cognitivo	Adecuación o Inadecuación de la Recompensa a la inversión	Después del consumo
Hunt (1977:459)	Evaluación que analiza si una experiencia de consumo es al menos tan buena como se esperaba	Evaluación de una experiencia	Analizar si la experiencia alcanza o supera las expectativas	Durante el consumo
Olivier (1981:27)	Estado psicológico final resultante cuando la sensación que rodea la disconfirmación de las expectativas se une con los sentimientos previos acerca de la experiencia de consumo	Evaluación. Estado psicológico final y respuesta emocional	Sorpresas Disconfirmación de expectativas unida a sentimientos anteriores a la compra	Durante la compra y/o consumo
Churchill y Surprenant (1982:491)	Respuesta a la compra y el uso que se deriva de la comparación, por el consumidor, de las recompensas y costes de compra con relación a sus consecuencias esperadas	Resultado Actitud	Comparación de los costes y las recompensas con las consecuencias esperadas de la compra	Después de la compra y del consumo
Swan, Trawick y Carroll (1982:17)	Juicio evaluativo o cognitivo que analiza si el producto presenta un resultado bueno o pobre o si el producto es sustituible o insustituible. Respuestas afectivas hacia el producto	Juicio evaluativo o cognitivo Respuesta afectiva	Resultados del producto	Durante o después del consumo
Westbrook y Reilly (1983:258)	Respuesta emocional causada por un proceso evaluativo-cognitivo donde las percepciones sobre un objeto, acción o condición, se comparan con necesidades y deseos del individuo.	Respuesta emocional	Percepciones sobre un objeto, acción o condición comparadas con necesidades y deseos del individuo	Después de la compra
Cadotte, Ood-ruff y Jenkins (1987:305)	Sensación desarrollada a partir de la evaluación de una experiencia de uso	Sensación causada por la evaluación	Experiencia de uso	Después del consumo
Tse y Wilton (1988:204)	Respuesta del consumidor a la evaluación de la discrepancia percibida entre expectativas y el resultado final percibido en el producto tras su consumo	Respuesta causada por la evaluación	Discrepancia percibida entre expectativas (otras normas de resultado) y el resultado real del producto	Después del consumo

FUENTE	DEFINICIÓN	CONCEPTO	OBJETO	ETAPA
Westbrook y Oliver (1991:84)	Juicio evaluativo posterior a la elección relativo a una selección de compra específica	Juicio evaluativo	Selección de compra específica	Posterior a la Selección
Halstead, Hartman y Schmidt (1994:122)	Respuesta afectiva asociada a una transacción específica resultante de la comparación del resultado del producto con algún estándar fijado con anterioridad a la compra	Respuesta afectiva	Resultado del producto comparado con un estándar anterior a la compra	Durante o después del consumo
Oliver (1996:13)	Juicio del resultado que un producto o servicio ofrece para un nivel suficiente de realización en el consumo	Respuesta evaluativa del Nivel de realización	Producto o Servicio	Durante el consumo

Para conocer la opinión de los representantes estudiantiles, referente a esta categoría, se les preguntó por el mejoramiento de diferentes aspectos a nivel general que ha notado en la institución y destacan que observan avances en la plataforma que apoya

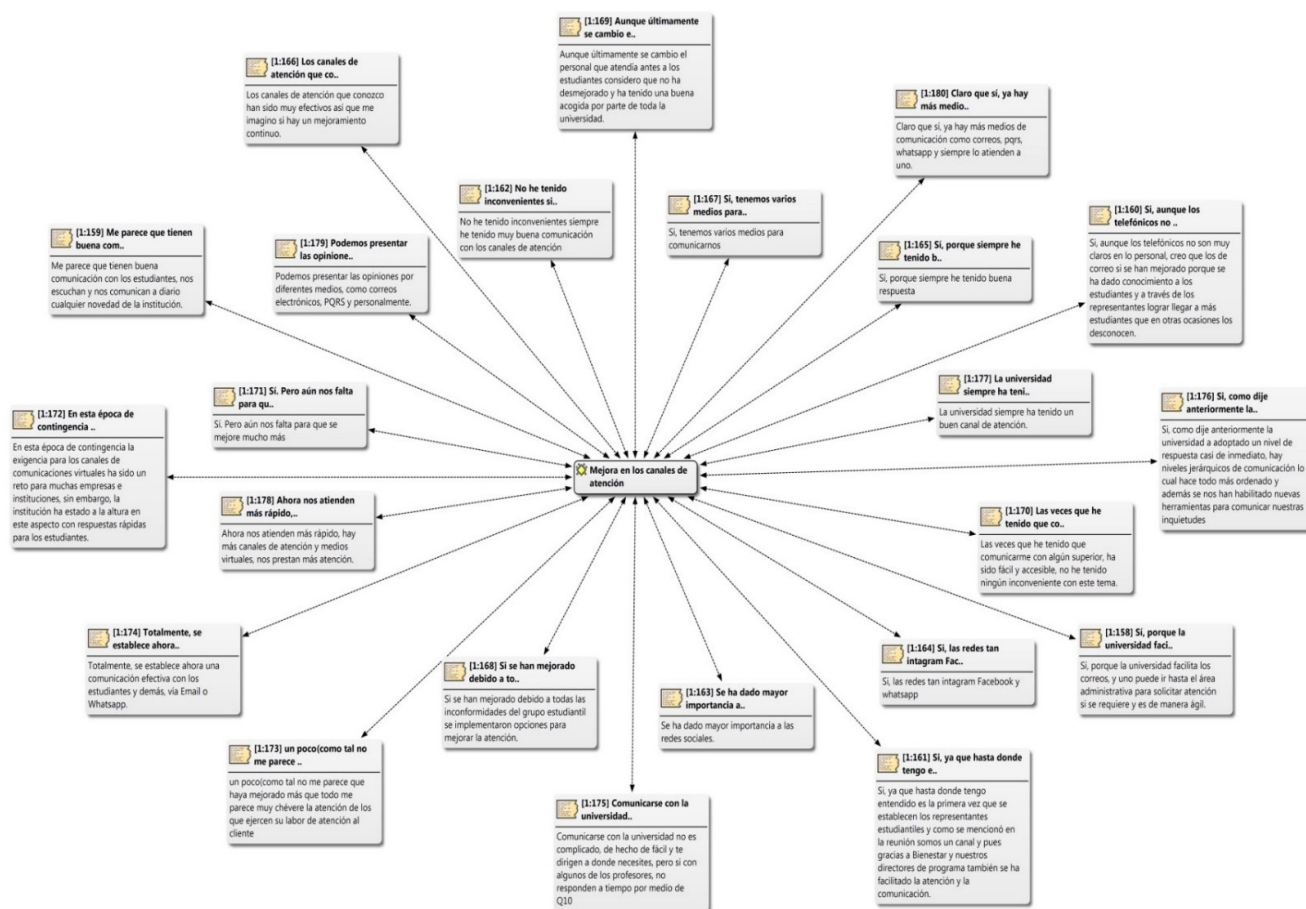
la gestión académica y la educación virtual, en la infraestructura, la relación con los docentes, la comunicación con los directivos y sobre todo en la organización de las actividades, como se observa en la gráfica 8



Gráfica 8. Mejoramiento institucional.

A los representantes estudiantiles también se les preguntó por el mejoramiento de los canales de atención, donde al respecto manifiestan según los comentarios descritos en la Gráfica 9, que es evidente la cercanía que existe ahora entre ellos y la institución, debido a que se han dispuesto otros medios de atención propiciando de esta forma una comunicación continua y ágil, esto con el fin de fortalecer la relación con la comunidad universitaria, gracias a que el contacto directo con los estudiantes resulta de gran importancia para estrechar vínculos, pero además permite obtener una valiosa retroalimentación para la solución de problemas y la detección de oportunidades de mejora.

Adicionalmente gracias al sistema de gestión de calidad, se implementó el programa de PQRS, el cual se ha convertido en una herramienta importante para mejorar la prestación de los servicios, enfocándose principalmente en las solicitudes de la comunidad universitaria, trabajando en la satisfacción de sus necesidades y requerimientos, de forma eficiente y rápida, puesto que está promoviendo un mejoramiento de la relaciones entre la institución y sus usuarios, debido a que estos son su razón de ser.



Gráfica 9. Mejoramiento canales de atención.

Conclusiones.

Cabe mencionar que resultó ser una experiencia significativa, debido a que los representantes estudiantiles participaron activamente, donde no solo manifestaban que han evidenciado el cambio en la institución sobre todo en la organización de las actividades académicas, sino en el personal docente y administrativo, confirmando que se observa un mejoramiento organizacional visible. Igualmente expresaron sus inquietudes y recomendaciones para la mejora.

El balance respecto a la opinión del SGC es positivo, teniendo en cuenta que se contó con la participación de estudiantes de 9º semestre, quienes han apreciado más los cambios. Al final de la reunión los estudiantes expresaron agrado y agradecimiento por el desarrollo de la actividad y solicitaron que se continuara programando más reuniones de este orden con el fin de ser escuchados.

El sistema de gestión de calidad ha permitido establecer diversos instrumentos y documentos que contienen información útil para la identificación de problemas u oportunidades de mejora tales como: informes de auditorías internas de calidad, informe de revisión por la dirección, matriz de riesgos, matriz de seguimiento a objetivos de calidad, matriz de oportunidades, matriz de necesidades y expectativas, programa de peticiones, quejas, reclamos, sugerencias y felicitaciones con sus respectivos informes, informes mensuales de gestión de los procesos o áreas, informe de satisfacción de usuarios.

El sistema de gestión de calidad le ha permitido a la institución poner en marcha el programa de PQRSF, con el cual se ha esta-

blecido una comunicación con los usuarios, principalmente estudiantes y padres de familia y formular las acciones correctivas correspondientes, logrando de esta forma una mejora significativa en la prestación de los servicios de educación superior, que se refleja la satisfacción de las necesidades de la comunidad académica.

Referencias

bibliográficas

- Aktouf, O. (2009). *La Administración: entre tradición y renovación*. Cali: Universidad del Valle, Universidad Libre, Artes Gráficas de Valle Editores, cuarta edición en español. Sección 1. Capítulos 2, p. 89-106
- Cellini, R. y Soci, A. (2002). *Pop Competitiveness*. Banca Nazionale del Lavoro Quarterly Review. Vol. 220. Pág. 71-101.
- Civera, M. (2008). *Análisis de la relación entre calidad y satisfacción en el ámbito hospitalario en función del modelo de gestión establecido [tesis para obtención de grado]* Universitat Jaume I, España (2008)
- Durán, F. (2007). *Ingeniería de métodos: técnicas para el manejo eficiente de recursos en organizaciones fabriles de servicios hospitalarios*. Guayaquil. En su pp22.
- Fernández, R. (2012). *La mejora de la productividad en la pequeña y mediana Empresa*. San Vicente: Club Universitario, 33p. ISBN: 978-84-9948-413-6

- García, A. (2011). *Productividad y Reducción de Costos*. México: Editorial Trillas
- Gutiérrez, H. (2010). *Calidad Total y Productividad*. 4ta. México. McGraw-Hill Educación, 76p
- Mayo, E. (1977). *Problemas sociales de una civilización industrial*. Buenos Aires (Argentina). Editorial Nueva Visión.
- Medina A. y Avila A. (2002), "Evolución de la teoría administrativa: una visión desde la Psicología Organizacional" en *Revista Cubana de Psicología*, Vol. 19, No.3:262-273.
- Olea, B. (1995). *Dirigir el cambio de la cultura organizacional hacia la calidad total*. Granada: Cuadernos No. 28 Universidad de Granada.
- Pérez, V. (2006) *Calidad total en la atención al cliente, Pautas para garantizar la excelencia en el servicio*, (1ª. ed.), España: Ideas propias editorial
- Robles Acosta, C., Martínez Rodríguez, E., Alvirer Rojas, L. E., & Ortega Reyes, A. O. (2016). Percepción de la cultura de la calidad en propietarios de microempresas familiares del sector servicios. *Acta Universitaria*, 26(2), 77-92. doi: 10.15174/ au.2016.843
- Rojas, P., Romero, S., & Sepúlveda, S. (2000). *Algunos Ejemplos de Cómo Medir la Competitividad*. IICA, 10-14.
- Stoner, J. (1995) *Administración*. Editorial Pearson, Quinta edición. México
- Warner, A. (2000). *Definición y Evaluación de la Competitividad: Consenso sobre su definición y medición de su impacto*. Nota informativa elaborada para el Banco Interamericano de Desarrollo. Consultado el día 20 de marzo, 2011 de http://www.cepal.org/mexico/capacidadescomerciales/CD_Taller_Hait%C3%AD/Documentos/3.2Warner.pdf
- Zapata D.,A. & Rodríguez R.,A. (2008). *Gestión de la cultura organizacional: bases conceptuales para su implementación*. Cali, Colombia: Ed. Facultad de Ciencias de la Administración Universidad del Valle.

GESTIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA EN ORGANIZACIONES DEL SABER. UN ACERCAMIENTO A LA REALIDAD DESDE EL PUNTO DE VISTA ANDRAGÓGICO

Yan Ureña Villamizar

yan.urena@tdea.edu.co

Tecnológico de Antioquia, Colombia

Norcelly Carruyo Durán

norcelly.carruyo@tdea.edu.co

Tecnológico de Antioquia, Colombia

Rafael Uribe Canonigo

ruribe@sena.edu.co

Servicio Nacional de Aprendizaje
Norte de Santander, Colombia

Roberto Ontiveros Cepeda

rontiveros@upel.iprgr.edu.ve

Universidad Pedagógica Experimental
Libertador, Venezuela

Resumen

El estudio realizado con el propósito de explicar el Pensamiento en la Gestión de la Investigación Académica en los institutos universitarios privados del municipio Maracaibo del estado Zulia, abordada desde la Perspectiva Andragógica atendiendo a postulados de Suberviola (2018), Resnik (2015), Martínez, Villanueva y Canales (2014), Leal (2009), Bolte (2008), Robinson (2006), entre otros. Fundamentado en una visión ecléctica de corte sistémica con enfoque integrador transcomplejo, mixta, diseño no experimental, transeccional. La población constituida por Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño (IUPSM), Instituto Universitario de Tecnología READI (UNIR), Instituto Universitario Antonio José de Sucre (IUAJS), Instituto Universitario de Tecnología Industrial (IUTI); muestra conformada por 28 sujetos, distribuida entre 1 decano, 1 coordinador, 11 facilitadores y 15 participantes del IUPSM. La recolección de información, se aplicó observación participante y entrevista las cuales fueron sometidas a credibilidad mediante consistencia lógica, escala de valoración tipo Likert denominada DP/GIA-2019 contentivo de 36 ítems, sometido a validez de contenido mediante juicio de 7 expertos, confiabilidad aplicando el coeficiente alfa cronbach mediante prueba piloto, resultando 0,89 considerado confiable para su aplicación. Los resultados se categorizaron según baremo ponderado para la categorización de estadísticos establecidos, fundando las siguientes reflexiones emergentes, los encuestados no recodifican las estructuras de los comités académicos para consolidar indagación novedosa, no mantienen estándares de calidad en los procesos de aprendizaje adecuados a los cánones internacionales, carencia de libertad para vivir la intensidad del fenómeno tal como el sujeto la ha percibido y escasamente se permite buscar diferentes vertientes en el proceso de indagación.

Abstract

The study conducted with the purpose of explaining the Thinking in the Management of Academic Research in private university institutes of the Maracaibo municipality of Zulia state, approached from the Andragogic Perspective attending to postulates of Suberviola (2018), Resnik (2015), Martínez, Villanueva and Canales (2014), Leal (2009), Bolte (2008), Robinson (2006), among others. Based on an eclectic vision of systemic cut with a transcomplex integrative approach, mixed, non-experimental, transeccional design. The population consisted of Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño (IUPSM), Instituto Universitario de Tecnología READI (UNIR), Instituto Universitario Antonio José de Sucre (IUAJS), Instituto Universitario de Tecnología Industrial (IUTI); the sample consisted of 28 subjects, distributed among 1 dean, 1 coordinator, 11 facilitators and 15 participants of the IUPSM. The collection of information, participant observation and interview were applied, which were subjected to credibility through logical consistency, Likert-type rating scale called DP/GIA-2019 containing 36 items, subjected to content validity through the judgment of 7 experts, reliability by applying the alpha cronbach coefficient through pilot test, resulting in 0.89 considered reliable for its application. The results were categorized according to weighted scale for the categorization of established statistics, basing the following emerging reflections, the respondents do not recode the structures of the academic committees to consolidate novel inquiry, do not maintain quality standards in the learning process adequate to international canons, lack of freedom to live the intensity of the phenomenon as the subject has perceived it and scarcely allow themselves to look for different aspects in the inquiry process.

Palabras claves: Andragogía, gestión, investigación, pensamiento.

Palabras claves: Andragogy, management, research, thinking.

Introducción.

Uno de los principales focos de interés de la ciencia de la conducta humana ha sido el desarrollo del pensamiento, el cual permite realizar exploraciones en el área de la cognición con la finalidad de estudiar las capacidades heurísticas del intraser, dejando claro que éste es la particularidad poliédrica de variables externas e internas que se le confiere a una identidad competente para definirse a sí misma frente a un entorno interrelacional e intersubjetivo. Tomando en cuenta lo planteado en el ámbito mundial por Resnik (2015), señalan que dichas capacidades son vistas como la invención así como el descubrimiento que facilitan el desenvolvimiento del pensamiento lateral, creativo, es decir, divergente en cualquier ámbito donde el ser humano desarrolla sus ideales de manera perfecta y única. En otras palabras, las capacidades heurísticas permiten al investigador universitario el perfeccionamiento intelectual que conlleva directamente a un aprendizaje significativo.

Ahora bien, se puede resaltar que una de las aristas para el perfeccionamiento epistemológico es el aprendizaje lógico significativo de la realidad, ya que es precisamente en él donde se desenvuelve la gestión de la investigación académica dentro de las organizaciones del saber mostrándose, entonces, como el pilar fundamental para la generación de conocimientos e igualmente es la “ánfora de pandora” para la acumulación de producción científica. Es evidente que al realizar un proceso indagatorio surge un conjunto de operaciones para gestionar asertivamente la investigación, dicho proceso es denominado metodología de la investigación la cual permite formalizar los con-

ocimientos en búsqueda de la verdad, es decir, que el hecho de indagar, explorar y cuestionar la realidad está impregnado por el estilo de pensamiento del intraser; en otras palabras, el desarrollo del pensamiento implica una interpretación completa y crítica de un contenido ya sea teórico o de la realidad desde una perspectiva subjetiva.

Atendiendo a estas consideraciones, la complejidad de la actividad creadora de conocimiento radica en la cantidad de significantes e interpretaciones de la conceptualidad simbólica de la realidad del sujeto investigador. En este orden de ideas, la investigación académica debe estar orientada a la acción desde la perceptiva de la interrelación del vínculo subjetivo del investigador y su necesidad de observación del fenómeno así como a la interacción Realidad-Sujeto que influye en las dinámicas de los procesos mentales para abordar la realidad. En este sentido, Resnik (2015), señala la gestión en la investigación académica requiere la elaboración de un marco teórico, en el que deben jugar un papel relevante las teorías elaboradas por otros autores y que se manejan de forma directa para el desarrollo del pensamiento del investigador. En el mismo contexto, la gestión de la investigación académica viene dada por la misión, visión y finalidades del proceso de indagación desde las aulas de clases tomando en cuenta el desempeño del estilo de pensamiento del intraser. Desde la perspectiva de Robinson (2006), se presume que la estrategia de aprendizaje actual de educación formal en las organizaciones del saber pudiese estar castrando la creatividad dado que los nuevos cuadros profesionistas han reforzado la idea sobre el miedo a equivocarse, del no aprender del error, sólo se enfocan en

buscar la excelencia y olvidan que los desarrollos e innovaciones son producto en su mayoría de eventos serendipitados, es decir, su abducción resulta de un hallazgo inesperado. Por su parte, Martínez, Villanueva y Canales (2014), señala que en las organizaciones de educación superior venezolanas existen normativas que deben respetarse y acatarse tomando en cuenta que el investigador debe generar conocimientos propios dejando a un lado los ya existentes, permitiendo de esta manera crear así como innovar para el desarrollo del pensamiento, específicamente en el ámbito investigativo, dejando claro que son las redes psiconeuronales las encargadas de realizar arquitecturas específicas que se adecuen a las necesidades del sujeto además del entorno donde se desenvuelve la situación a investigar.

Ahora bien, las redes neuronales deben plantear mecanismos de aprendizajes que incluyan la inteligencia creativa así como el desarrollo teórico que caracteriza a las investigaciones académicas pero dando a la vez el sello personal el cual permite la generación de nuevas ideas independientes de la profanación conceptual reflejado aprendizajes tales como el adaptativo, emocional y cooperativo para llegar a gestionar la investigación académica. Claro está, en la actualidad el desarrollo del pensamiento debe posiblemente, estar ligado a la importancia del manejo o desenvolvimiento de dicha investigación donde las organizaciones del saber tengan competencias investigativas claras y bien definidas.

Dichas competencias encerrarían la interpretación hermenéutica además de la parte escritural, en otras palabras, el manejo de elementos esenciales de todo proceso investigativo tales como la elec-

ción del problema, recopilación documental y diseño de la investigación donde el investigador pueda crear conocimiento evitando lo retrogrado para asumir posturas futuristas y reales adecuándose a los diferentes contextos. Sobre la base de las ideas expuestas, es necesario señalar que las organizaciones de educación superior deben crear entornos sinérgicos o proactivos en redes con una arquitectura multicapa para una asertiva gestión de la investigación académica generando conductas abducidas en los participantes para desarrollar el adecuado pensamiento heurístico. Asimismo, Leal (2009, p.25), afirma “el asiento del avance del conocimiento, en el cual se toma en cuenta el dialogo con la realidad de estudio permite que surjan nuevas ideas que se aceptan como componente plausible de la primera etapa de la investigación”.

Partiendo de los supuestos anteriores, la formación académica en la sociedad venezolana deberá estar sustentada en opciones didácticas que promuevan el desarrollo del pensamiento divergente, es decir, que la estrategia de aprendizaje posibilite el desarrollo de las capacidades cognitivas constituyendo una referencia para un cambio de paradigma en los programas de investigación en politécnicos y tecnológicos, en otras palabras que se encuentren alejados del proceso de castración de la creatividad y por ende de la obligación a continuar dentro de los pensamientos ya generados sin permitir los propios. Desde este punto de vista, Bolte (2008), expresa que el hemisferio derecho funciona como un procesador en paralelo, mientras que el izquierdo funciona como un procesador en serie, los dos se comunican entre sí a través del cuerpo caloso que se compone de unas 300 millones de fibras axonales,

pero aparte de eso los dos hemisferios están completamente separados, es decir, que procesan información de manera diferente.

Es ese continuo diálogo cerebral, conecta el intrasero y su mundo interno (percepción de lo real) con el mundo externo (realidad), esa carga emocional de los estímulos que ingresan a través del sistema sensorial del sujeto observante para desarrollar la experiencia, lo cual restringe el área de percepción de modo que sólo se enfoca en sus sistemas internos de creencias, estas dos mentes cognitivas en correspondencia entran en relación con el fenómeno de la realidad observada desde la subjetividad para interpretar la realidad. En cuanto a lo planteado, se puede señalar que el individuo debe desarrollar el pensamiento en el ámbito de la investigación, en este orden de ideas, Suberviola (2018), afirma que debe ser creativo para desarrollar nuevas soluciones donde la mente pueda abrirse a los cambios al igual que a la generación de ideas tomando en cuenta su propia realidad. En la actualidad, las organizaciones del saber presentan debilidades en el desarrollo del pensamiento con base a la gestión de la investigación académica dejando a un lado el desenvolvimiento de la creatividad, por ende sólo permiten el repetir información ya existente, es necesario definir que la generación de conocimiento se realiza de los eventos y hechos que no se conocen y que nunca se han estudiado, en otras palabras se adopta posturas para acercarse a lo desconocido.

Por su parte las organizaciones del saber, específicamente politécnicos y tecnológicos privados del municipio Maracaibo del estado Zulia, tales como Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño (IUPSM), Instituto Universitario de Tec-

nología READI (UNIR), Instituto Universitario Antonio José de Sucre (IUAS) e Instituto Universitario de Tecnología Industrial (IUTI), quizás pudiesen estar presentando debilidades en desarrollar el pensamiento del investigador generando posiblemente deficiencias en el manejo y creación de arquitectura de red psiconeuronal, dejando en claro que ésta se encuentra asociada a la manera arquitectónica que asume el mismo para el desarrollo de la investigación donde se encuentren mecanismos de aprendizajes propios del evento.

Asimismo, la necesidad de conocer y encontrarse en redes de información, permite la afluencia del conocimiento así como el poder de la palabra conllevarían al manejo eficiente en la red multicapa, entendiéndola como el proceso, entrada y salida de la información, accediendo de esta manera a desarrollar la inteligencia creativa. Por consiguiente, al estar deficientemente identificada la arquitectura de la red psiconeuronal en las organizaciones del saber se encuentra contradicciones para definir eficientemente el tipo de aprendizaje ya que en su mayoría se utilizan de forma inadecuada, equívoca y se mezclan sin darle forma a lo que se quiere lograr, en otras palabras, es necesario aclarar que el aprendizaje adaptativo está reflejado al aprender a lograr los objetivos de manera ilustrativa permitiendo la diferenciación en los patrones a través de vivencias o ejemplos. Ahora bien, es necesario que se manejen adecuadamente los aprendizajes emocionales ya que no está basado solamente en el desarrollo de los sentimientos sino también como controlarlos y comprender cada uno de los impulsos que el investigador tiene.

Todo esto conlleva a un aprendizaje cooperativo donde el investigador se encuentra reforzado a través del entorno, tutoría, y otros elementos fundamentales. Tomando en cuenta la necesidad imperante que las organizaciones del saber identifiquen adecuadamente la arquitectura en la red psiconeuronal y por ende definan eficientemente el aprendizaje que deben manejar los programas de investigación, se hace necesario entonces caracterizar las competencias investigativas ya que quizás se desarrollen de forma ineficiente, debido a que dejan a un lado la interpretación, la forma escritural y lógicamente desconocen el proceso original de la heurística. Otro de los factores que se dejan a un lado es la innovación, el uso tecnología para la generación de conocimiento hacia la excelencia y descubrimiento de nuevos hechos, es decir, en muchas ocasiones los programas de investigación se encuentran frente a paradigmas que hacen en el investigador quede preso dentro de lo repetido, obligándolo a refrendar ideas que otros han desarrollado encasillando el conocimiento en procesos obsoletos y antiguos en la búsqueda de información, resumiendo esto a la negación de cambios y ajuste a la innovación constante que viven los mismos en materia investigativa.

Gestionar la investigación académica es un hecho tan relevante e enriquecedor que por ello, es necesario señalar la importancia que tiene al describir los elementos de la misma, permitiendo tanto a tutores como a investigadores encontrarse intrínsecamente en la lógica del desarrollo investigativo y no dentro de la estructura metódica del informe de investigación, siendo este el último paso del proceso, pero el menos importante para el desarrollo esencial de la investigación propia-

mente dicha. En consecuencia, las organizaciones del saber, específicamente en sus programas de investigación, quizás no asumen la importancia del desarrollo del pensamiento en la gestión de la investigación académica, alejándose del cambio, conllevando al genuflexo pautado por los modelos tradicionales de “yo tutor dirijo, tú participante haces” y del conductismo fixista que le imprimen los llamados sabios en la materia. Es decir, se hace necesario formar interseres con autonomía en el pleno desarrollo de sus capacidades analíticas, innovadoras y críticas que aporten a la comprensión del proceso formativo inter e intransdisciplinario en los diversos aspectos de las ciencias, y que contribuya al fortalecimiento de los actores del proceso académico.

En este sentido, el participante o cocreador de conocimiento debe desarrollar sus representaciones de manera consciente, sin obligues y arbitrariedades, es decir, sin ser coartados en la manera de pensar, haciéndolo un explorador manejado y desligándose de los instrumentos críticos de la mente conócete. Por su parte, para atacar la problemática se hace necesario desarrollar líneas propias del investigador donde se pueda plantear estudios minuciosos sobre el desarrollo del pensamiento en la gestión de la investigación académica. Lo anterior permite señalar que se requiere el cambio de paradigmas institucionales donde se tome en cuenta la libertad del investigador y por ende formular acciones teóricos-práctico centradas en la relación causal entre el desarrollar del pensamiento en la gestión de la investigación académica en organizaciones del saber, para potencializar la generación de conocimiento desde la indagación con pertinencia social.

Objetivo General.

Explicar el desarrollo del pensamiento en la gestión de la investigación académica en los institutos universitarios privados del Municipio Maracaibo del Estado Zulia, desde la Perspectiva Andragógica.

Objetivos específicos.

Analizar la arquitectura de la red psico-neuronal en los institutos universitarios privados del Municipio Maracaibo del Estado Zulia.

Caracterizar el tipo de aprendizaje con orientación andragógica en los institutos universitarios privados del Municipio Maracaibo del Estado Zulia.

Identificar las competencias investigativas en los institutos universitarios privados del Municipio Maracaibo del Estado Zulia.

Describir los elementos de la investigación en los institutos universitarios privados del Municipio Maracaibo del Estado Zulia.

Formular acciones teóricos-práctico centradas en la relación causal entre el desarrollo del pensamiento y la gestión de la investigación Académica en los institutos universitarios privados del Municipio Maracaibo del Estado Zulia, desde la Perspectiva Andragógica.

Metodología.

La presente investigación se fundamentó en una visión ecléctica de corte sistémica con enfoque integrador transcomplejo, reconociendo la relevancia del sujeto "yo" explorador en la construcción del conocimiento, evidenciando las características

del intra-interser, entendiéndose como la particularidad filosófica que se le confiere a una identidad competente para definirse a sí misma frente a un entorno interrelacionar e intersubjetivo incluyendo las esferas bio-psico-espiritual y sociocultural del sujeto en relación al entorno a indagar. Considerando los criterios expuestos por Ramírez y Zwerg-Villegas (2012), la investigación tiene una estrategia teórica metodológica mixta, con un alcance comprensivo descriptivo, apoyado en un control en el diseño de prueba no experimental y enmarcada en una secuencia temporal transversal.

La población objeto de análisis estuvo integrada por el IUPSM, UNIR, IUAJS e IUTI, instituciones de educación superior privadas localizadas en el municipio Maracaibo del estado Zulia, considerándose un muestreo intencionado, Tamayo y Tamayo (2009), delimitado por las siguientes particularidades: a) Tener el decanato de investigación y postgrado; el cual debe tener actividades de estudios; b) Ofertar programas académicos de estudios de pregrado, formando recursos humanos con competencias en las ciencias ingenieriles; c) Cuenten con tutores y/o asesores que se encuentren laborando en la institución en un periodo no menor a 5 años en el área de investigación y pertenezcan al comité académico de investigación; d) Participantes que se encuentran en la etapa final del trabajo de grado, ser estudiantes regulares no becarios con promedio académico entre 18 y 20 puntos.

La muestra quedó conformada por el Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño, identificando la unidad de análisis el decanato de investigación y postgrado, en específico el programa de ingeniería puntualizando como informantes claves

las autoridades académicas, facilitadores y participantes que se encuentran en la etapa final del trabajo especial de grado. El

número de sustratos que integran la muestra se representa en el cuadro 1.

Cuadro 1. Distribución de la muestra.

Universidad	Autoridades Académicas		Facilitador	Participantes
	Decano	Coordinador		
IUPSM	1	1	11	15

En la presente indagación se utilizaron, la observación participante, la entrevista semiestructurada y la escala de valoración como técnicas de recolección de datos, las cuales, se expresaron mediante la aplicación de una ficha de observación directa para los estratos indagados, una entrevista semiestructurada a las autoridades académicas (decano y coordinador), simultáneamente se aplicó la escala de

valoración a través del escalamiento tipo Likert denominada DP/GIA-2019 para los participantes de los programas académicos objeto de estudio. En el cuadro 2, se esquematiza las técnicas e instrumentos aplicados en bases la estrategia metodológica del tipo de investigación conjuntamente con los objetivos y la muestra de estudio. Se sintetiza de la siguiente manera:

Cuadro 2. Síntesis de técnicas e instrumentos de registro.

Técnica	Instrumento	Informante	Objetivo
Observación Participante	Formato de Observación	Estrato I y II	1,2,3,4
Entrevista Semiestructurada	Guion de Entrevista	Estrato I	
Escala de Valoración	Escalamiento tipo Likert	Estrato II	

En el estudio se aplicó la triangulación de métodos y técnicas, la cual está relacionada con el uso de múltiples métodos para analizar las divergencias y las convergencias de los resultados en cuanto al problema específico de indagación; se aprecia en el cuadro 2, desde la perspectiva Ramírez y Zwerg-Villegas (2012) manifiestan es la recolección e integración de la información desde distintos ángulos para compararlos entre sí; estableciendo un control cruzado de los datos. La confiabilidad y credibilidad se realizó con un enfoque mixto, es decir, se utilizó elementos relevantes de los métodos cualitativos y cuantitativos en

cuanto a la pertinencia de los instrumentos utilizados en el proceso de recolección y registro de datos, ente sentido, el formato de observación y la encuesta semiestructurada, se realizó a través de la herramienta denominada consistencia lógica o dependencia. El procedimiento utilizado para determinar la confiabilidad del escalamiento tipo Likert, fue realizado a través de la aplicación de una prueba piloto a participantes que reunían características similares a la muestra objeto indagación, se obtuvo un resultado de 0,89 por lo que es considerado índice altamente confiable.

Para la investigación el presente apartado fue relevante e importante al instante de análisis y discusión de los resultados puesto que se consideraron las perspectivas de los actores en el entorno con respecto a las variables investigadas, proporcionando una visión periférica del fenómeno; permitiendo la confrontación con las bases teóricas de forma clara y concisa con la realidad del problema, Hernández, Fernández y Baptista (2014). La pertinencia del escalamiento tipo Likert, se realizó a través de la validez de expertos, a cargo de siete (7) versados en las áreas de investigación así como en el desarrollo del pensamiento. Las estrategias de integración adoptadas para el procesamiento de los datos y su respectivo análisis son de cohorte sistémica contrastando los resultados emitidos por la aplicación de las diferentes técnicas de indagación; desde esta orientación, la información obtenida por la entrevista semi-estructurada y el formato de observación, se analizaron por el método comparativo constante, presentado por codificaciones concernientes a cada objetivo específico, mediante la estructuración de categorías visibles en tablas de análisis.

Resultados.

Instrumento de la ficha observacional.

Los resultados de la ficha de observación participante, son presentados por cada impresión obtenida por el sujeto investigador, donde se pueden observar el acontecimiento ocurrido, en cada interacción relacional entre los actores del proceso indagatorio (investigador- Sujeto investigado- Entorno). Al abordar las fichas de observación, se denota en el Instituto Universitario abordado a través un sistema visual, no estructurado para construc-

ción de conocimiento como producción científica de trabajos con pertinencia social, donde se precisa de forma clara la estructura y cuáles son las funciones del personal que labora en el departamento de investigación, asimismo, se evidenció que las investigaciones son realizadas con el objeto de alcanzar el grado académico de la misma forma, la mayoría de los sujetos observados poseen una formación académica basada en las ciencias duras (ingenieriles), de igual modo, se asumen posiciones críticas para comprender fenómenos de estudio, las investigaciones se sugieren que debe estar dedicada a contribuir a soluciones para la colectividad.

Instrumento

entrevista semi-estructurada.

Los resultados de este instrumento, son presentados por cada objetivo específico, donde se pueden observar el comentario general dado por el informante clave. A continuación, se presenta el análisis del reactivo 1 ¿Cómo es la estructura del departamento en materia de investigación? se aprecia el comentario aportado por el decano del departamento de investigación, haciendo referencia a la estructura del departamento y el conocimiento sobre la funciones que poseen el personal que labora en el departamento, donde al coordinadora entrevistada muestra sinergia con el discurso empleado por el decano. En consideración al reactivo 2 ¿Es de fácil manejo las líneas de investigación además de fácil de aplicar a los trabajos? donde el discurso empleado por el decano del departamento, sostiene que el mismo maneja líneas de investigación, flexibles, proactivas, donde al coordinadora entrevistada avala la necesidad de actualizar las líneas de investigación haciendo énfasis en las

características proactivas y flexibles que estas presentan.

En referencia al análisis del reactivo 3 ¿Cuál es el conocimiento que tienen los docentes de los modelos de aprendizajes para ser aplicados el del proceso de investigación? se evidencia el discurso del decano del departamento y la coordinadora, uniformidad en sus respuestas, sosteniendo que en el instituto o departamento existe la definición de los modelos de aprendizaje tales como el adaptativo, emocional o cooperativo para las actividades de indagación en los docentes y estudiantes que se encuentran desarrollando la acción investigadora. Considerando el análisis del reactivo 4, ¿Cómo el facilitador del proceso investigativo descodifica las realidades a estudiar permitiéndoles ajustarlas a la metodología de investigación?, el decano del departamento refiere a que los saberes son decodificados por los facilitadores quienes son los expertos en el área, en contraposición la coordinadora sostiene que es el asesor y tutor la parte de descodificación aunque lo único que realmente están realizando es un modelamiento de conductas investigativas, es decir que solo se realiza la investigación de los guías.

El análisis del reactivo 5 ¿Cuenta con personal calificado para el desarrollo de los trabajos de investigación? el decano del departamento afirma que el departamento cuenta con personal calificado que repercute en los trabajos de investigación a manera efectiva, haciendo la coordinadora énfasis una educación conductista, donde el prospecto es la no existencia de un verdadero acompañamiento entre el tutor y los participantes. En consideración del análisis del reactivo 6 ¿De qué manera se realiza la transferencia de conocimiento permitiendo el cumplimiento efectivo

de la investigación?, donde el discurso empleado por el decano del departamento, sostiene que existe una transferencia de conocimientos llevando a los participantes a un proceso investigativo exitoso en el sector técnico en el que se desenvuelve en la institución, mientras que en contraposición la investigadora difiere del pensamiento de decano al sostener que los estudiantes realizan investigaciones de los tutores dejando la autonomía de los participantes en su indagación propia.

En referencia al análisis del reactivo 7 ¿Explique si el diseño curricular se encuentra ajustado a las exigencias de los procesos investigativos en la actualidad así como a las realidades?, el discurso empleado por el decano del departamento, sostiene que los elementos curriculares no sean los más adecuados, afirmando que el diseño curricular que maneja la institución refiere a ser conductista, compartiendo con la coordinadora el mismo pensamiento lo que se evidencia sinergia en ambos discursos. Por último, el análisis del reactivo 8 ¿Las investigaciones se encuentran enmarcadas bajo un marco reflexivo permitiendo la indagación real de la sociedad? , el decano del departamento sostiene, que los participantes desarrollan investigaciones de manera reflexiva logrando indagar los problemas sociales, donde la coordinadora afirma que las actividades académicas son cerradas y sostiene igual que el otro informante que se desarrollan investigaciones de manera reflexiva.

Escalonamiento tipo Likert.

Variable: desarrollo del pensamiento.

Tabla 1. Desarrollo del pensamiento.

Alternativas de Respuesta	Siempre		Casi Siempre		Casi nunca		Nunca	
	Fac.	Par.	Fac.	Par.	Fac.	Par.	Fac.	Par.
Población	Fac.	Par.	Fac.	Par.	Fac.	Par.	Fac.	Par.
Dimensión / %	%	%	%	%	%	%	%	%
Arquitectura de la Red Psiconeuronal	27,1	7,1	37,4	15,2	33,3	40,5	2,2	37,2
Tipo de Aprendizaje con Orientación Andragógica	11,1	18,3	22,4	24,2	46,7	13,1	19,8	44,4
Promedio	19,1	12,7	29,9	19,7	40,0	26,8	11	40,8
%	15,9		24,8		33,4		25,9	

Inmediatamente la tabla 1, se observa el desempeño de la variable desarrollo del pensamiento, en referencia a la dimensión arquitectura de la red psiconeuronal, donde los facilitadores obtuvieron un 37,4%, en la alternativa casi siempre; en contraste el 40,5%, pertenece a los participantes, ubicándose en las categorías casi nunca, expresando que existen serias debilidades al analizar la dimensión arquitectura de la red psiconeuronal. De igual modo, para la dimensión tipo de aprendizaje con orientación andragógica, los facilitadores se destacan en un 46,7%, señalando que casi nunca caracterizan la dimensión, mientras que el puntaje mayor lo obtienen los participantes con un 44,4%, ubicándose en las categorías nunca, demostrando serias dificultades al caracterizar la dimensión tipo de aprendizaje con orientación andragógica.

En constaste con lo anterior, se puede observar el desempeño de la variable desarrollo del pensamiento, el cual indica que el 40,7%, de las respuestas de los facilitadores y participantes encuestados, se ubican en la alternativa siempre y casi siempre, denotándose poca presencia desarrollo del pensamiento, según el baremo de categorización, mientras que el 59,3%, de la re-

spuestas de los sujetos encuestados, incide en mayor porcentaje, apuntándose hacia una baja presencia del desarrollo del pensamiento en facilitadores y participantes los institutos universitarios privados del Municipio Maracaibo del Estado Zulia, desde la Perspectiva Andragógica, lo que indica que casi nunca o nunca se explica el desarrollo del pensamiento.

En consecuencias, los resultados aportados por los sujetos sometidos al estudio y en relación a la variable discrepan de las afirmaciones de Johnson (2012), señala que está referida a las estrategias que permiten adquirir el conocimiento necesario y aplicarlo adecuadamente. La capacidad de pensar de manera eficaz es valorada en todos los niveles educativos, específicamente cuando se trata del área investigativa, ya que se despliega lo observado de la realidad. Por otra parte, los resultados arrojados para la variable difieren con Teppa (2008), quien en su investigación concluye que se ha mejorado la práctica pedagógica cotidiana, puesto que el contacto directo de los estudiantes con la comunidad es una estrategia de trascendencia fuera del aula.

Variable: gestión de la investigación académica.

Tabla 2. Gestión de la investigación académica.

Alternativas de Respuesta	Siempre		Casi Siempre		Casi nunca		Nunca	
	Fac.	Par.	Fac.	Par.	Fac.	Par.	Fac.	Par.
Dimensión / %	%	%	%	%	%	%	%	%
Competencias Investigativas	4,7	5,9	17,3	10,5	57,5	61,7	20,5	21,9
Elementos de la Investigación	12,7	13,9	45,6	20,7	23,1	13,9	18,5	51,5
Promedio	8,7	9,9	31,4	15,6	40,3	37,8	19,5	36,7
%	9,3		23,5		39,0		28,1	

Seguidamente la tabla 2, se observa el desempeño de la variable gestión de la investigación académica, en referencia a la dimensión competencias investigativas donde los facilitadores y obtuvieron un 57,5%, en la alternativa casi nunca; mientras que en contraste el 61,7%, pertenece a los participantes ubicándose en las categorías casi nunca, expresando que existen serias debilidades al identificar la dimensión competencias investigativas. De igual modo, para la dimensión elementos de la investigación, los facilitadores se destacan en un 23,1%, señalando que casi nunca describen la dimensión, mientras que el puntaje mayor lo obtienen los participantes con un 51,5%, ubicándose en las categorías nunca, demostrando serias dificultades al describir los elementos de la investigación.

En contraste con lo anterior, se puede observar el desempeño de la variable gestión de la investigación académica, el cual indica que el 32,8%, de las respuestas de los facilitadores y participantes encuestados se ubican en la alternativa siempre y casi siempre, denotándose según el baremo de categorización en poca presencia. Mientras que el 67,1%, de las respuestas de los sujetos encuestados, tienen mayor inci-

dencia, ubicándose en una baja presencia de la variable gestión de la investigación académica, el cual indica que casi nunca o nunca explican la gestión de la investigación académica en los Institutos Universitarios privados del Municipio Maracaibo del Estado Zulia, desde la Perspectiva Andragógica.

En tal sentido, los resultados aportados por los sujetos en estudio en relación a la variable divergen de las afirmaciones de Ávila (2014), quien señala que la gestión de la investigación académica comprende un enfoque interdisciplinario que apela a las contribuciones de diferentes ideas para perfeccionar el reconocimiento de los problemas donde se va a desarrollar la acción investigativa, asimismo, toma en cuenta las políticas institucionales. Asimismo, Dorantes (2018), señala que la gestión de la investigación académica se encuentra referida a las normas, políticas de las universidades y colegios universitarios de administrar el eficaz desenvolvimiento de la acción investigativa.

El resultado que se muestra en la tabla 3, es la triangulación metodológica, tomando en cuenta tres técnicas e instrumento utilizados para obtener una mayor compren-

sión de las variables objeto de indagación. La cual, radica en las intersecciones, coincidencias y divergencias a partir de las

técnicas para Recolección y Registro de Datos.

Tabla 3. Modelo de estructura de la triangulación: objetivo 1.

Analizar la Arquitectura de la Red Psiconeuronal en los institutos universitarios privados del Municipio Maracaibo del Estado Zulia.		
Técnicas	Información	Intersección
Observación Participante	Precisión en la estructura y sus funciones	No existe, congruencia en los criterios obtenidos de los informantes claves en relación a la arquitectura de la red psiconeuronal.
Entrevista	Conoce su estructura y cuáles son las funciones	
Escala de Valoración	baja presencia, en la arquitectura de la red psiconeuronal	

Los resultados que se desglosan en tabla 4, tipo de aprendizaje con orientación andragógica observa la triangulación de las técnicas aplicadas, para la obtención de conocimiento, demostrando las congru-

encias y divergencias entre aprendizaje adaptativo, emocional y cooperativo para el desarrollo del desarrollo del pensamiento de los actores del proceso investigativo en las universidades del futuro.

Tabla 4. Modelo de estructura de la triangulación: objetivo 2.

Caracterizar el Tipo de Aprendizaje con Orientación Andragógica en los institutos universitarios privados del Municipio Maracaibo del Estado Zulia.		
Técnicas	Información	Intersección
Observación Participante	Investigaciones con el objeto de alcanzar grado académico	Existe, discordancia en los criterios obtenidos de los informantes claves en relación a los tipos de aprendizaje con orientación andragógica.
Entrevista	Están definidos los modelos de aprendizaje.	
Escala de Valoración	Poca presencia de los tipo de aprendizaje	

En la tabla 5, las competencias investigativas, sobre la triangulación metodológica, demuestra falta de difusión de teorías y de investigaciones autónoma, resaltando las actividades científicas. En este sentido, el objetivo principal de las competencias

investigativas es el manejo de la interpretativa, heurística y escritural de la investigación. La triangulación permite visualizar las diferencias y semejanzas entre los criterios de los informantes claves:

Tabla 5. Modelo de estructura de la triangulación: objetivo 3.

Identificar las Competencias Investigativas en los institutos universitarios privados del Municipio Maracaibo del Estado Zulia.		
Técnicas	Información	Intersección
Observación Participante	posiciones críticas para comprender fenómenos de estudio	Se evidente la diferencia de criterios de los informantes claves en relación a las competencias investigativas.
Entrevista	yo docente mando y tu participante obedeces	
Escala de Valoración	No se denota presencia de competencias investigativas	

En la tabla 6, elementos de la investigación en el decanato de investigación y postgrado del Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño, sobre la triangulación metodológica, demuestra falta de relación

a las competencias investigativas. En este sentido, el objetivo principal es el manejo de la elección del problema, recopilación documental y elección del problema de la investigación.

Tabla 6. Modelo de estructura de la triangulación: objetivo 4.

Describir los Elementos de la Investigación en los institutos universitarios privados del Municipio Maracaibo del Estado Zulia.		
Técnicas	Información	Intersección
Observación Participante	Investigaciones dedicadas a contribuir a soluciones para la colectividad	Divergencia de criterios de los informantes claves en relación a las competencias investigativas
Entrevista	actividades académicas cerradas se encuentran dentro de estructuras conductistas	
Escala de Valoración	Poca presencia de elementos de la investigación	

Acciones teóricas – práctico centradas en el desarrollo del pensamiento para gestionar la investigación académica.

En atención al análisis de los resultados, a la revisión teórica-práctica y la perspectiva de los investigadores, se proponen las siguientes acciones para incentivar el

desarrollo del pensamiento y la gestión de la investigación académica en el departamento de investigación de las instituciones educativas, desde la perspectiva andragógica.

Cuadro 6. Plan de acción.

Objetivo: Formular Acciones Teóricos–práctico centradas en la relación causal entre el Desarrollo del Pensamiento y la Gestión de la Investigación Académica en los institutos universitarios privados del Municipio Maracaibo del Estado Zulia, desde la Perspectiva Andragógico.	
Decisión Estratégica: Establecer entornos de aprendizaje con orientación andragógica	
Acción	Alcance
Renovar, revisar y rediseñar los procedimientos de la investigativos.	Socialización del know how “Saber hacer”, no sólo como un sistema efectivo sino como una cultura para compartir experiencias.
Decisión Estratégica: Contribuir al desarrollo del pensamiento.	

Creación de redes psiconeuronales efectivas de comunicación y servicios	Oportunidades de socialización prospectiva para la colectividad logrando resultados extraordinarios y liberando un ser humano más incluyente, sostenible en una cultura basada en la colaboración, el compromiso y éxito social
Decisión Estratégica: diseñar redes neuronales	
Acción	Alcance
Establezcan la relevancia de la gestión de la investigación como parte de las competencias investigativas donde se infiere que la libertad del sujeto cognosciente es heurística	Capacidad para realizar de forma inmediata innovaciones mediante la creatividad y el pensamiento divergente, guiando al descubrimiento
Decisión Estratégica: Obligar a la mente ir mucho más allá de la lógica, rebasando los límites para acceder a la resolución de problemas en áreas específicas.	
Acción	Alcance
Negociar el modelo tradicional del conductismo genuflexo transformándolo en un modelo constructivista.	Orientar a sus participantes a resaltar completamente sus potencialidades sin influencia de presiones externas o internas
Decisión Estratégica: Desarrollar en la capacitación de docentes y participantes en los departamentos de investigación	
Acción	Alcance
Particularidad del proceso de formación continua y perfil profesional	Resaltar las competencias investigativas Heurística, Escritura e Interpretativa

Conclusiones.

Desarrollado el análisis de la triangulación, se procedió a presentar las reflexiones que emergen de las respuestas a las interrogantes formuladas para explicar el desarrollo del pensamiento en la gestión de la investigación académica en los Institutos Universitarios privados del Municipio Maracaibo del Estado Zulia, desde la Perspectiva Andragógica, concibiendo la construcción reflexiva del entorno. En tal sentido se reflexiona sobre la argumentación correcta de las premisas que surgen de la interacción con el entorno de los sujetos encuestados autoridades académicas (Decano y Coordinador de trabajo especial de grado), facilitadores y participantes del Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño y sus realidades.

Las cuales pueden ser proyectadas a las organizaciones de educación superior privadas consagradas a la formación, cuyo objetivo primordial es fomentar la construcción del conocimiento por medio de proyectos de investigación. Las reflexiones generadas al comprender el fenómeno de estudio y sus diferentes aristas conllevan al dialogo intra-interser, necesario la construcción integral del conocimiento transcomplejo, especialmente cuando se aborda realidades interconectadas por los eventos, las circunstancias así como por los momentos que integran las realidades complejas de los actores académicos indagados, por lo que se procedió a realizar las siguientes reflexiones:

El análisis que emerge de la arquitectura de la red psiconeuronal en el del Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño, permite reflexionar que los sujetos investigados, no recodifican las estruc-

turas de los comités académicos para consolidar indagación novedosa, escasamente se integran a redes de conocimiento con la finalidad de maximizar su coeficiente emocional e intelectual, de igual modo, no se realizan procesos de aprendizajes adecuados para la interiorización de competencias analíticas del sujetos constructor de conocimiento. En lo que respecta al tipo de aprendizaje con orientación andragógica en el Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño, permite reflexionar sobre los sujetos investigados, no mantienen estándares de calidad en los procesos de aprendizaje adecuados a los cánones internacionales, escasamente se sensibiliza la práctica investigativa a través de círculos de aprendizaje, se encuentran cohesionados por líneas de investigación rígidas que pretenden la búsqueda de nuevos conocimientos.

Por otra parte, las competencias investigativas en el Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño, indagadas en los sujetos investigados, permiten inferir que escasamente evalúa la capacidad para la comprensión centrada en los contextos del problema en estudio, no existe la libertad para vivir la intensidad del fenómeno de investigación tal como el sujeto lo ha percibido y no se desarrolla la capacidad para la escritura crítico-creativa como herramienta de circulación del conocimiento, teniendo la oportunidad la fascinate aventura de socializar y comunicar lo que piensa. Posteriormente, en relación los elementos de la investigación en el Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño, se recapacita sobre la función de los sujetos encuestados escasamente le permite al investigador buscar diferentes vertientes en el proceso de indagación del fenómeno, no registran información doc-

umental respetando los derechos de autor y no se proporcionan guías de verificación metodológicas para confrontar el fenómeno con las teorías estudiadas, cercenando

la independencia del pensamiento co-creador así como la autonomía. (Ver Gráfica 2)

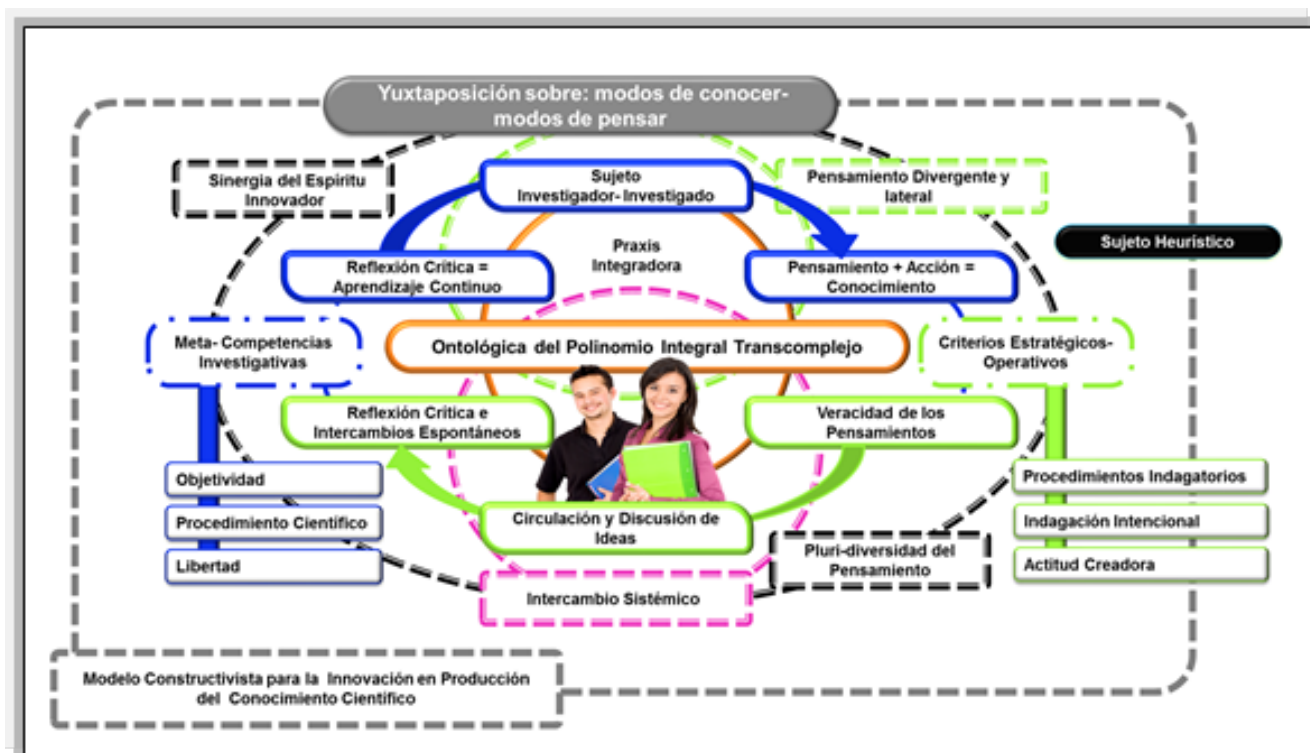


Gráfico 2. Ontología del polinomio integral.

Referencias bibliográficas.

Ávila, R. (2014), Organización y gestión de la investigación en la universidad: el Instituto de Estudios Rurales. Editor Pontificio Universidad Javeriana. Santafé de Bogotá DC. Colombia.

Bolte J. (2008), El Derrame de Iluminación. (Subtítulos español). [Video]. TED (Ideas Worth Spreading). Monterey, California, USA. Recuperado en: <https://bit.ly/2Rk686V>

Dorantes C., (2018). El Proyecto de Investigación en Psicología: De su Génesis a la Publicación. Editorial Universidad Iberoamericana. México.

Hernández R., Fernández C., y Baptista P., (2014). Metodología de la investigación. Best Seller. Sexta edición. Mc Graw Hill/Interamericana Editores, S.A.

Johnson, A. (2012), El Desarrollo de Las Habilidades de Pensamiento. Quinta Reimpresión. Editor Editorial Pax México.

- Leal J. (2009), *La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de Investigación*. 2da. Edición.
- Martínez R., Villanueva M., y Canales E., (2014). *Aprendizaje corporativo: Una alternativa para mejorar la instrumentación didáctica en la Educación Superior Tecnológica*. Primera edición. Ediciones Díaz de Santos. México.
- Ramírez F., y Zwerg-Villegas A., (2012). *Metodología de la investigación: más que una receta AD-minister*, núm. 20. Universidad EAFIT Medellín, Colombia. Recuperado en: <https://bit.ly/2u77PMX>
- Resnik M., (2015). *Paradigmas en ciencia política*. Segunda edición. Editor EUDEBA. Buenos Aires Argentina.
- Robinson, K. (2006), *Las Escuelas Matan la Creatividad*. (Subtítulos español). [Vídeo]. TED (Ideas Worth Spreading). Long Beac, California, USA. Recuperado en: <https://bit.ly/38beNzr>
- Suberviola I., (2018). *La Creatividad en la Gestión de las Organizaciones*. Editorial ICB, S.L. (Interconsulting Bureau S.L.). Impreso en España.
- Tamayo y Tamayo M., (2009). *El Proceso de la Investigación Científica. Casos y Práctica*. Quinta edición. México. Editorial Limusa.
- Teppa, S. (2008), *Desarrollo del Aprendizaje Creativo y el Pensamiento Crítico a Través de la Investigación-Acción Participativa y el “Contacto con la Comunidad”* presentado en la IV Jornadas de Investigación e Innovación Educativa “Creatividad e Innovación en Contextos Socioeducativos de Cambios” convocada por la Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado” de Barquisimeto del Estado Lara, República Bolivariana de Venezuela. Consultado el 18 de Septiembre de 2011.

EFFECTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD IDENTIFICADOS POR LOS ACTORES ESTRATÉGICOS

Lina Pineda Sánchez

lina.pineda@correounivalle.edu.co

Corporación Universitaria Autónoma de Nariño, Colombia

Resumen

La generación de nuevo conocimiento e innovación en las dinámicas laborales, exigen que la educación superior formule estrategias orientadas a la flexibilización y diversificación, con el fin de ajustarse a la realidad y los posibles nuevos escenarios, sin distanciarse de su razón de ser y conservando su identidad. Por lo tanto, surge el interés por identificar los efectos generados a partir de la implementación de un sistema de gestión de calidad en una institución de educación superior, teniendo en cuenta las fuentes documentales, aplicando instrumentos para la recolección de información de los actores estratégicos y presentando los resultados que se obtuvieron a través del estudio de tipo descriptivo, para demostrar que con la implementación del sistema, la institución ha logrado de manera eficiente dar cumplimiento a sus funciones sustantivas Docencia, Investigación y Extensión y que cumple de forma responsable y ética el compromiso adquirido con el Ministerio de Educación Nacional y con la sociedad, resultando ser un caso exitoso de la articulación entre un sistema y los lineamientos estratégicos en pro del mejoramiento continuo interno y cuya labor ha sido reconocida tanto por estudiantes como por auditores externos de entes certificadores y pares académicos.

Abstract

The generation of new knowledge and innovation in labor dynamics require higher education to formulate strategies oriented to flexibilization and diversification, in order to adjust to reality and possible new scenarios, without distancing itself from its *raison d'être* and preserving its identity. Therefore, the interest arises to identify the effects generated from the implementation of a quality management system in a higher education institution, taking into account the documentary sources, applying instruments for the collection of information from the strategic actors and presenting the results obtained through the descriptive study, to demonstrate that with the implementation of the system, The institution has been able to efficiently comply with its substantive functions of Teaching, Research and Extension and that it fulfills in a responsible and ethical manner the commitment acquired with the Ministry of National Education and with society, resulting in a successful case of the articulation between a system and the strategic guidelines for internal continuous improvement and whose work has been recognized both by students and by external auditors of certifying entities and academic peers.

Palabras claves: Implementación, sistemas, gestión, calidad, efectos.

Keywords: Implementation, systems, management, quality, effects.

Introducción.

En las Instituciones de Educación Superior, se desarrollan sistemas organizativos abiertos, viéndose directamente afectados por los cambios en su entorno político, económico y socio-cultural, por lo tanto, es necesario estructurar y ajustar su funcionamiento a la dinámica del entorno y moldearse al comportamiento del mismo para sobrevivir, puesto que las necesidades del usuario cambian constantemente. La generación de nuevo conocimiento y la innovación en las dinámicas laborales, exigen que la educación superior evalúe y formule estrategias orientadas a la flexibilización y diversificación, con el fin de ajustarse a la realidad y los posibles nuevos escenarios, sin distanciarse de sus principios y razón de ser y conservando su identidad.

En concordancia con lo anterior, Scott (2013) expresa que, al igual que proveedores de servicios públicos, las universidades debían acogerse no solo a la disciplina del mercado, sino también a sistemas más estrictos y transparentes de rendición de cuentas y auditoría; instrumentos y mecanismos de control introducidos, paradójicamente, en nombre de la autonomía. Considera que las universidades no deberían estar sujetas al control directo del Estado, pero si aumentar su eficiencia y demostrando una mejora en las auditorías de la calidad docente y en los resultados de la investigación y su impacto.

El hecho de que las universidades tengan que acogerse a un contexto globalizado ha generado que busquen rápidamente una credencial que corrobore su formación de calidad, aunque esta es una condición inherente y primordial en este tipo de

instituciones, no solo para los estudiantes con los que cuenta, sino también incide en los índices de inserción laboral de sus egresados y graduados, lo cual influye directamente en los futuros profesionales que saldrán a ejercer los conocimientos adquirido y que generan un impacto en la sociedad.

Al respecto, Arellano et al (2013) manifiestan que:

“Toda organización deberá establecer un plan estratégico en el que establezca su visión, misión y estrategias, es decir, los fines que pretende lograr en un largo plazo, así como medios a través de los cuales pretende lograr sus objetivos y metas: los procesos. Adicionalmente, para asegurar el cumplimiento de estos fines a través de los procesos, se requiere la adopción de un enfoque de gestión diferente al tradicional: el enfoque por procesos. Este enfoque pretende que se promueva la entrega al cliente o usuarios de productos y servicios de calidad, se eleve el nivel de satisfacción del cliente externo e incremente la productividad interna, así como se reduzcan costos al eliminar actividades que no generan valor agregado al cliente o usuario final.” (p. 1)

La implementación de sistemas de gestión en instituciones de educación superior ha suscitado toda clase de opiniones a favor y en contra. Tal como señalan Cardona et al (2009) los conceptos de calidad generan el debate entre posturas contrapuestas. De un lado están quienes desean iniciar

un proceso de renovación a través de la gestión de la calidad, los expedientes de rendición de cuentas y el control por parte de externos, que, si bien es cierto, resultan ser ajenos a los valores de la universidad, permiten un mayor control y uso eficiente de los recursos. En contraparte están aquellos que defienden los principios académicos y consideran que la forma de preservar la universidad es mediante la autonomía universitaria y las nociones de calidad propias de estas instituciones

Cabe mencionar, que la base de la implementación o aplicación de cualquier normatividad, es involucrar a los colaboradores, mejorando canales de comunicación (formales e informales) y aplicando actividades de capacitación y formación, buscando con ello, eliminar las barreras presentada, respecto a esto, Crosby (1998) considera que la principal barrera a la calidad consiste en llegar a cambiar actitudes de algunos colaboradores incrédulos y en afectar la cultura de la propia organización fundada en el miedo, para orientarla hacia la prevención del error y conseguir hacer las cosas bien desde un principio.

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación se enmarca en los efectos que surgen a partir de la implementación de un sistema de gestión de calidad bajo la norma ISO 9001:2015 en una institución de educación superior, analizando el periodo posterior a la certificación comprendido entre el año 2019 y el 2020, considerando elementos desde la perspectiva de mejoramiento y realizando aportes al sector educativo, debido a que se evidenció que con la implementación del sistema de gestión de calidad bajo la norma ISO 9001:2015, la institución estudiada, logró mejoras en la gestión,

entorno al cumplimiento de las metas y objetivos, alcanzando un mejor desarrollo y desempeño organizacional, mayor eficiencia académica y administrativa, donde se adoptó la gestión de la calidad no como el solo acatamiento de una norma, sino como una cultura, tal como se detalla en los planes de gestión de cada coordinación, en el cumplimiento de los ejes estratégicos del plan de desarrollo 2016-2026, que a su vez son los objetivos de calidad, en los informes de revisión por la dirección donde es posible apreciar el cumplimiento de todas las entradas con un logro del 100% y en el informe consolidado de gestión de la institución presentado en los años 2018 y 2019, los cuales también dan cuenta de los resultados obtenidos y para lo cual fue necesario el compromiso sincero de todos los miembros de la institución.

Las investigaciones referentes a la implementación de sistemas de gestión de calidad bajo la norma ISO 9001:2015 en el ámbito empresarial es múltiple, debido a que las empresas y organizaciones han adoptado este tipo de modelos para mejorar su eficacia y productividad, independientemente de su sector productivo y resulta interesante mencionar algunos estudios realizados a nivel nacional e internacional.

Blanco (2013), en su trabajo de grado “Diseño de un sistema de gestión integral, aplicado a la educación superior de Colombia. Caso de estudio: un programa académico de una universidad de Santiago de Cali”, estableció como hipótesis que la gestión del programa podría mejorarse utilizando una herramienta administrativa llamada Sistema de Gestión Integral (SGI), con base en las normas internacionales ISO 9001, ISO 14001 y OHSAS 18001.

Asimismo, Sánchez (2013) en su tesis doctoral “Un Sistema de Indicadores de Calidad para el Mejoramiento de Programas Universitarios en Administración”, parte de la necesidad de disponer de un sistema de indicadores de calidad para mejorar programas académicos colombianos universitarios de administración de empresas, buscando configurar un sistema de indicadores de calidad que contribuya al mejoramiento de programas universitarios colombianos en administración de empresas, tomando como referentes los principales indicadores del Sistema de Gestión de calidad en una universidad certificada mediante ISO 9001.

Por su parte, Gutiérrez (2014), en su tesis “Implementación de un Sistema de Gestión de Calidad según la norma ISO 9001 en tres experiencias educativas” buscó determinar la influencia de la implementación del SGC basado en la norma ISO en tres organizaciones, universidad, instituto y escuela superior. Identificando los procesos, sus características, barreras y los factores que determinaron el éxito o las limitaciones y comparando resultados.

En ese orden de ideas, Moturi y Mbithi (2015) en su investigación “Implementación e impacto de ISO 9001:2008 en la universidad de Nairobi: un estudio de caso”, presentan la experiencia y el impacto de la implementación de la norma ISO 9001:2008 en la Universidad de Nairobi, en relación con la efectividad en la prestación de servicios, el rendimiento operativo, la automatización, los desafíos de implementación y los problemas emergentes relacionados. Los autores consideran que se han alcanzado logros significativos con respecto a la institucionalización de la calidad en

los procesos universitarios, el entorno laboral, la gestión de documentación y registros, la satisfacción del cliente, la infraestructura y las instalaciones, uso de las TIC como motor principal de mejora del rendimiento y clasificación de la universidad. Presentaron los éxitos que pueden alentar a otras instituciones de educación superior que no están certificadas para implementar Sistemas de Gestión de Calidad (SGC) de acuerdo con la Norma ISO 9001 centrándose en factores específicos como pueden mejorar las prácticas institucionales internas y evitar inconvenientes experimentados con frecuencia.

Estos antecedentes hacen parte de una muestra de la extensa literatura que existe sobre la gestión de la calidad en el sector educativo y en la cual se puede identificar los siguientes elementos comunes:

1. Persiste una necesidad de evaluar y mejorar, elementos pilares del ciclo PHVA en el cual se fundamenta la estandarización y que permite realizar un proceso sistemático.
2. Las instituciones de educación superior no han sido ajenas ni a los estándares ni a la evaluación, pues antes de vincular a los docentes, estos son evaluados bajo unos criterios de selección y posteriormente se valora también su desempeño. Este control permite comprobar que el docente cumple con estándares de aptitud científico-técnica para que lleve a cabo la labor académica.
3. En el desarrollo académico se encuentra permanentemente el elemento evaluativo, no solo para medir la aprehensión del conocimiento

en los estudiantes, sino que además se realizan procesos de autoevaluación para medir el cumplimiento de las condiciones de calidad, para lo cual es necesario involucrar a estudiantes, docentes, administrativos, egresados e incluso al sector empresarial y la implementación de un sistema de gestión de calidad resulta ser una herramienta importante, debido a que brinda la estructura para organizar procesos que se pueden articular a los lineamientos y las condiciones de la acreditación de alta calidad.

La revisión de documentos y casos similares permiten evidenciar que la implementación de sistemas de gestión de calidad es un tema interesante para intelectuales de diferentes áreas, por tal motivo se considera importante continuar investigando y documentando experiencias donde se implementen dichos sistemas con el fin de contribuir a la generación de nuevo conocimiento y fortalecimiento de la investigación.

Metodología.

Como se ha planteado anteriormente, a través del estudio realizado se identificaron los efectos generados a partir de la implementación de un sistema de gestión de calidad en una institución de educación superior en Colombia, con el propósito de generar propuestas de aprendizaje y mejoramiento para su sostenimiento. Acorde con lo anterior, la investigación desarrollada corresponde a un estudio de tipo descriptivo, en el cual según Hernández, Fernández y Baptista (2010), expresan como es y se manifiesta determinado fenómeno, en donde se miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos

a investigar, además, corresponde a un diseño no experimental, dado que se realizó sin manipular deliberadamente las variables. La investigación, tomó en consideración diversas fuentes de información, tanto documentales como de opinión, con instrumentos de recolección de información como encuestas, cuestionarios, reuniones y revisión de documentos internos y externos. En correspondencia con los objetivos específicos, el estudio se realizó en las siguientes fases, las cuales se describen como: Consulta bibliográfica, Diseño de instrumento, Trabajo de campo, Procesamiento de la información, Análisis y resultados y Conclusiones. A continuación, se detalla cada una.

Fases de la investigación.

Fase I: Consulta bibliográfica. Para el desarrollo del proyecto de investigación se realizó el análisis documental a través de la revisión de libros, artículos, trabajos de investigación, tesis doctorales, sitios web, bases de datos digitales y normatividad, que le brindan sustento teórico al objeto de estudio, además de obtener referencias de trabajos en universidades o instituciones de educación y a nivel nacional e internacional, así como una revisión de las políticas existentes en la institución e igualmente se llevó a cabo un ejercicio exploratorio para conocer por parte del personal académico-administrativo los efectos de la implementación del SGC.

Fase II: Diseño de instrumento. La selección de variables para el análisis exigió la creación de un (1) instrumento (cuestionario escala Likert) dirigido a los actores que cumplieron con los criterios de selección para participar en la investigación y de esta forma recolectar

los datos, permitiendo así tener una aproximación a su opinión.

Fase III: Trabajo de campo. En esta fase se aplicó el instrumento a los actores que cumplieron con los criterios establecidos, lo cual permitió tener una aproximación a su conocimiento y valoración. Al respecto Escobar (2014) expresa que “el Actor Estratégico –en las organizaciones– es una de las tantas fuentes con que se cuenta para hacer la lectura de lo que el establecimiento de los Estándares involucra. Dicha fuente se justifica, pues son ellos, los Actores, quienes que orientan el rumbo de la organización; por tanto, los discursos analizados brindarán la ubicación apropiada y esperada de lo que los estándares pueden lograr” (p.2).

Técnicas de recolección.

Primarias:

Cuestionario aplicado a actores seleccionados (personal académico administrativo)

Cuestionario aplicado a los representantes estudiantiles

Secundarias:

Revisión de documentos institucionales:

Informes de pares académicos del Ministerio de Educación Nacional que han realizado visitas de verificación de condiciones de calidad

Manuales de procedimientos del sistema de gestión de calidad

Informes de revisión por la dirección

Revisión de referencias bibliográficas (tesis, investigaciones, artículos, libros, entre otros)

Revisión de normatividad correspondiente al tema de estudio

Fase IV: Procesamiento de la información. Una vez terminada la recolección de la información, fue necesario organizarla y establecer las categorías de análisis. Las preguntas con opción de respuesta abierta se utilizó el programa Atlas.ti, con el cual fue posible crear gráficos con información cualitativa.

Fase V: Análisis y resultados. El análisis y estudio de los datos se realizó con base en el marco teórico del estudio y de esta forma se identificaron los efectos más comunes generados con la implementación del sistema de gestión de calidad, para lo cual fue necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Identificación de postulados de autores representativos e investigadores de la gestión de la calidad
- Identificación de casos análogos existentes en la implementación de sistemas de gestión de la calidad
- Determinación de los principales efectos obtenidos
- Establecimiento de las categorías de análisis
- Identificación de oportunidades de mejora con el fin de presentar recomendaciones que contribuyan al sostenimiento y mejoramiento del sistema de gestión de calidad de
- la institución objeto de estudio.

Fase VI: Conclusiones. Como resultado se identificaron los efectos generados a partir de la implementación del sistema de gestión de calidad los cuales fueron documentados y de esta forma garantizar la preservación del sistema y posteriormente proceder con el planteamiento de recomendaciones para el sostenimiento y mejoramiento del sistema de gestión de calidad implementado.

Población y muestra.

La población es de tipo finita. Siendo actores involucrados en el estudio y representadas en el personal docente, directivo y administrativo de la institución, debido a

que estos influyen en el desempeño de la organización.

Criterios de selección de los entrevistados.

Para la aplicación del cuestionario, se establecieron los siguientes criterios, los cuales permitieron escoger de forma objetiva los actores más apropiados para la investigación, debido a que sus aportes son significativos para el sistema de gestión de calidad. En consecuencia, los actores fueron seleccionados después de aplicar los criterios establecidos que se detallan en la tabla 1.

Tabla 1. Criterios de selección de los entrevistados

Cód.	Nivel	Perfil
1	Directivo	Socio o fundador de la institución
		Se encuentra vinculado actualmente a la institución desde los últimos cinco (5) años
		Toma decisiones de alto nivel
		Participó en el proceso de implementación del sistema de gestión de calidad
2	Coordinadores y líderes de área	Se encuentra vinculado actualmente a la institución desde los últimos cinco (3) años
		Participó en el proceso de implementación del sistema de gestión de calidad.
		Desarrolla procesos misionales o brinda apoyo a los mismos
		Toma decisiones en el proceso o área al cual se encuentra adscrito.
3	Personal administrativo	Participó en el proceso de implementación del sistema de gestión de calidad.
		Cuenta con una trayectoria de mínimo un (1) año en el cargo
		Participa activamente en el mejoramiento del SGC
		Brinda apoyo a las tres funciones sustantivas de la institución

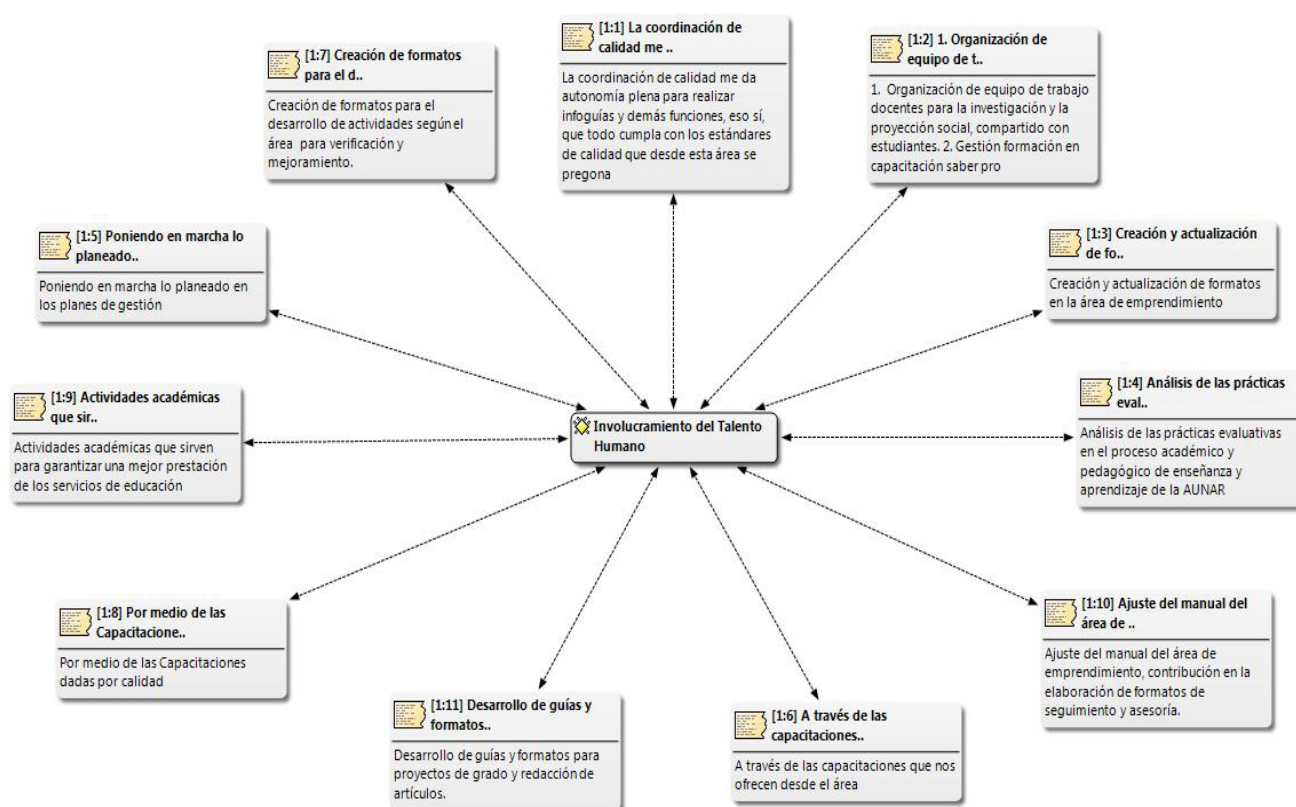
4	Docente tiempo completo	Brinda apoyo a las funciones sustantivas de la institución.
		Tiene una trayectoria de mínimo tres (3) en la institución.
		Su área de conocimiento es afín con el objeto de estudio.

Resultados.

Categoría: Involucramiento del Talento Humano.

La primera categoría se denominó “Involucramiento del talento humano”,

con la cual se pretende conocer la implicación de los actores con el sistema de gestión de calidad de la institución de educación superior y en la gráfica 1, se presentan los comentarios de los actores.



Gráfica 1. Iniciativas en marcha dentro del SGC.

Al conocer los comentarios de los actores, es posible identificar que expresan algunas de las iniciativas propuestas por ellos y que han sido aceptadas e incluidas en el sistema de gestión de calidad, además de sentirse involucrados con el mismo.

En concordancia con lo anterior, Barnard (1959) considera al trabajador como el "factor estratégico básico de la organización", determinando a la "organización como empresa cooperativa entre individuos que trabajan juntos como grupo", tomando

distancia de la corriente clásica de la administración y marcando el rumbo del nuevo pensamiento administrativo. Aunque sus postulados fundamentales son las cualidades de las personas, ve a estas como participantes en sistemas específicamente cooperativos, aclarando que cuando la cooperación es vista como un sistema operante de actividades de dos o más personas, el aspecto funcional o ejecutivo de la persona adquieren importancia.

En cuanto a la conducta de los individuos manifiesta que los motivos son los deseos, impulsos y necesidades, resultado de experiencias vividas, sin embargo, al haber una interacción, se pueden

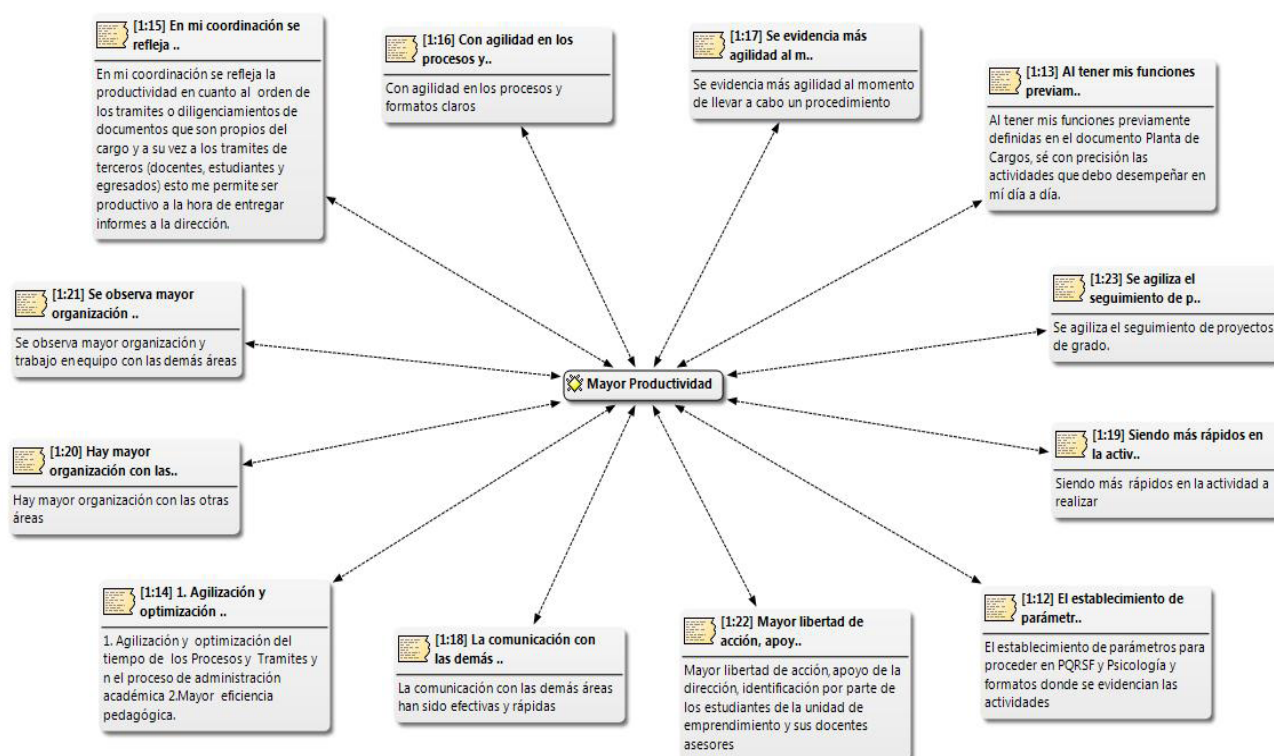
modificar los motivos que originalmente los llevaron a decidir cooperar con la organización y tal como se describe en el documento, cooperación y organización son la síntesis de hechos y emociones humanas.

Categoría:

Mayor productividad.

La segunda categoría se denominó “Mayor productividad” y tiene como finalidad conocer a través de los actores si la productividad de la institución ha sido mayor a partir de la implementación del sistema de gestión de calidad y en la y gráfica 2, se presentan los comentarios expresados.

Gráfica 2. Incremento de la eficiencia en el trabajo.



Gráfica 2. Incremento de la eficiencia en el trabajo.

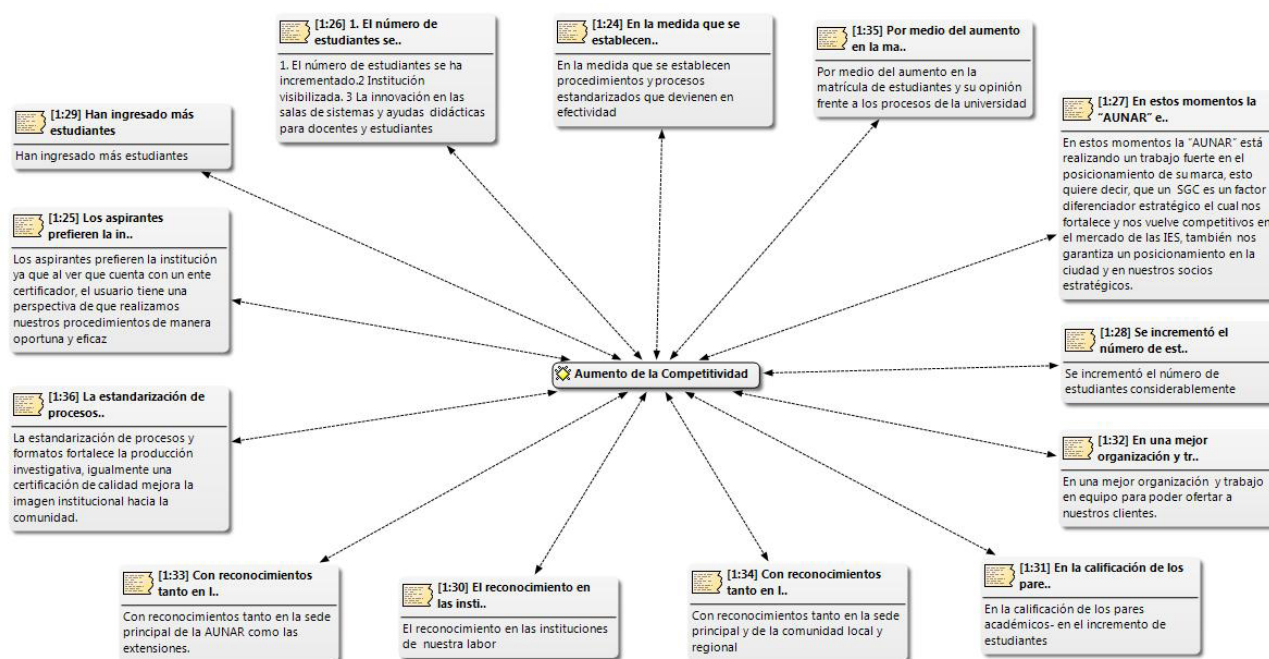
Como se observa en los comentarios, los actores consideran que, con la implementación del sistema de gestión de calidad, se ha evidenciado una mayor productividad en sus labores y responsabilidades y esto se ve reflejado a nivel institucional.

Según el BID (2013), actualmente, las tecnologías demuestran nuevas formas de fomentar el desempeño productivo, entendiendo que la productividad está asociada con la efectividad, sin embargo, dicho proceso debe ser consecuente con los ámbitos creativos, entendiéndolo como un proceso que confluye al mejoramiento y fortalecimiento de los productos innovadores; con valor agregado. Por otro lado, las tecnologías también generan nuevos ámbitos creativos, nuevas formas de ver y hacer, nuevas formas de resolver

problemas y configuración cultural y social que no necesariamente se relacionan con la eficiencia y la eficacia en el desarrollo de un producto o servicio. Para ello se necesita entender las necesidades y dinámicas locales o regionales, comprendiendo sus cosmovisiones, su identidad cultural, sus formas de producción y de relación con otras entidades sociales.

Categoría: Aumentar la competitividad.

La tercera categoría se denominó “Aumentar la competitividad” y tiene como objetivo conocer si los actores consideran que, con la implementación del sistema de gestión de calidad, la institución es más competitiva en el sector educativo y en la gráfica 3, se presentan los comentarios de los entrevistados.



Gráfica 3. Opinión sobre el aumento de la competitividad.

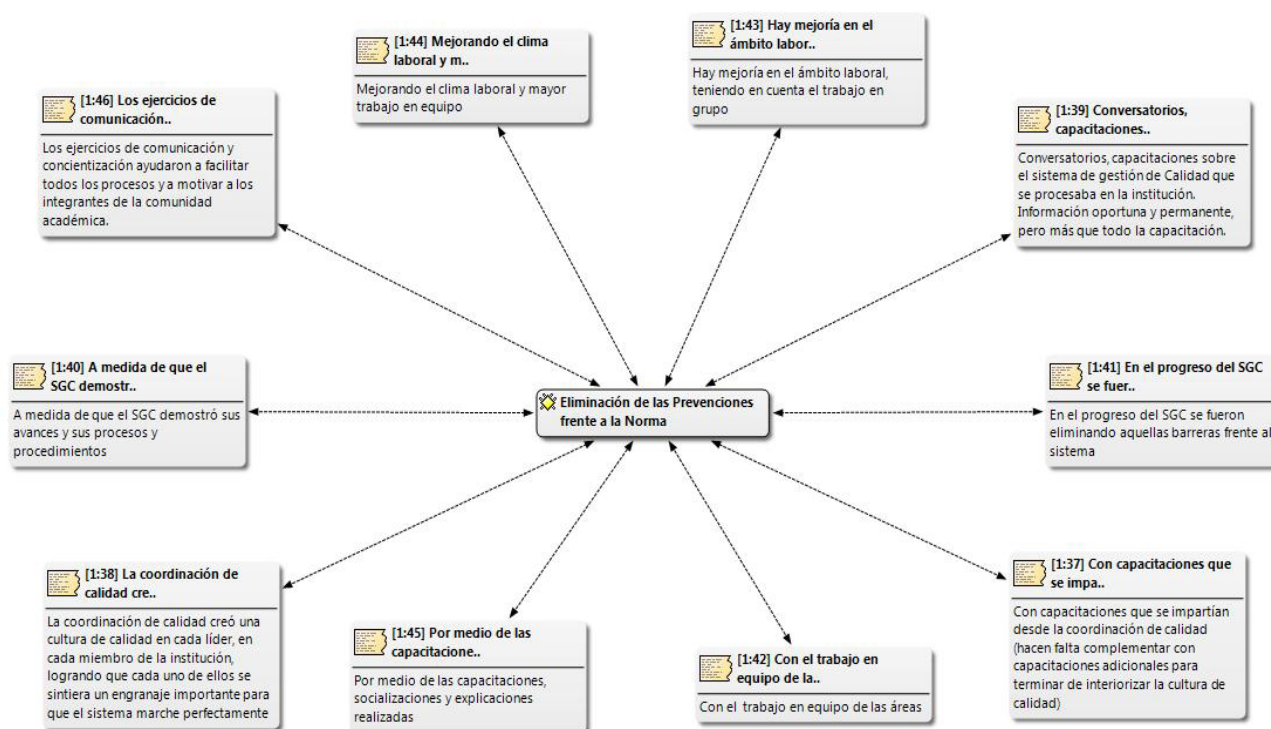
Se les preguntó a los actores, como veían reflejada dicha competitividad en la institución, después de implementar el sistema de gestión de calidad y con sus respuestas afirman que se evidencia un aumento por ejemplo en el número de estudiantes que ingresan, debido a que la certificación en calidad se ha utilizado como una estrategia de promoción de los servicios de educación superior que ofrece la institución.

La AECA (1988) define competitividad como la capacidad de una organización para obtener y mantener sistemáticamente unas ventajas comparativas que le permiten alcanzar, sostener y mejorar una determinada posición en el entorno socioeconómico en que actúa. Stahl y Grigby (1997) consideran la gestión de la calidad como una alternativa estratégica que guía a los directivos para actuar y tomar decisiones, con el propósito de obtener una ventaja competitiva satisfaciendo a sus clientes. Autores como Camisón y Gonzáles (2006) consideran que la gestión de la calidad ha logrado convertirse en una condición necesaria en las organizaciones, debido que a través de esta se formulan estrategias orientadas hacia el éxito competitivo.

El incesante aumento de las exigencias del consumidor, unido al surgimiento constante de competencia proveniente de países que ofrecen productos y servicios a menor costo, hacen que la gestión de la calidad sea un factor determinante para la competitividad empresarial, debido a que esta permite mejorar sus productos, servicios, procesos internos y contemplar su relación con el entorno. Es así como la competitividad hace parte de la cultura de la calidad tanto en su proceso directivo como en los demás procesos, en sus áreas funcionales y en su estrategia. Lo que conlleva a un cambio organizacional y en la adopción de una nueva cultura.

Categoría: Eliminar las prevenciones frente a la Norma

La cuarta categoría se denominó “Eliminar las prevenciones frente a la Norma”, con el fin de evidenciar si los actores tuvieron prevenciones o resistencia frente a la implementación del sistema de gestión de calidad y por ende a la interiorización de la norma y en la gráfica 4, se presentan los comentarios de los participantes.



Gráfica 4. Eliminación de prevenciones frente a la Norma.

Se les preguntó a los actores si las prevenciones o barreras fueron eliminadas y en términos generales manifiestan que sí, sin embargo, consideran necesario que continúen las capacitaciones para fomentar e interiorizar la cultura de calidad.

Al respecto Crosby (1998), “considera que la principal “barrera a la calidad” reside en llegar a cambiar las actitudes de algunos operarios incrédulos y en alterar la cultura de la propia organización basada en el miedo, para orientarla hacia la prevención del error y lograr “hacer las cosas bien a la primera”. Respetuosamente como yo lo concibo, un sistema de gestión de calidad no se basa solamente en el cumplimiento de una norma, pero para este propósito debe haber un compromiso sincero de todos los integrantes del sistema, iniciando por la dirección la cual en ocasiones delega toda la responsabilidad en un coordinador

de esa área y se le olvida que también es asunto de él.

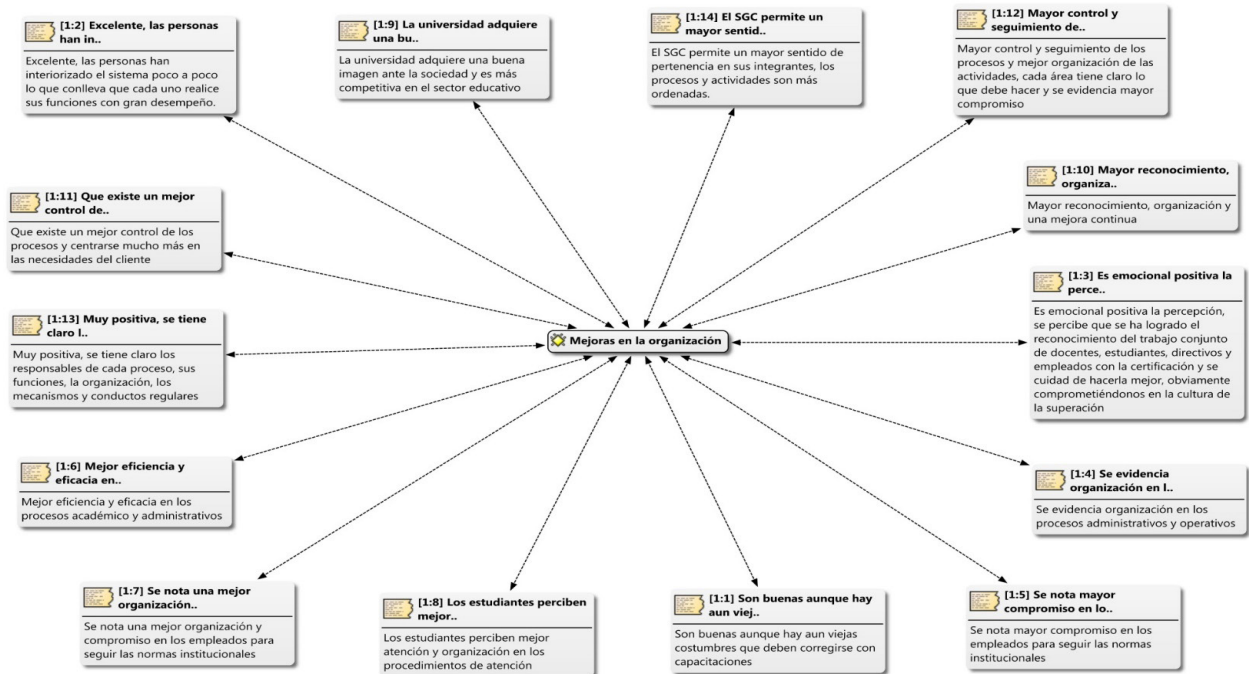
Con el fin de eliminar las prevenciones frente a la norma bajo la cual se implementará el sistema de gestión de calidad, es necesario del compromiso e involucramiento del personal directivo, con el fin de garantizar un adecuado desarrollo del proceso, debido a que son estos los llamados a transmitir a sus colaboradores una actitud positiva a los cambios que se producirán con el sistema y de esta manera fomentar una nueva cultura organizacional que permita eliminar la resistencia al cambio.

Categoría: Herramienta para adoptar la cultura de calidad.

La quinta categoría se denominó “Herramienta para adoptar la cultura de calidad” con el fin de conocer si

los actores consideraban que con la implementación del SGC se generó una nueva cultura organizacional y en la gráfica 5, se presentan los comentarios de los entrevistados se les preguntó ¿Cuál es

la percepción que tiene sobre las mejoras que presenta la organización certificada? Y los comentarios pueden observarse en la gráfica 5.



Gráfica 5. Opinión sobre las mejoras.

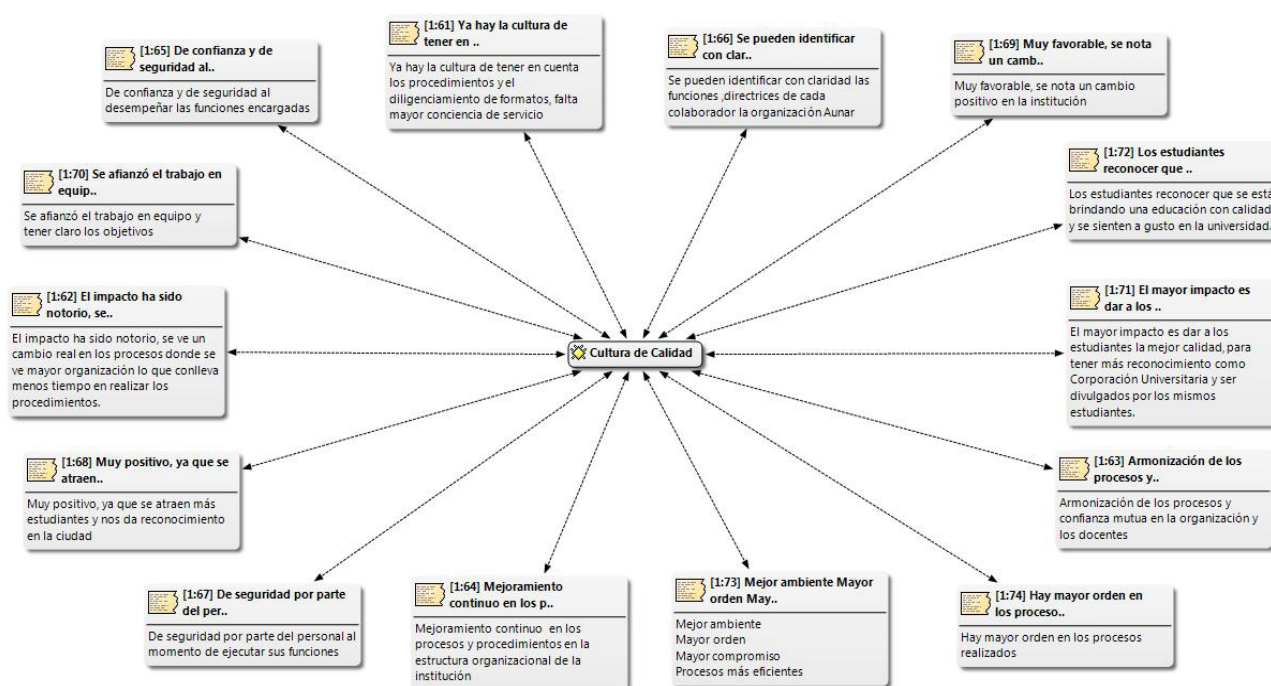
Con esta pregunta se pretendía indagar por las mejoras en la institución a partir de la implementación del sistema de gestión de calidad, y al respecto se pudo observar que los actores manifiestan varias, aunque diversas, pues cada uno de ellos expresan su opinión desde el proceso que lideran, sin embargo se destaca una ellas, debido a que hace referencia al mejoramiento desde el campo emocional, pues considera que hay mayor trabajo en equipos entre las diferentes partes como docentes, estudiantes, directivos y administrativos, sumando a otro aporte que se refiere a que se observa mayor sentido de pertenencia y compromiso.

Salcedo & Romero (2006) expresan que:

“La cultura organizacional es uno de los componentes de la acción gerencial que más influye en las empresas, y aun cuando esta afirmación constituye un lugar común, es necesario tenerla como punto de partida, sobre todo en aquellas empresas que buscan la excelencia. Por ello, se le considera como una de las ventajas comparativas de las organizaciones y la piedra angular del cambio y del mejoramiento continuo. La cultura ha resultado un factor clave, no solo para la gestión de recursos humanos, sino también para el avance de la tecnología (p.88)”.

Con el fin de obtener mayor información referente a esta categoría, se preguntó ¿Cuál es el impacto en el desempeño

organizacional a raíz de la certificación? y en la gráfica 6, se presentan los comentarios de los entrevistados



Gráfica 6. Opinión sobre el desempeño organizacional.

Dentro de esta misma categoría también se preguntó el impacto en el desempeño organizacional a raíz de la certificación, observan que las respuestas resultan ser muy positivas, pues coinciden en que se evidencia una cultura de orden, donde se tienen en cuenta los procedimientos establecidos, mayor organización y control de las actividades que finalmente se ve reflejado en la satisfacción de los estudiantes, pues estos también perciben los cambios y se convierte en una estrategia para atraer a nuevos estudiantes.

Por su parte Escobar (2010) señala que:

“Los certificados que garanticen ciertos estándares de Calidad ocasionan a las empresas una serie de ventajas competitivas, entre las más importantes tenemos: Reducción de

costos, mayor rentabilidad, mejoras en la productividad, motivación y compromiso por parte del personal en una cultura de calidad, mejor posicionamiento en el mercado, es decir, constituye una importante herramienta de marketing” (p.46)

Pero la cultura de calidad es propia de cada institución, debido a que se establece a partir de la cultura organizacional y está permeada por principios, valores, supuestos, representaciones, prácticas, interpretaciones e interacciones de los diferentes actores.

Generalmente la gestión de calidad se asocia a cumplimiento de requisitos especificados en una norma determinada con el fin de satisfacer unas necesidades

determinadas por los usuarios y cuyas actividades orientadas a la estandarización de procesos académicos y/o administrativos buscan obtener una certificación. Sin embargo, la gestión de la calidad resulta ser un poco más ambiciosa y más que satisfacer unos estándares o atender unos criterios, busca crear una cultura de calidad, donde además de lo mencionado también se despliegan estrategias que promuevan una mejora continua en todos los procesos y áreas funcionales.

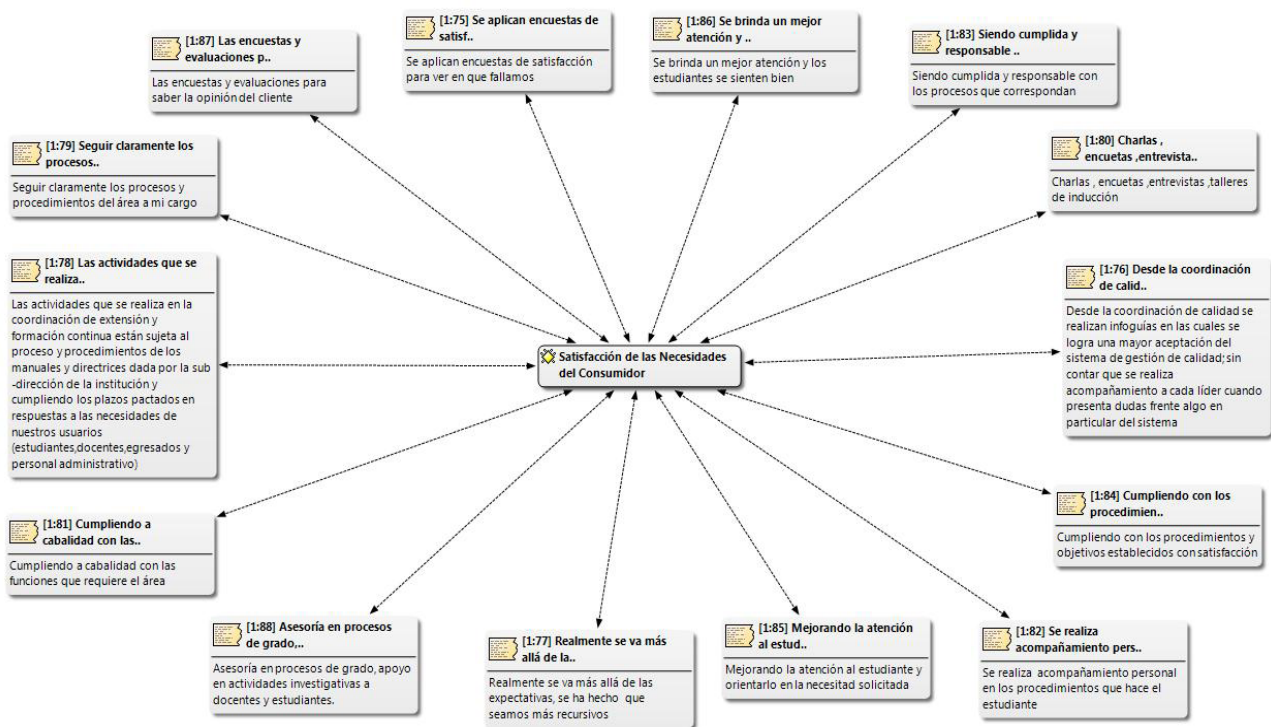
Autores como Robles, Rodríguez, Alviter y Ortega (2016) afirman que:

“La complementariedad entre los conceptos de cultura organizacional y calidad permiten proponer la cultura de la calidad como el conjunto de artefactos, patrones de comportamiento, creencias, valores y suposiciones fundamentales,

que son aceptados, aprendidos y practicados por los miembros de una organización, quienes se encaminan a ofrecer productos cuyas ventajas competitivas satisfacen los requisitos y expectativas de sus clientes” (p.1)

Categoría: Satisfacción de necesidades del consumidor.

La sexta categoría se denominó “Satisfacción de necesidades del consumidor” con el fin de conocer si con la implementación del sistema de gestión de calidad en la institución de educación superior, se cumplen con las necesidades de los usuarios y en la gráfica 7, se presentan los comentarios a la pregunta ¿Qué actividades realiza para garantizar la satisfacción de necesidades de los usuarios?



Gráfica 7. Satisfacción de las necesidades del consumidor.

Respecto a las actividades que realizan los actores para garantizar la satisfacción de necesidades de los usuarios, las respuestas resultan ser positivas, pues manifiestan que con la implementación del sistema de gestión de calidad se ha logrado mejorar la atención a los estudiantes, porque se realizan encuestas, entrevistas, charlas y talleres para conocer las necesidades de los estudiantes e identificar oportunidades de mejora.

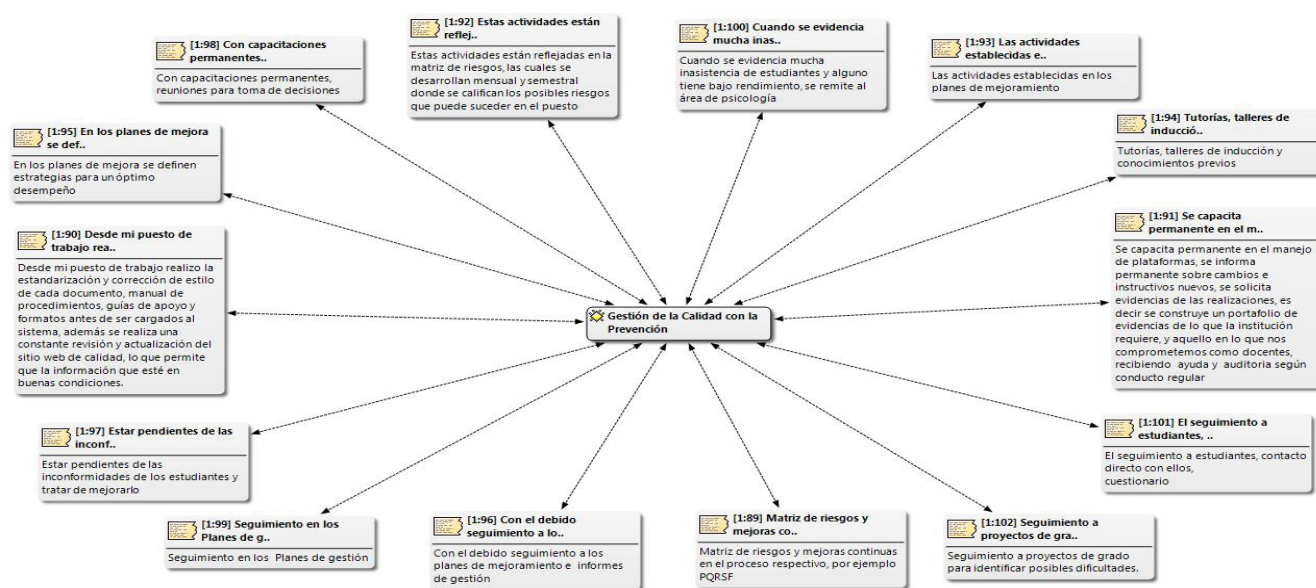
Para Deming (2008), “la satisfacción de los clientes con respecto a cualquier servicio dado o artículo fabricado, y según cualquier criterio, si es que tienen alguna opinión que ofrecer, mostrará una distribución que va desde la insatisfacción extrema a la mayor complacencia, de gran satisfacción” (p. 175).

Referente al tema, Kotler (2003), señala que es el nivel del estado de ánimo de una persona que se genera al comparar

el rendimiento percibido de un producto o servicio con sus expectativas. Por su parte Lamb (2006), es la evaluación que hace un cliente de un bien o servicio respecto a si ha cumplido sus necesidades y expectativas. Lograr la satisfacción de los clientes actuales es igual de importante a atraer nuevos, y menos costoso.

Categoría: Equipara la gestión de calidad con la prevención.

La séptima sección se denominó “Equipara la gestión de calidad con la prevención” y hace referencia como el sistema de gestión de calidad tiene en cuenta herramientas y mecanismos de mejora de la calidad para prevenir problemas, considerando que la norma ISO 90001, contempla la gestión del riesgo como uno pilar y en la gráfica 8, se presentan los comentarios de los entrevistados



Gráfica 8. La calidad de la Calidad con la prevención.

Es interesante observar que tienen claridad acerca de la existencia de una matriz y un procedimiento para el control y la gestión de los mismos, pero también como reconocen que se establecen unos planes de mejoramiento y actividades de seguimiento para identificar posibles nuevos riesgos.

Debido a que todos los procesos de una organización se encuentran expuestos a diferentes amenazas, incertidumbres y riesgos inherentes a cualquier actividad, el SGC no es la excepción, aunque contar con un plan no hace que se eliminen por completo, la correcta gestión del riesgo permite que su impacto se vea mitigado y sus efectos o consecuencias sean menos adversas. Generalmente las organizaciones tienen en común una serie de riesgos, pero comprenden otros muy específicos que son propios, para ello es necesario levantar una lista de todos los que se consideren posibles. Es así como la gestión del riesgo puede describirse como el conjunto de acciones orientadas a prevenir y mitigar el impacto a las pérdidas derivadas, convirtiéndose en una estrategia para afrontar las situaciones adversas, es decir, manejarlo.

Independientemente del sector, las organizaciones no están exentas de presentar diferentes tipos de riesgos y la gestión de los mismos puede permitir que se traten o incluso algunos se puedan mitigar o eliminar. Este requisito de la ISO 9001:2015 no solo está relacionado con el análisis del contexto interno y externo, también incluye que resultan después de implementar el sistema de gestión de calidad.

Todas las organizaciones presentan riesgos que dependen de las situaciones y

propias de las actividades que desarrolle y por esta razón es tan necesaria la adecuada gestión del riesgo, con el fin de identificar preventivamente las posibles eventualidades y de esta forma tener una metodología clara para abordarlas o tratarlas. Esta adecuada gestión brinda un ambiente de estabilidad, debido a que ya se cuenta con un plan de contingencia en caso de que ocurra alguna amenaza o problema.

Teniendo en cuenta la labor realizada que consistió primeramente en la definición conceptual de los actores estratégicos y seguidamente se procedió con la selección de aquellos que cumplieran los criterios establecidos, a los cuales se les documentó una pequeña descripción de su perfil profesional y rol en la institución objeto de estudio. Posteriormente se llevó a cabo el análisis de la información cualitativa y cuantitativa obtenida en la indagación sobre los efectos generados con la implementación del sistema de gestión de calidad según la norma ISO 9001:2015 en una institución de educación superior y examinando los resultados a la luz de las teorías consignadas en las categorías, donde además también se consideraron las opiniones de representantes estudiantiles y de pares académicos, es posible concluir que se da cumplimiento al segundo objetivo específico.

A continuación, se presenta en la tabla 2, la relación entre las categorías de análisis identificadas a partir de la revisión de los postulados de autores representativos e investigaciones de la gestión de las calidades abordadas para efecto de esta investigación y los efectos generados a partir de la implementación del sistema de gestión de calidad según los actores seleccionados.

Tabla 2. Relación entre las categorías de análisis y la opinión de los actores

RELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS Y RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LOS ACTORES

Autores	Categoría de análisis	Principales hallazgos	Efectos de la implementación
<p>1. 1. Welikala y Sohal, Deming, Feigenbaum</p>	<p>1.1.1. Involucramiento del talento humano</p>	<p>El 92% de los encuestados consideran que sí participan en la toma de decisiones que influyen en el SGC y el 93% están de acuerdo en que tienen libertad de expresión u opinión dentro del SGC.</p>	<p>Al conocer las respuestas de los actores es posible concluir la gran importancia de estos para el sistema de gestión de calidad, al tener libertad de expresión, presentar iniciativas y participar de forma activa en la toma de decisiones que influyen en el mismo. Comprobando que para el SCG el involucramiento del talento humano es fundamental para su desarrollo y sostenimiento.</p>
<p>1. 2. Icontec, Luis Guash, Jean-Louis Racine, Isabel Sánchez y Makhtar Diop, Deming</p>	<p>1.2.1. Mayor productividad</p>	<p>El 100% de los encuestados consideran que la implementación del SGC contribuye a mejorar la productividad de la Institución, debido a que realizan sus actividades de forma más ágil y eficaz.</p>	<p>Respecto a esta categoría se concluye que los actores consideran que el SGC contribuye a que la institución tenga una mayor productividad, al contar con los procedimientos establecidos que le permite realizar de manera más ágil sus actividades y de esta forma incrementar su nivel de eficiencia en el trabajo.</p>
<p>1.3. Giovanni Pérez, Bibiana Giraldo y Juan Serna, Rocío Santoyo Ardila</p>	<p>1.3.1. Aumentar la competitividad</p>	<p>El 100% de los encuestados consideran que la Institución es más competitiva en el sector educativo a raíz de la implementación del SGC.</p>	<p>Con base en los resultados obtenidos es posible concluir que la implementación del SGC permite que la institución sea más competitiva en el sector educativo, logrando proyectar una mejor imagen ante la sociedad local y nacional y que se aproveche como una estrategia para atraer a nuevos usuarios</p>
<p>1. 4. Yudi Amparo Marín Álvarez</p>	<p>1.4.1. Eliminar las prevenciones frente a la norma</p>	<p>El 93% de los encuestado manifiestan que han comprendido e interiorizado la norma bajo la cual está certificada la Institución. Aunque el 64% consideran que hubo prevenciones y barreras frente a la implementación del SGC en un principio y actualmente el 86% expresan que estas barreras ya fueron superadas.</p>	<p>Teniendo en cuenta los comentarios plasmados por los actores, se concluye que han logrado comprender e interiorizar la norma bajo la cual está certificada la institución y que las barreras o prevenciones fueron eliminadas durante el proceso de implementación del SGC a través de las capacitaciones y el acompañamiento realizado.</p>

RELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS Y RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LOS ACTORES

<p>1.5.</p> <p>Bertha Alicia Arce Castro y Edith Martínez Delgado</p>	<p>1.5.1.</p> <p>Herramienta para adoptar la cultura de calidad</p>	<p>El 93% de los actores están de acuerdo en que se generó una cultura organizacional a raíz de la implementación del SGC y el 100% manifiestan que SGC ha contribuido a mejorar la vida laboral. Igualmente, el 100% consideran que las capacitaciones recibidas referentes al SGC promueven la cultura de calidad.</p>	<p>Con base en los resultados obtenidos a través de los actores, es posible determinar que con la implementación del SGC se generó una cultura organizacional, donde se tienen en cuenta los procedimientos y formatos establecidos y además contribuye a mejorar vida laboral</p>
<p>1.6.</p> <p>Juran, Ishikawa</p>	<p>1.6.1.</p> <p>Satisfacción de necesidades del consumidor</p>	<p>El 100% de los encuestados consideran que las necesidades de los usuarios son fundamentales para ofrecer un servicio con calidad y el mismo porcentaje también está de acuerdo en que los servicios ofrecidos están orientados a satisfacer las necesidades de los usuarios. El 86% concuerda en que los servicios ofrecidos logran satisfacer y superar las necesidades de los usuarios.</p>	<p>Considerando las opiniones de los actores, se concluye que con la implementación del SGC, el personal ha logrado comprender que los servicios ofrecidos están orientados hacia la satisfacción de los usuarios y que las necesidades de estos son fundamentales para ofrecer un servicio con calidad, donde periódicamente se aplican encuestas de satisfacción no lo con el fin de medirla, sino de identificar oportunidades de mejora.</p>
<p>1.7. Crosby</p>	<p>1.7.1. Equipara la gestión de calidad con la prevención.</p>	<p>El 100% de los actores manifiestan que emplean herramientas y mecanismos de mejora de calidad para prevenir problemas y el 93% considera que se emplean acciones oportunas cuando se identifica un problema</p>	<p>Respecto a esta categoría se concluye que los actores asocian con claridad la gestión del riesgo con la prevención, además identifican que existe una matriz de riesgos a la cual se realiza el respectivo seguimiento y desde su puesto de trabajo realizan actividades preventivas.</p>

Conclusiones

En los antecedentes consultados se identificó que, con la implementación de un sistema de gestión de calidad, se logró aumentar la productividad y mejoras en los procesos organizacionales, independientemente del origen de capital y la actividad económica de las empresas. La razón obedece a que la estructura de la norma requiere que la organización disponga de una documentación de los diferentes procedimientos que se ejecutan y se establecen indicadores su seguimiento y control, evidenciándose una reducción de reprocesos.

Adicionalmente, se generó una cultura de planificación basada en el ciclo PHVA, donde a través de planes de gestión de cada coordinador o líder, es posible establecer las actividades que se van a desarrollar durante el año y los cuales son entregados mensualmente a la dirección con el fin de llevar el control de su ejecución. Estos planes no solo se convierten en una entrada referente al “desempeño de todos los procesos y la conformidad de los productos”, para la elaboración del informe de la Revisión por la Dirección, pero además es un insumo importante para la evaluación de desempeño.

Con la documentación de los manuales de procedimiento fue posible identificar y establecer el adecuado funcionamiento interno de cada área y de esta forma delimitar el alcance de cada una de ellas, debido a que antes de la implementación de sistema de gestión de calidad no había una correcta separación de las funciones de cada una y esto no solo

generaba reprocesos, debido a que varios líderes realizaban la misma labor y esto reflejaba gran desorden organizacional.

El sistema de gestión de calidad ha permitido a la institución que se genere una cultura de autoevaluación que permite el mejoramiento continuo y el aseguramiento de la calidad. Siendo dicha autoevaluación un conjunto de acciones, experiencias y estrategias coordinadas y dinamizadas por el Comité Académico-Administrativo, que a su vez es el mismo Comité de Calidad, el cual, de manera permanente, participativa y organizada busca contribuir al logro de los fines, propósitos, objetivos, misión, visión y el Proyecto Educativo Institucional.

Aunque el sector productivo puede aprender mucho de la academia, esta también puede aprender del mundo de la producción, aplicando diferentes herramientas como la gestión de la calidad, que resulta ser una estrategia eficaz para la mejora continua, donde a través de la adopción de modelos o sistemas de este tipo, es posible evaluar aspectos académicos y administrativos, pues entre sus posibles ventajas están el obtener una mejor administración y medición de los procesos, mayor control de las áreas estratégicas, más compromiso y sentido de pertenencia por parte del personal, el cual se refleja en un nivel más alto de motivación y por consiguiente mejores resultados.

Referencias bibliográficas.

- AECA (1988). La Competitividad de la Empresa. Documentos sobre principios de organización y sistemas N° 4. Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas. Madrid, España. p. 43.
- Arellano et al (2013). Diagnóstico de la madurez de los procesos de la cadena de valor de una pequeña empresa mexicana de productos de maíz. *Pensamiento & Gestión*, (34), 122-136. Retrieved April 30, 2020, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762013000100007&lng=en&tlng=es.
- Barnard, C. (1959). Las funciones de los elementos dirigentes. Madrid: Instituto de Estudios Políticos. Traducción de Francisco F. Jardon . Introducción. Capítulos 1 al 5, p. 21-101. Conclusión, p. 317-365.
- BID. (2013). La Economía Naranja. Bogotá: Puntoaparte Bookvertising.
- Blanco, C. (2007). Calidad en la educación. Una visión desde la Educación Inicial.
- Camisón C, Cruz S, Gonzales T. (2006) Gestión de la calidad: Conceptos, enfoques, modelos y sistemas. Ed. Pearson Prentice Hall
- Caracas: Revista de Investigación, N° 62.
- Cardona et al (2009). Concepto y determinantes de la calidad de la educación superior. Un Sondeo de Opinión entre Profesores de Universidades Españolas. *Análisis de políticas educativas Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (), 1-25. [Fecha de consulta 30 de abril de 2020]. ISSN: 1068-2341. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2750/275019727010>
- Crosby, P. B. (1998). Calidad Sin Lágrimas. El Arte de Administrar sin Problemas. CECSA, México.
- Deming, E. (2008). Calidad, productividad y competitividad. Una salida de la crisis.
- Escobar, M. (2010). La certificación de calidad: Logro no alcanzado, una paradoja. *Journal of Global Business Administration*, 2 (1), 32-52
- Gutiérrez, J. (2014). La implementación de un Sistema de Gestión de Calidad según la norma ISO 9001 en tres experiencias educativas (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010) Metodología de la investigación. Quinta edición. México: McGrawHill.
- Kotler, P y Armstrong, g. (2003) Fundamentos de marketing, 6ta Ed. Edit. Prentice hall. México
- Lamb, J. y Mc Daniel, C. (2006). Marketing (8ª. ed) Thomson, Bogota, Colombia
- Moturi, C., y Mbithi, P. (2015). ISO 9001:2008 implementation and impact on the university of nairobi: A case study. *TQM Journal*, 27(6),

752-760. doi:10.1108/TQM-04-2015-0053.

Robles, atal (2016). Percepción de la cultura de la calidad en propietarios de microempresas familiares del sector servicios. *Acta univ [online]*. 2016, vol.26, n.2, pp.77-92. ISSN 2007-9621. <https://doi.org/10.15174/au.2015.843>.

Salcedo, I., & Romero, J. (2006). Cultura Organizacional y Gestión de la Calidad en una Empresa del Estado venezolano. *Revista Venezolana de Gerencia*, 11(33), 74-82. Recuperado en 21 de febrero de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-99842006000100005&lng=es&tlng=es

Sánchez, J. (2013). *Un Sistema de Indicadores de Calidad para el Mejoramiento de Programas Universitarios en Administración (Doctorado)*. Universidad del Atlántico.

Scott, A., (2013) *New Public Management in Perspective: Higher Education Reform in the UK and Austria*. Austria, Department of Sociology, University of Innsbruck

Stahl, M, Grigby S. (1997) *Strategic Management: Total Quality and Global Ed Competition Hardcover*

CAPITAL SOCIAL E INSERCIÓN LABORAL UN DIAGNOSTICO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Manuel Cabrera Jiménez
macabreraj@ecci.edu.co
Universidad ECCI, Colombia

Resumen

El presente artículo se propone como objetivo central considerar como la participación en redes formales e informales de universitarios facilitan el acceso a opciones en procesos de inserción laboral, o por el contrario la falta de estas, potencialmente desestimulan el acceso a posibilidades de empleabilidad, de igual forma, se indaga sobre como la percepción de confianza de los estudiantes en su entorno afectan la construcción de capital social expresado en la asociatividad y relaciones. Como método se parte de un proceso de investigación correlacional con una muestra 478 estudiantes con análisis principalmente cuantitativo, donde a partir de revisión documental se diseñó una encuesta, se recolectaron datos primarios que permiten plantear correlaciones entre redes y confianza. Los resultados obtenidos evidencian una relación débil en virtud de los grados de confianza y participación en redes, demostrado que su uso incide discretamente en entornos laborales en estratos bajos y medios frente a materializar posibilidades de empleo, como conclusión se puede intuir que el capital social es extremadamente útil para explicar relaciones sociales, pero el éxito en la ubicación laboral este moldeado por otros factores que conllevan a los universitarios demostrar su competencias laborales y profesionales y de experiencia.

Abstract

The main objective of this article is to consider how the participation in formal and informal networks of university students facilitates access to options in labor market insertion processes, or on the contrary, the lack of these potentially discourage access to employability possibilities; likewise, it investigates how the students' perception of trust in their environment affects the construction of social capital expressed in associativity and relationships. As a method, we start from a correlational research process with a sample of 478 students with a mainly quantitative analysis, where a survey was designed based on a documentary review, and primary data were collected to establish correlations between networks and trust. The results obtained show a weak relationship by virtue of the degrees of trust and participation in networks, demonstrating that their use has a discreet impact on work environments in the low and middle strata in terms of materializing employment possibilities. In conclusion, it can be intuited that social capital is extremely useful to explain social relationships, but success in job placement is shaped by other factors that lead university students to demonstrate their labor and professional skills and experience.

Palabras claves: Confianza, redes, vinculación laboral, competencias laborales.

Keywords: Trust, networks, labor linkage, labor competencies.

Introducción

El capital social ha sido reconocido como un recurso que potencializa el beneficio tanto colectivo como individual de los sujetos, a partir del reconocimiento de las normas, redes y valores sociales como lo plantea Putnam (2000), quien destaca que este recurso ha sido estudiado a nivel general en amplias sociedades y países así como en pequeñas comunidades, enfatizando su capacidad para potencializar oportunidades colectivas e individuales que benefician el desarrollo en términos sociales y económicos, destacándose su afectación directa a la reducción de costes de transacción e incremento de la confianza entre actores sociales y de los ciudadanos a ellos (Field, 2003).

El discurso político sobre vinculación laboral en el contexto nacional analizado desde la perspectiva del capital social esboza asimetrías en el acceso a oportunidades laborales para los universitarios en el entorno de la educación superior afectadas por factores como estrato socio-económico, experiencia, campo de conocimiento, ubicación en el territorio, acceso a redes individuales y familiares, desarrollo de prácticas en su proceso de formación entre otras variables.

La relación existente entre capital social y educación se ha estudiado desde los análisis planteados por Bourdieu en la década de los años 80, donde estudia las tensiones propias de las clases sociales y relación con la educación, evidenciando que estas se pueden abordar a partir del reconocimiento de las relaciones entre clases “disponibilidad y acceso a los diferentes tipos de capital, por lo cual, asume que las relaciones sociales generadas a través de las posiciones son las que importan y tra-

scinden, sobreponiendo una perspectiva objetivista sobre una subjetivista” (Cabrera e Infante, 2016, p 107).

Bajo este planteamiento, Bourdieu reconoce que la posición social incide en el acceso al uso del capital social, observándose como las clases menos favorecidas tienen mayor dificultad para poder hacer uso de círculos sociales que potencialicen sus beneficios en virtud de sus intereses individuales.

Esta situación demuestra una desarticulación entre el sistema educativo y productivo demostrado la necesidad de contar con políticas públicas que favorezcan la inserción democrática de los universitarios a la esfera laboral de forma armónica y coherente, sin embargo, abordar esta problemática requiere identificar como los estudiantes con más bajo ingreso y débil acumulación de relaciones pueden tener mayores obstáculos para acceder a oportunidades laborales incrementándose así las desigualdades sociales, comparado con aquellos universitarios que sí disponen de vínculos y círculos virtuosos que potencializan sus oportunidades, realidad que motiva la siguiente pregunta central de investigación ¿Es incidente el uso de capital social cerrado para acceder a oportunidades laborales en los universitarios?.

Como hipótesis frente a esta realidad, se puede partir de identificar que el capital social cerrado es un recurso altamente incidente expresado en uso y consolidación de redes y relaciones de confianza, el cual tiene alto nivel de impacto para la generación de posibilidades de acceso a procesos de vinculación laboral de universitarios, el cual puede favorecer a aquellos ciudadanos que disponen de este recurso sin embargo, su alcance puede limitarse

en virtud de los procesos de selección y las competencias individuales que demanda el contexto productivo. (Millán y Gordon, 2004) este escenario está condicionado por el acumulado de capital social que a nivel individual puede desplegarse, condicionado por el desarrollo económico de los individuos y sus núcleos familiares.

Por lo tanto, promover la generación de capital social con el apoyo de los gobiernos locales y la sociedad civil expresados en mayor número de asociatividades, materializadas en entidades y redes verticales incluyentes pueden transformar este panorama, constituyendo este recurso como un bien incidente en el desarrollo social y económico posibilitando nuevas realidades en virtud principalmente de aquellos universitarios que carecen de capital social cerrado según Goldthope (2007).

En este sentido, la configuración del capital social cerrado tiene la capacidad de incidir directamente en la generación de estrategias potencialmente efectivas para la consecución de alternativas frente a la problemática laboral contemporánea de los universitarios, la cual se complejiza por la correlación entre saberes, competencias, perfiles, demandas laborales, oportunidades, campos de formación, capacidades técnicas y redes de acceso como lo han abordado y estudiado entes supranacionales (Salvia, 2013). Como principal objetivo se quiere conocer en qué grado los estudiantes disponen de capital social cerrado para acceder a oportunidades laborales, y como ha sido su nivel de efectividad en términos de confianza y el uso de las redes tanto formales como informales disponibles.

Aproximación teórica al capital social

Las dinámicas del pensamiento posmoderno que caracterizaron el siglo XX, potencializaron el desarrollo de la sociología como un campo particular de las ciencias sociales que permearon a la vez el análisis económico, desde este paradigma surge el capital social reconocido como un bien inmaterial que potencializa desde su generación y uso la transformación de sociedades en virtud del interés colectivo, brindado protagonismo a valores sociales como la confianza y el reconocimiento de la normatividad en virtud de la asociatividad expresada en la generación de redes al servicio de sus miembros.

El campo epistémico del capital social ha logrado ganar relevancia en la comunidad científica debido a su transdisciplinariedad, considerada como una característica que permite su estudio y análisis desde perspectivas particulares de la sociología la economía y la ciencia política; en este sentido, el desarrollo de la investigación de su impacto puede responder a escenarios particulares teniendo en cuenta su enfoque abierto o cerrado así como las dimensiones cultural o estructural que se relacionan con confianza horizontal y vertical, reconocimiento de la normatividad y reciprocidad entre diversos agentes como lo plantean Adler & Kwon (2002).

Diferentes autores comienzan a abordar su estudio, iniciando en 1916 con los postulados de Hanifan, quien centra su análisis en el estudio de problemas de confianza que afectan la convivencia vecinal en una pequeña población de West Virginia destacando como el individualismo y falta de asociatividad perturbaba a la comunidad en términos de Woolcock & Narayan (2000).

En los años de posguerra de la mano con el nuevo desarrollo económico, el capital social logro ocupar un campo de estudio particular, desde los trabajos principalmente de Bourdieu, Coleman, Granovetter, Putnam y otros quienes han centrado su estudio en analizar como el capital social fortalece las democracias, aumenta el desarrollo económico, y a la vez mejora el grado de civilidad en los ciudadanos beneficiando el interés colectivo en virtud del desarrollo del escenario comunitario como lo plantea Ostrom (2003).

El estudio del capital social se ha expresado en diferentes enfoques de análisis en virtud de la disciplina con que se relaciona, sus concepciones están modeladas según la relación y vinculo de los actores con las estructuras sociales, comprendiéndose de forma amplia en términos de Coleman (1988) como el conjunto de conexiones disponible creada entre individuos y organizaciones que valoran y comparten principios como confianza, normatividad y valores, potencializando así, relaciones entre personas que posibilitan la acción colectiva (Kapucu, 2008).

Desde el enfoque estructuralista identifica que existen diversos tipos de capital que se encuentran en la sociedad (humano, social, natural, económico y cultural) que permiten el desarrollo de grupos y comunidades que potencializan la generación de educación, así como el éxito económico en un conglomerado, este postulado se fundamenta desde la teoría del estructuralismo constructivista planteada como base de los estudios culturales y etnográficos realizados por Bourdieu (1984) propuestos en la década de los años sesenta.

Bourdieu (1988), concibe el capital social como una relación catalogada como

un recurso inmaterial construido colectivamente basado en la asociatividad incidente en un territorio, el cual se nutre de relaciones horizontales y verticales, su evolución ha permitido identificar sus fines fuentes y medios en una perspectiva transdisciplinar en virtud de su alcance social, su impacto se mide en virtud del bienestar económico y social del a comunidad que desde las prácticas moldeadas por el campo y habitus o estatus del sujeto favorece las relaciones de poder (Gutiérrez, 2008).

En esta perspectiva el concepto se justifica en el campo de la ciencia política, fundamentada en el estructuralismo, reconociendo al capital social como un agente incidente en la construcción de sociedad que se utiliza como medio para lograr cometidos individuales y colectivos que potencializan mayor confianza y reciprocidad entre actores, siempre y cuando se asocie con la acción colectiva (Coleman, 1990).

Por su parte Putnam (1994) a partir del estudio de la sociedad norteamericana en la década de los años sesenta, plantea que la diferencia de las sociedades esta articulada con la correlación existente entre gobernanza, demandas sociales, gestión gubernamental, y confianza entre actores y civilidad, como se evidenció en el estudio realizado entre la región sur agrícola de Italia y el norte desarrollado e industrializado expresado en el norte como región con mayor apoyo y participación de los ciudadanos y agentes públicos en la consolidación de redes.

En concordancia con esta perspectiva Coleman (1988), basado en el individualismo metodológico resalta que el capital social es un bien colectivo que se construye desde la acción individual en virtud

de lograr un fin a partir de los recursos en que las personas e instituciones tiene dominio y control, siempre teniendo como base la normatividad existente y el grado de confianza creado, así mismo, el beneficio generado incida en la relaciones sociales brindándole un alto sentido de productividad al recurso, en función de conseguir beneficios colectivos que favorezcan a un conglomerado en particular en virtud de su desarrollo económico, social, político y humano.

En esta perspectiva Coleman (1988) articula el capital social con el capital humano argumentando como la tasa de graduación en educación fortalecida desde la decisión racional, ha demostrado como la decisión racional individual permea y transforma la sociedad demostrado como el estudiar transforma el capital social colectivo en un grupo social expresado en compartir el conocimiento al servicio de muchos, así mismo se ha identificado que la sociedad y núcleos familiares que no motivan he inciden en la graduación de sus hijos, tienen impacto negativo en la construcción de ciudadanos más responsables, respetuosos de las normas y proclives a expresar alto nivel de desconfianza frente al entorno y las organizaciones en general al bienestar y desarrollo económico y social colectivo (Halpern, 2005).

Clasificación del capital social

Desde la perspectiva de Robinson (2003), el capital social se puede clasificar de acuerdo al grado de profundidad del vínculo o lazo generado siendo de *nexo* en virtud de los vínculos cercanos favorecidos por relaciones horizontales cercanas (familiares, amigos) conocido como (*bonding*) en segundo lugar el tipo de *vinculación*, caracterizado por generarse entre relaciones

en el entorno próximo, (vecinos, ciudadanos) denominado (*linking*) y finalmente el de *aproximación* forjado con las instituciones a partir de relaciones formales un tanto distantes conocido como (*bridging*).

Diferentes autores como se ha evidenciado identifican características particulares del capital social en virtud de su alcance y uso, expresado en la capacidad para generar y emplear redes sociales que potencialicen la asociatividad como insumo para el desarrollo colectivo:

capital social como un recurso que surge a partir de la existencia de relaciones sociales bajo la forma de redes sociales. Capital y redes sociales son conceptos que se encuentran íntimamente relacionados. En las perspectivas analizadas, encontramos posturas que ponen énfasis en la interacción, los vínculos y las dinámicas que se generan en los intercambios entre los sujetos sociales. Es en este sentido que podemos relacionar la noción de capital social con la de red de relaciones que se generan entre los individuos. Algunas posturas destacan la horizontalidad, solidaridad y confianza como elementos característicos de las redes sociales (Freyre, 2013:105).

El capital social gana alta relevancia a inicios de la década de los noventa cuando tiene amplia exposición en el círculo de teóricos de las ciencias económicas, donde es abordado por Coase y North y posteriormente por Ostrom en virtud de explicar y analizar la relevancia del recurso en el campo de las instituciones aunado con la dinámica social y su significancia en la construcción de democracia.

A partir del paradigma del neoinstitucionalismo económico planteado en la década de los noventa, donde se estudian los fenómenos económicos políticos y sociales desde la perspectiva de los costos de transacción y la visibilidad y relevancia de las instituciones en la consolidación de relaciones sociales, el capital social gana visibilidad, convirtiéndose en un medio para fomentar desarrollo económico y colectivo en diversas comunidades (North, 1992).

Por su parte Ostrom (2003) resalta que bajo el neoinstitucionalismo se fomenta reconocen factores antes poco apreciados en las relaciones entre instituciones y sociedad como lo son el reconocimiento de la confianza, la reciprocidad y la afirmación validez de la normatividad como contrato social, elementos que conllevan a una mayor participación de los ciudadanos en procesos democráticos en el marco de la acción colectiva, resaltando que estos avances hacen parte del impacto que genera el capital social comunitario.

Perspectiva individual del capital social

Así mismo, se reconoce existe una perspectiva individual del capital social, la cual se reconoce como un factor incidente en el desarrolló particular del sujeto por medio del cual, se facilita el logro de metas a los ciudadanos de acuerdo con sus relaciones interpersonales; recurso que incide de forma discreta en el beneficio colectivo. Su impacto ha generado una amplia discusión teórica en relación con su fuente y su uso.

Así mismo, se ha reconocido que sin duda puede ser excluyente, sin embargo, su gran debilidad es que solo beneficia al sujeto

grupo específico reducido que lo ostenta, en este sentido, también se ha reconocido que este recurso también puede tener un uso en grupos ilegales, es decir, el capital social desarrollado por redes que identifican intereses particulares en contra del interés común, esta perspectiva ha sido denominada capital social perverso en términos de Rubio (1997).

Bajo esta perspectiva Woolcock (2001), reconoce que el capital social individual puede considerarse como un recurso particular del sujeto que utiliza para extraer recursos según las redes disponibles a las que pertenece, donde todos los miembros de este grupo pueden tener acceso potencial, en ese sentido, se puede considerar como un recurso colectivo propiedad del grupo en que se desarrolla. El capital social individual se puede expresar en dos tipos de acuerdo con su grado de profundidad, de tipo nexo o de aproximación los cuales se expresan bajo relaciones cercanas al interior del grupo (bonding) o relaciones entre grupos (Bridging) en términos de Robinson (2003).

(Bowles & Gintis, 2002) el capital social en perspectiva individual aporta altas posibilidades de asociatividad pero con beneficio restringido a quien lo porta exclusivamente a diferencia del capital social comunitario que genera amplio beneficio a la comunidad por ejemplo una obra pública lograda con la gestión colectiva beneficia a los ciudadanos en general, mientras que en este caso del capital social individual se puede valorar como un atributo individual que privilegia los intereses micro sobre lo macro

Este tipo de capital social individual, se puede comprender como el grupo de atributos que dispone y capitaliza un su-

jeto a partir del manejo y uso de sus redes individuales por medio de sus habilidades sociales las cuales se asumen como una inversión individual adquiridas por su gestión o heredadas de acuerdo al status social que ostenta, las cuales pueden potencialmente materializar el logro de objetivos económicos y sociales desde la interacción con otros sujetos propios de su red o externos potencializados por relaciones puente como lo plantea Bowles al (2002).

Finalmente, se puede observar que el capital social individual surge de forma natural, y que muchos individuos nacen con un mayor acceso a ese recurso a partir de su estatus y habitus educación y privilegios sociales, recurso que se materializa en la disponibilidad de acceso a redes de forma más fácilmente que aquellos que carecen de estos privilegios para el logro de metas propuestas desde la decisión racional individual fortaleciendo así su capital económico y simbólico (Friedman & Hetcher, 1988).

Bajo esta concepción Gordon & Millán (2004), reconocen el capital social individual como un constructo que se fundamenta en las relaciones de asociatividad y confianza en personas, de forma que no lo asumen solo desde la dimensión institucional, sino que reconocen también la perspectiva individual basado en la dimensión informal generada desde las redes alimentadas por vínculos de cercanía personal

Panorama Laboral para universitarios en Bogotá

Todo estudiante universitario en sus expectativas de vida, proyecta desarrollarse a nivel profesional en un entorno que posibilite una mejor calidad de vida para él y su círculo próximo en virtud de una

ubicación laboral, evidenciando así, una inserción social por medio del empleo que le permita demostrar sus competencias de desempeño y ciudadanas en virtud de consolidarse como ciudadano que a partir de sus capacidades humanas y disciplinares aporte al desarrollo de la sociedad, “las competencias ciudadanas tienen un alto nivel de incidencia en la construcción de ciudadanía, ya que inciden en el desarrollo cognitivo emocional y social del sujeto, lo cual lo lleva a la toma de decisiones individuales en un escenario público” (Cabrera, 2020, p.5).

Las altas tasas de desempleo generadas por la pandemia del Covid 19, sin duda han complejizado el panorama de vinculación laboral para toda la sociedad inclusive para los universitarios que apuestan por un empleo, según tasas oficiales en Colombia el desempleo llego a un 16.8% (Dane, 2020) fenómeno que afecta en mayor grado a grupos específicos como lo son las mujeres y los jóvenes.

El panorama para la ubicación laboral de universitarios está condicionada a un conjunto de factores tales como campo de formación, demanda del mercado laboral, remuneración, políticas públicas sobre primer empleo, universidad de estudio o egreso, competencias sociales, disciplinares y habilidades tecnológicas y comunicativas, modelos productivos entre otras (Carneiro & Heckman 2003).

Igualmente, las actuales dinámicas productivas y tecnológicas generan nuevas dinámicas y campos laborales distintos a los tradicionales implementando nuevas profesiones “en el contexto de la globalización, asociado también a las innovaciones tecnológicas y de comunicación (TIC), se modifica y reorganiza el trabajo

hacia la denominada flexibilización, generando en las últimas décadas una profunda transformación” (Peralta, 2012, p. 167).

Frente a estas realidades el comportamiento de empleabilidad de los jóvenes teniendo en cuenta estudios oficiales en Colombia realizados en 2017, del total nacional el 59,5% de los vinculados laboralmente son hombres y el 40,5% mujeres, así mismo, jóvenes con educación superior en la ciudad de Bogotá empleados llego a un porcentaje de 80,6%, evidenciándose un promedio de remuneración salarial para este grupo específico en un rango de entre 0.9 y 2.2 millones de ingreso, la oferta generada por el servicio público de empleo en la ciudad ofreció 837.426 posiciones laborales, de igual forma, del total de empleos ofertados el 37% solicitaba experiencia previa de hasta 12 meses según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) – Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH).

El escenario identificado para la vinculación laboral no es el más halagador para los universitarios teniendo en cuenta factores externos como la pandemia actual que impacta negativamente en las posibilidades reales según el mercado laboral actual Metodología

El presente artículo se desarrolló bajo un enfoque de investigación descriptiva, con análisis de tipo cuantitativo, iniciando con revisión documental sobre la relevancia del capital social cerrado prioritariamente, tomando como muestra 478 estudiantes de la universidad ECCI en la ciudad de Bogotá, con un margen de error de 0,5 y un nivel de confianza de 95% frente a un universo de 14.900 estudiantes matriculados en el primer semestre 2020. La muestra se tomó aleatoriamente entre diferentes facultades y niveles semestrales. Se diseño una encuesta basada en el modelo propuesto por el Banco Mundial Integrated Questionnaire for the Measurement of Social Capital (SC-IQ) (Grootaert, Narayan, Jones, Woolcock, 2004) ajustado a las dimensiones propias de la investigación donde se abordaron los siguiente 33 ítems como se observa a continuación. Inicialmente se analizan las frecuencias determinando la media mediana y moda por variables, posteriormente se realiza un análisis de correlación bivariado , luego se generan los índices de confianza y redes y posteriormente ese plante aun modelo de regresión lineal siempre en entre los índices para validar que incidencia existe entre la confianza y las redes para comprender el dinamismo del capital social en la vinculación laboral.

Resultados.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos (frecuencias).

Variables	(frecuencias)		Media	Mediana	Moda
	N				
	Válido	Perdidos			
<i>Ubicación semestral</i>	478	0	3,4979	4,0000	5,00
<i>Campo de formación</i>	478	0	1,7385	2,0000	2,00
<i>Estrato</i>	478	0	3,3347	3,0000	3,00
<i>Rango de edad</i>	478	0	2,3536	2,0000	2,00

<i>Confianza selección laboral</i>	478	0	2,8996	3,0000	3,00
<i>Confianza en el entorno mediano plazo</i>	478	0	3,4414	3,0000	4,00
<i>Confianza en el desarrollo del país</i>	478	0	2,5983	3,0000	3,00
<i>Confianza calidad de la educación</i>	478	0	3,5272	4,0000	4,00
<i>Confianza en redes horizontales</i>	478	0	3,1715	3,0000	3,00
<i>Confianza en éxito en la profesión</i>	478	0	3,8033	4,0000	4,00
<i>Importancia pertenecer a redes</i>	478	0	3,0690	3,0000	3,00
<i>Beneficios recibidos por redes</i>	478	0	2,5649	3,0000	3,00
<i>Pertenencia a redes</i>	478	0	2,7218	3,0000	3,00
<i>Experiencia laboral</i>	478	0	3,0962	3,0000	3,00
<i>Incidencia experiencia laboral</i>	478	0	3,9540	4,0000	4,00
<i>Incidencia de experiencia en remuneración</i>	478	0	3,2029	3,0000	3,00
<i>Importancia de las prácticas</i>	478	0	3,7762	4,0000	4,00
<i>Desempeño en las prácticas</i>	478	0	3,6464	4,0000	4,00
<i>Usted ha facilitado vínculos en redes</i>	478	0	3,0460	3,0000	3,00
<i>Percibe interés de apoyo a ganar experiencia en la universidad</i>	478	0	3,0502	3,0000	3,00
<i>Apoyo de redes horizontales cercanas para ubicación laboral</i>	478	0	2,9268	3,0000	3,00
<i>Beneficio de redes verticales</i>	478	0	2,4728	2,0000	1,00
<i>En qué medida la experiencia le ha permitido vinculación laboral</i>	478	0	2,9854	3,0000	3,00
<i>Relación entre vinculación laboral actual y formación</i>	478	0	3,0565	3,0000	4,00
<i>Relación entre remuneración y experiencia</i>	478	0	3,0293	3,0000	3,00
<i>Incide el estrato en la vinculación laboral</i>	478	0	3,0983	3,0000	3,00
<i>Incide el género en la vinculación laboral</i>	478	0	3,0209	3,0000	3,00
<i>Trabajo no remunerado por ganar experiencia</i>	478	0	2,4038	2,0000	1,00a
<i>Incide la presencia física en la ubicación laboral</i>	478	0	3,2908	3,0000	3,00
<i>Incide la conducta en la ubicación laboral</i>	478	0	3,3201	3,0000	3,00
<i>Incide el empleo en la estabilidad familiar</i>	478	0	3,6025	4,0000	4,00
<i>Incide el prestigio de la universidad en la ubicación laboral</i>	478	0	3,5962	4,0000	4,00
<i>Grado de compromiso con el prestigio de la universidad</i>	478	0	3,9289	4,0000	4,00

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Se observa que, en el perfil de formación y nivel socioeconómico, el mayor porcentaje de estudiantes se encuentran entre 20 y 23 años (41.0%), así como el estrato prima el 1 y 2 con un (48.5%). Mientras que

le campo disciplinar está liderado por las ingenierías con un (49,2%), la ubicación semestral se dio distribuida. de forma equitativa.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos perfil socioeconómico .

Rango de edad					Ubicación semestral				
		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado			Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	16 - 19	106	22,2	22,2	Válido	s 1 y 2	43	9,0	9,0
	20 - 23	196	41,0	63,2		s 3 y 4	99	20,7	29,7
	24 - 27	109	22,8	86,0		s 5 y 6	75	15,7	45,4
	28 - 31	35	7,3	93,3		s 7 y 8	99	20,7	66,1
	Mayor 32	32	6,7	100,0		s 9 y E	162	33,9	100,0
	Total	478	100,0			Total	478	100,0	
Campo de formación						Estrato			
		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado			Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	C económicas y admón.	205	42,9	42,9	Válido	No sabe / No responde	13	2,7	2,7
	ingenierías	235	49,2	92,1		No clasificado o sin estrato	26	5,4	8,2
	C sociales y jurídicas	14	2,9	95,0		Estrato 1 y 2	232	48,5	56,7
	Humanidades	6	1,3	96,2		Estrato 3 y 4	202	42,3	99,0
	Otras	18	3,8	100,0		Estrato 5 y 6	5	1,0	100,0
	Total	478	100,0			Total	478	100,0	

Tabla 3. Resumen correlación de Pearson.

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desv. Desviación	N
Confianza selección laboral	2,8996	,95735	478
Confianza en el entorno mediano plazo	3,4414	,95151	478
Confianza en el desarrollo del país	2,5983	,93486	478
Confianza calidad de la educación	3,5272	,82816	478
Confianza en redes horizontales	3,1715	1,07178	478
Confianza en éxito en la profesión	3,8033	,88253	478

Correlaciones de confianza.

		Confianza selección laboral	Confianza entorno mediano plazo	Confianza en el desarrollo del país	Confianza calidad de la educación	Confianza en redes horizontales	Confianza en éxito en la profesión	Rango de edad	Estrato
Confianza selección laboral	Correlación de Pearson	1	,270**	,231**	,202**	,080	,175**	-,054	-,055
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,080	,000	,243	,233
	N	478	478	478	478	478	478	478	478
Confianza en el entorno mediano plazo	Correlación de Pearson	,270**	1	,242**	,279**	,316**	,416**	-,051	-,030
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,266	,520
	N	478	478	478	478	478	478	478	478
Confianza en el desarrollo del país	Correlación de Pearson	,231**	,242**	1	,166**	,291**	,077	,008	-,071
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,093	,864	,122
	N	478	478	478	478	478	478	478	478
Confianza calidad de la edu- cación	Correlación de Pearson	,202**	,279**	,166**	1	,134**	,311**	-,108*	-,022
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,003	,000	,018	,626
	N	478	478	478	478	478	478	478	478
Confianza en redes horizon- tales	Correlación de Pearson	,080	,316**	,291**	,134**	1	,277**	-,149**	,089
	Sig. (bilateral)	,080	,000	,000	,003		,000	,001	,053
	N	478	478	478	478	478	478	478	478
Confianza en éxito en la pro- fesión	Correlación de Pearson	,175**	,416**	,077	,311**	,277**	1	-,204**	-,038
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,093	,000	,000		,000	,406
	N	478	478	478	478	478	478	478	478
Rango de edad	Correlación de Pearson	-,054	-,051	,008	-,108*	-,149**	-,204**	1	,064
	Sig. (bilateral)	,243	,266	,864	,018	,001	,000		,160
	N	478	478	478	478	478	478	478	478
Estrato	Correlación de Pearson	-,055	-,030	-,071	-,022	,089	-,038	,064	1
	Sig. (bilateral)	,233	,520	,122	,626	,053	,406	,160	
	N	478	478	478	478	478	478	478	478

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Podemos observar que la correlación expresada, como se sabe no explica casualidad solamente relación entre las variables (confianza, estrato y edad)) conociendo así la asociación de variables, en este sentido, se puede observar correlación positiva entre confianza entre la selección laboral ,270 y la confianza en el entorno y el desarrollo del país ,231 así como una correl-

ación débil entre selección laboral y éxito en la profesión ,175 Igualmente se observa que los universitarios a mayor confianza en el entorno evidencian correlación fuerte con el éxito en la profesión ,416 rechazándose la hipótesis nula igual ,000 en estas correlación positiva, como se observa en el siguiente gráfico

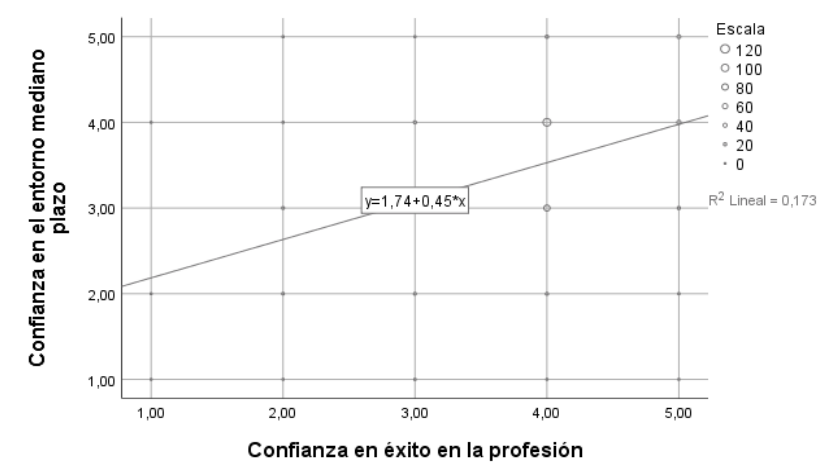


Figura 1. Correlación positiva entre variables entorno y éxito de la profesión.

Tabla 4. Índice confianza Variables frecuencias.

Confianza selección laboral						Confianza en el entorno mediano plazo					
		Frecuencia	%	% válido	Porcentaje acumulado			Frecuencia	%	% válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	47	9,8	9,8	9,8	Válido	Muy bajo	13	2,7	2,7	2,7
	2,00	89	18,6	18,6	28,5		2,00	58	12,1	12,1	14,9
	3,00	222	46,4	46,4	74,9		3,00	172	36,0	36,0	50,8
	4,00	105	22,0	22,0	96,9		4,00	175	36,6	36,6	87,4
	Muy alto	15	3,1	3,1	100,0		Muy alto	60	12,6	12,6	100,0
	Total	478	100,0	100,0			Total	478	100,0	100,0	

Confianza en el país						Confianza calidad de la educación					
		Frecuencia	%	% válido	Porcentaje acumulado			Frecuencia	%	% válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	59	12,3	12,3	12,3	Válido	Muy bajo	7	1,5	1,5	1,5
	2,00	152	31,8	31,8	44,1		2,00	41	8,6	8,6	10,0
	3,00	203	42,5	42,5	86,6		3,00	165	34,5	34,5	44,6
	4,00	50	10,5	10,5	97,1		4,00	223	46,7	46,7	91,2
	Muy alto	14	2,9	2,9	100,0		Muy alto	42	8,8	8,8	100,0
	Total	478	100,0	100,0			Total	478	100,0	100,0	

Confianza en redes horizontales						Confianza en éxito en la profesión					
		Frecuencia	%	% válido	Porcentaje acumulado			Frecuencia	%	% válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	42	8,8	8,8	8,8	Válido	Muy bajo	4	,8	,8	,8
	2,00	73	15,3	15,3	24,1		2,00	34	7,1	7,1	7,9
	3,00	165	34,5	34,5	58,6		3,00	116	24,3	24,3	32,2
	4,00	157	32,8	32,8	91,4		4,00	222	46,4	46,4	78,7
	Muy alto	41	8,6	8,6	100,0		Muy alto	102	21,3	21,3	100,0
	Total	478	100,0	100,0			Total	478	100,0	100,0	

Tabla 5. Índice aditivo confianza.

Índice Confianza					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	2	,4	,4	,4
	5,26	4	,8	,8	1,3
	10,53	5	1,0	1,0	2,3
	15,79	7	1,5	1,5	3,8
	21,05	16	3,3	3,3	7,1
	26,32	25	5,2	5,2	12,3
	31,58	31	6,5	6,5	18,8
	36,84	45	9,4	9,4	28,2
	42,11	49	10,3	10,3	38,5
	47,37	54	11,3	11,3	49,8
	52,63	68	14,2	14,2	64,0
	57,89	40	8,4	8,4	72,4
	63,16	44	9,2	9,2	81,6
	68,42	30	6,3	6,3	87,9
	73,68	25	5,2	5,2	93,1
	78,95	19	4,0	4,0	97,1
	84,21	5	1,0	1,0	98,1
	89,47	6	1,3	1,3	99,4
	94,74	2	,4	,4	99,8
	100,00	1	,2	,2	100,0
	Total	478	100,0	100,0	

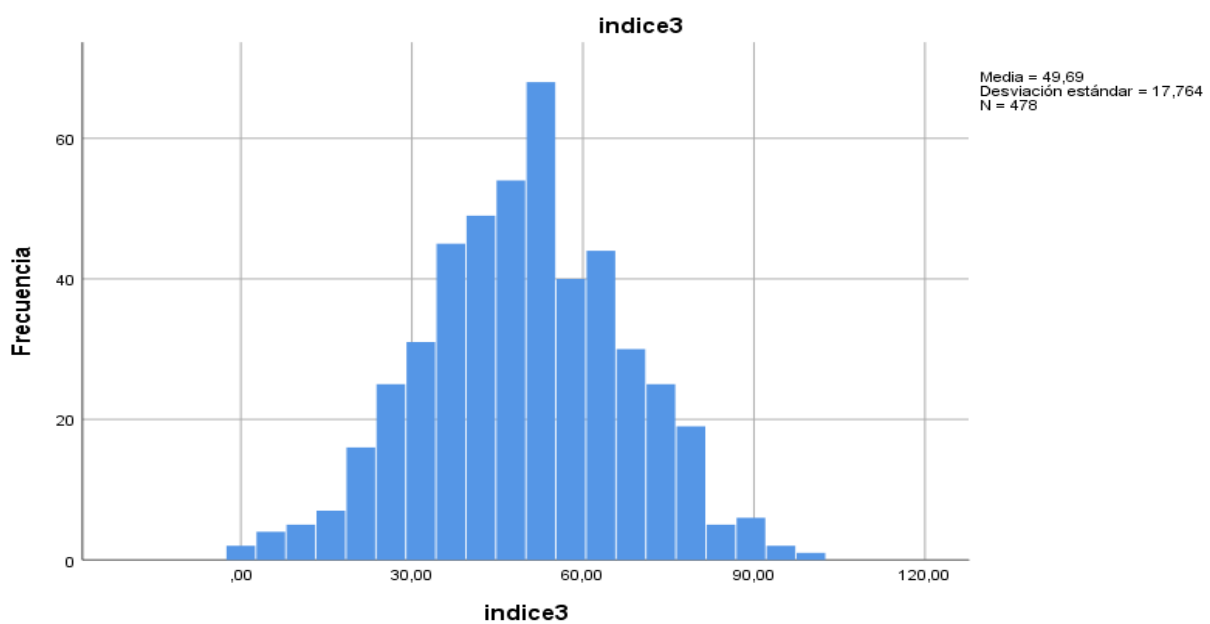


Figura 2. Histograma índice confianza.

Como se observa en la media estándar está por debajo de 50% es decir, el índice de confianza está por debajo de la media, lo que evidencia que en promedio la confianza de los universitarios es débil en gran parte de los entornos analizados como

variables del capital social (selección laboral, en el entorno mediano plazo, en el país), en la calidad de la educación, en las relaciones horizontales y en el éxito de la profesión.

Tabla 6. Índice redes Variables frecuencias.

Redes cercanas horizontales						Redes formales verticales					
		Fre- cuencia	%	% válido	Porcentaje acumulado			Fre- cuencia	%	% válido	Porcentaje acumulado
Vá- lido	Muy bajo	62	13,0	13,0	13,0	Vá- lido	Muy bajo	130	27,2	27,2	27,2
	2,00	101	21,1	21,1	34,1		2,00	120	25,1	25,1	52,3
	3,00	154	32,2	32,2	66,3		3,00	120	25,1	25,1	77,4
	4,00	132	27,6	27,6	93,9		4,00	88	18,4	18,4	95,8
	Muy alto	29	6,1	6,1	100,0		Muy alto	20	4,2	4,2	100,0
	Total	478	100,0	100,0			Total	478	100,0	100,0	
Redes importancia						Redes beneficios					
		Fre- cuencia	%	% válido	Porcentaje acumulado			Fre- cuencia	%	% válido	Porcentaje acumulado
Vá- lido	Muy bajo	46	9,6	9,6	9,6	Vá- lido	Muy bajo	98	20,5	20,5	20,5
	2,00	73	15,3	15,3	24,9		2,00	122	25,5	25,5	46,0
	3,00	190	39,7	39,7	64,6		3,00	163	34,1	34,1	80,1
	4,00	140	29,3	29,3	93,9		4,00	80	16,7	16,7	96,9
	Muy alto	29	6,1	6,1	100,0		Muy alto	15	3,1	3,1	100,0
	Total	478	100,0	100,0			Total	478	100,0	100,0	

		Redes pertenencia			
		Frecuencia	%	% válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	82	17,2	17,2	17,2
	2,00	101	21,1	21,1	38,3
	3,00	177	37,0	37,0	75,3
	4,00	104	21,8	21,8	97,1
	Muy alto	14	2,9	2,9	100,0
	Total	478	100,0	100,0	

Tabla 7. Índice redes Variables frecuencias.

		Índice redes			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido		9	1,9	1,9	1,9
,00					
	5,56	9	1,9	1,9	3,8
	11,11	10	2,1	2,1	5,9
	16,67	16	3,3	3,3	9,2
	22,22	20	4,2	4,2	13,4
	27,78	34	7,1	7,1	20,5
	33,33	40	8,4	8,4	28,9
	38,89	34	7,1	7,1	36,0
	44,44	44	9,2	9,2	45,2
	50,00	39	8,2	8,2	53,3
	55,56	72	15,1	15,1	68,4
	61,11	34	7,1	7,1	75,5
	66,67	33	6,9	6,9	82,4
	72,22	32	6,7	6,7	89,1
	77,78	23	4,8	4,8	93,9
	83,33	19	4,0	4,0	97,9
	88,89	7	1,5	1,5	99,4
	94,44	2	,4	,4	99,8
	100,00	1	,2	,2	100,0
	Total	478	100,0	100,0	

Como se observa a continuación en el histograma la media estándar de un 48,64% de la media. En este sentido, el índice de redes está por debajo de la media, lo que evidencia que en promedio el reconocimiento y participación en redes de los universitarios es débil en gran parte de los entornos analizados en virtud de vínculos (horizontales, verticales, pertenencia, beneficios e importancia). Igualmente se

puede analizar que el 15,1% más destacable solo representa 72 frecuencias. Este escenario conlleva a determinar que no necesariamente los estudiantes valoran y aprovechan las redes expresadas como capital social en virtud de su uso y potencial evidenciándose un problema estructural de e la sociedad relacionados con los bajos niveles de confianza.

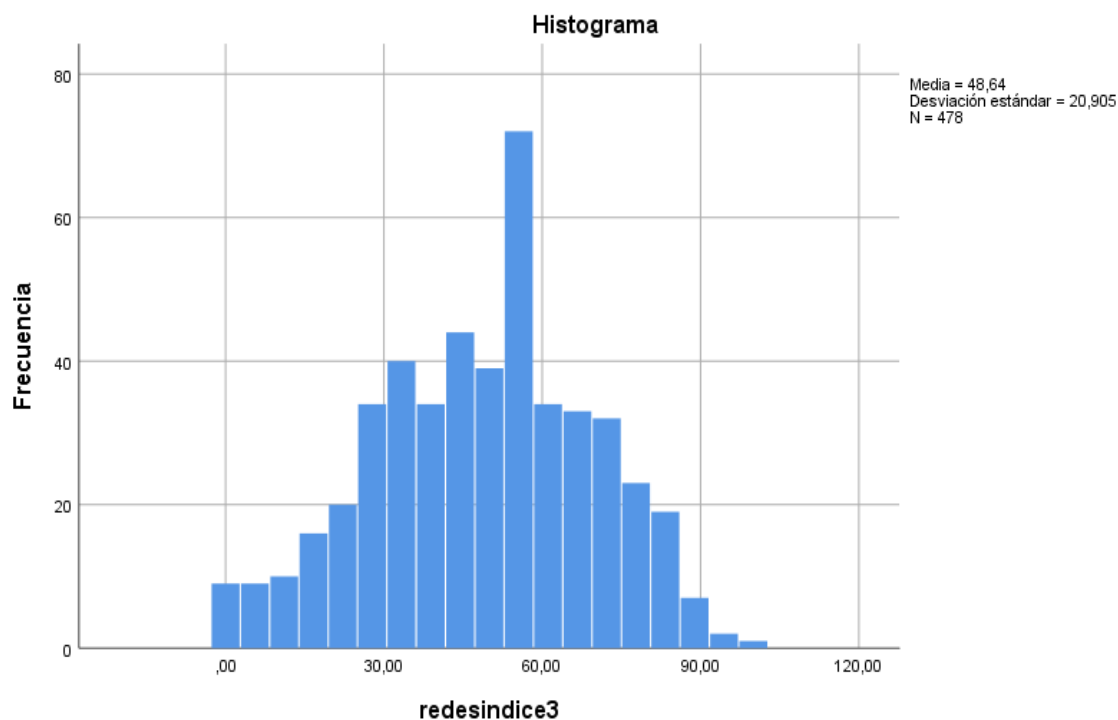


Figura 3. Histograma índice redes.

Modelo de regresión lineal

Inicialmente se revisa la correlación bivariado entre las variables identificando, así como independiente (X) el índice de confianza, y como dependiente (Y) Índice de Redes. Se utiliza Correlación no paramétricas de Pearson para variables numéricas o escalares, observándose una

correlación media entre las dos variables con un 0,421 así mismo, se puede observar que la confianza, aunque tienen significancia en sus correlaciones con redes no son tan significativas en este sentido se determina apto el análisis, para realizar la regresión lineal entre estas variables

Tabla 8. Correlaciones de variables para regresión lineal.

		Correlaciones	
		indice1	redesinde3
indice1	Correlación de Pearson	1	,421**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	478	478
redesinde3	Correlación de Pearson	,421**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	478	478

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 9. Resumen del modelo.

Modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,421 ^a	,177	,176	16,12979

a. Predictores: (Constante), redesindice3

Se observa que existe una media relación entre las variables 0,42 y un coeficiente de

determinación del 17,6% de la variable de confianza se correlaciona con redes

Tabla 10. Prueba Anova.

ANOVA ^a						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	26681,424	1	26681,424	102,554	,000 ^b
	Residuo	123841,010	476	260,170		
	Total	150522,433	477			

a. Variable dependiente: Confianza

b. Predictores: (Constante), Redes

Con la prueba Anova se observa una significancia Sig = ,000 lo que determina que el coeficiente si es válido como tal.

Tabla 11. Prueba Anova.

Modelo	Coeficientes ^a							
	B	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	95,0% intervalo de confianza para B	
		Desv. Error	Beta				Límite inferior	Límite superior
1	(Constante)	33,060	1,870		17,268	,000	28,616	35,965
	Índice redes	,328	,035	,421	10,127	,000	,288	,427

a. Variable dependiente: índice Confianza

Se observa que el coeficiente constante es el Beta sub-0 el cual es el 33,06 es el punto donde X vale 0 o no tiene ninguna relevancia y beta sub-1 indica el coeficiente

de la ecuación como tal en este caso es de 0,32 donde se genera la siguiente ecuación general: $Y = \text{Confianza } 33,06 + \text{Redes } 0,32$.

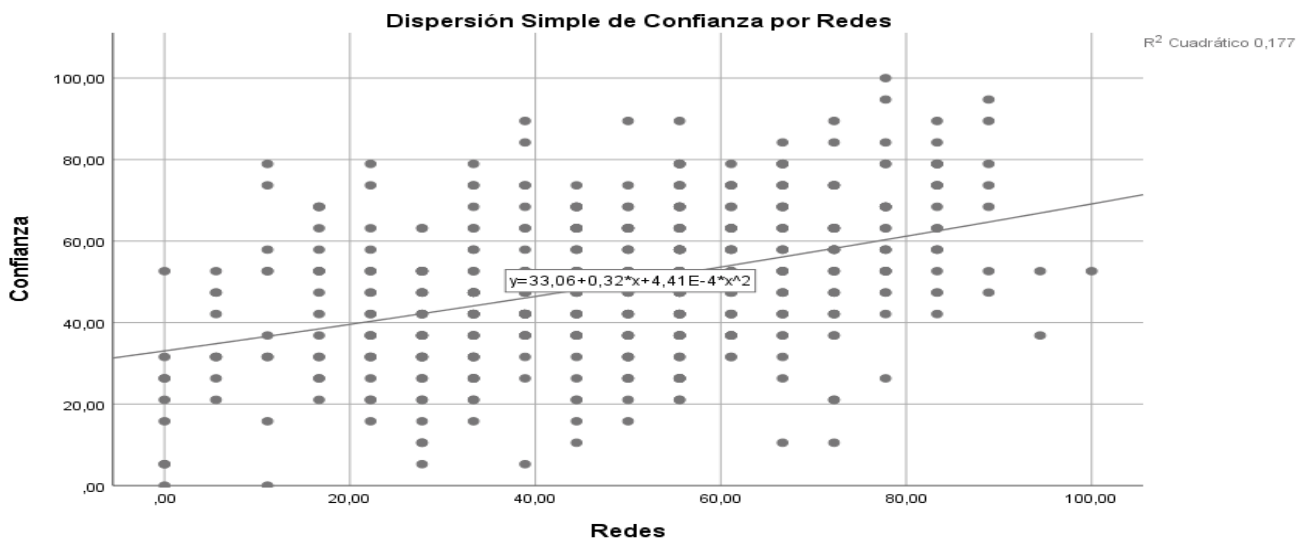


Figura 4. Dispersión simple.

Se observa en la imagen No 4 la pendiente que evidencia a partir de la ecuación generada, que la confianza incide en las redes en nivel medio es decir, que a mayor nivel de confianza mayor nivel de redes, sin

embargo, el nivel de confianza expresado en redes de los universitarios base de este modelo de regresión lineal es de rango discreto.

Conclusiones.

El capital social es un recurso incidente en el desarrollo económico y social que ha evolucionado en el contexto del siglo XX, en sociedades democráticas, su estudio se aborda desde las ciencias económicas y sociales y se expresa de modo comunitario o individual.

En el ámbito de la educación superior contexto estudiantes universitarios, hipotéticamente se asume el capital social como un medio para la generación de oportunidades de desarrollo en virtud del uso y acceso de las redes que dispone la persona, factor que incide en el éxito de ubicación laboral, por consiguiente, aquellos sujetos que acumulan mayor stock de relaciones tanto horizontales como verticales en términos de redes son proclives a expresar mayor nivel de confianza en diversos actores y por ende construyen una perspectiva de desarrollo orientada a aumentar lograr sus éxitos individuales, sin embargo, en el contexto local según estudio de caso Universidad ECCI, Bogotá, se puede observar que el comportamiento dista de esta tendencia ya que los niveles de confianza y de participación y reconocimiento de redes están por debajo de la media, lo que significa que el acumulado en universitarios de estrato 1 y 2 es bajo en capital social

Bajo este panorama, la prospectiva de éxito de vinculación laboral no se restringe exclusivamente al grado de capital social que dispone la persona en estratos bajos, sino que se reconoce la incidencia de otros factores como lo son la experiencia laboral, el prestigio de la universidad, el desarrollo de prácticas y su buen desempeño principalmente, dejando en segundo plano las redes y los niveles de confianza frente al entorno. En esta realidad se

recomienda mayor vinculación con redes expresada en confianza que inciden en mejores oportunidades de desarrollo.

Referencias bibliográficas.

- Adler, P. & kwon, (2002): "Social capital: prospects for a new concept" *Academy of Management Review*, 27 (1), 17:40.
- Bourdieu, P. (1984). *Espacio social y génesis de las clases*. Buenos Aires: Ed: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid: Editorial Taurus.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2002): *Social capital and community governance*. *Economic*
- Cabrera, M. (2020). Relevancia de las competencias ciudadanas en construcción de civilidad en educación superior. *Educación y Humanismo*, 22(38): 1-24. DOI: 10.17081/eduhum.22.38.3555.
- Cabrera, M., & Infante, C. (2016). Capital social estructural y educación, un estudio desde la perspectiva de Pierre Bourdieu: Estudio de caso Universidad ECCI. *Academia Y Virtualidad*, 9(1), 105-122. <https://doi.org/10.18359/ravi.1704>
- Carneiro, P. & Heckman, J. (2003). *Human Capital Policy. Discussion Paper 821*. Institute for the Study of Labor, Germany.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* No 94: 95-120.

- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2018) Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH). Recuperado en: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/sinidel/boletinsinidel-2018.pdf>
- Field, John. 2003. *Social Capital*. New York: Routledge.
- Freyre, M. (2013). El capital social. Alcances teóricos y su aplicación empírica en el análisis de públicas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV (47): 95-118. [Fecha de Consulta 29 de septiembre de 2020]. ISSN: 0327-5566. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145/14529884004>
- Friedman, L. & Hetcher, M. (1988). The contribution of rational choice theory to macro sociological research. *Sociological Theory*, 6: 201 – 217.
- Goldthorpe, J. H. (2007), *Cultural Capital. Some Critical Observations*, *Sociologica* issue 2
- Gordon, S. y Millán, R (2004). Capital social: una lectura de tres perspectivas clásicas. *Revista Mexicana de Sociología*, (66) 4: 711-747.
- Grootaert, Narayan, Jones & Woolcock, (2004) *Integrated Questionnaire for the Measurement of Social Capital (SC-IQ)*. Banco Mundial.
- Gutiérrez, A. (2008). El “capital social” en la pobreza: apuesta, medio y resultado de luchas simbólicas: 29-48. En *Argentina Aproximaciones teórico metodológicas*. Villa María: Editorial Eduvim
- Halpern, D. (2005). *Social Capital: 43-72*. Cambridge: Polity Press.
- Journal*, 112, 483: 419:436.
- Kapucu, N. (2008). *Network Analysis in Nonprofit Management*. *Political Science and Public Administration Journal* 63(2): 65-89.
- Millán, R. Y Gordon, S. (2004). Capital social: una lectura de tres perspectivas clásicas. *Revista Mexicana de Sociología*, 66(4): 711-747.
- North, D. (1992). *Institutions and Economic Theory*. *The American Economist*, 3 - 7.
- Ostrom, E. (2003). Una perspectiva del capital social desde las ciencias sociales: capital social y acción colectiva. *Revista Mexicana de Sociología*, 155 - 233.
- Peralta, M. C. (2012). Significados, cambios y contexto actual de trabajo. *Estudio interpretativo.: Diversitas: Perspectivas en psicología.*, 8(1), 165-182.
- Putnam, R. (1994). *Para hacer que la democracia funcione: la experiencia italiana en descentralización administrativa*. Caracas: Editorial Galac.
- Putnam, Robert (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Rubio, M. (1997). Perverse Social capital - Some Evidence from Colombia”, *Journal of Economic Issues* 31, 3: 805-816.

Salvia, A. (2013). Juventudes, problemas de empleo y riesgos de exclusión social. El actual escenario de crisis mundial en Argentina. Buenos Aires Friedrich-Ebert-Stiftung. Recuperado en: http://wadmin.uca.edu.ar/public/20180423/1524491373_Juventudes_Probl-maticas.pdf

Woolcock, M. (2001): The place of social capital in understanding social and economic comes. *Canadian Journal of Policy Research*, 2, 1: 1492:1525.

Woolcock, M., & Narayan, D. (2000). Social capital: implications for development theory, research, and policy. *The World Bank Research Observer*. Vol. 15, no. 2: 25-249.

GOBERNANZA EDUCATIVA HERRAMIENTA IMPULSORA DE LA TOMA DE DECISIONES PARTICIPATIVA

Olga Bittar Granado
obittar@uninorte.edu.co
Universidad del Norte, Colombia

María Castellano Caridad
micastellano@uninorte.edu.co
Universidad del Norte, Colombia

Jorge Herrera Rubio
jherrera@unipamplona.edu.co
Universidad de Pamplona, Colombia

Resumen

La intencionalidad del presente estudio fue conocer el significado y significante de la gobernanza educativa como impulsora de la toma de decisiones participativas de los actores sociales en la ciudad de Maracaibo, estado Zulia. La noción filosófica de esta investigación se estaciona en el enfoque fenomenológico-hermenéutico, por cuanto de la interacción dialógica entre los actores sociales y los investigadores dará luz a unas nociones construidas desde la visión compartida del fenómeno en estudio. El método fenomenológico-hermenéutico, se valió de la observación participante y de la entrevista semi-estructurada a profundidad realizada a seis informantes clave del sector. A partir de la interpretación y la triangulación de las categorías emergentes, surgió como principal hallazgo la gobernanza educativa como eje central para impulsar la participación y responder de manera oportuna a las demandas de la sociedad. Desde esta visión, el significado y significante refiere el proceso de gobernanza a través de tres aspectos fundamentales, el significado de gobernanza como mecanismo para administrar las políticas educativas, las formas de gobernanza que fungen como guías para el desarrollo del modelo de gobernanza educativa y la participación en la toma de decisiones como elemento dinamizador de la gestión educativa. En este sentido, la gobernanza educativa debe orientarse a consolidar la participación de la sociedad en la toma de decisiones como pieza potenciadora de los cambios en educación.

Abstract

The intention of this study was to know the meaning and significance of educational governance as a driver of participatory decision-making of social actors in the city of Maracaibo, Zulia state. The philosophical notion of this research is based on the phenomenological-hermeneutic approach, since the dialogic interaction between the social actors and the researchers will give light to some notions built from the shared vision of the phenomenon under study. The phenomenological-hermeneutic method used participant observation and semi-structured in-depth interviews with six key informants in the sector. From the interpretation and triangulation of the emerging categories, the main finding emerged as educational governance as a central axis to promote participation and respond in a timely manner to the demands of society. From this vision, the meaning and signifier refers to the governance process through three fundamental aspects, the meaning of governance as a mechanism to manage educational policies, the forms of governance that serve as guides for the development of the educational governance model, and participation in decision-making as a dynamic element of educational management. In this sense, educational governance should be oriented to consolidate the participation of society in decision making as an element that enhances changes in education.

Palabras claves: Gobernanza educativa, toma de decisiones, participación social.

Keywords: Educational governance, decision making, social participation.

Introducción.

En estos tiempos, las políticas y reformas educativas han enfatizando la autonomía y la cooperación escolar como ejes de una política educativa que procura optimar los logros de su servicio en relación a su acceso al sistema, reconocimiento y calidad, en resumen, una cultura escolar inclusiva y democrática (Waliño-Guerrero, Pardo, Esnaora y San Martín, 2018). Sin embargo, el desconocimiento sobre cómo debe entenderse la dinámica educativa, es un escollo que aún no logra superar la sociedad venezolana y pareciera que sigue a oscuras en lo atinente a comprender cómo las políticas públicas deben gobernarse en este sector para dar respuesta a sus necesidades y lo que es peor aún, no hay claridad sobre el papel que juegan estos actores en la toma de decisiones para el diseño e implementación de los planes y programas pertinentes para el mejoramiento del mismo.

Es propio destacar que la metamorfosis sufrida en las escuelas, convirtiéndolas en el escenario focal para la participación activa y la corresponsabilidad de todos los actores en el hecho educativo (Ley Orgánica de Educación, 1999), le concede ciertos rangos significativos de libertad tanto para la toma de decisiones, así como para la administración del servicio. Esto con la premisa de compartir esa responsabilidad bajo niveles de concertación entre los diversos sectores involucrados, potenciando el principio de democracia, como indicador referencial para la formación de la ciudadanía, que se expresa mediante la participación activa y voluntaria de los

implicados, poniendo de manifiesto su corresponsabilidad con el proceso educativo. Sin embargo, cabe admitir que existe gran incertidumbre ante el componente político, pues este ha mostrado visos de parcialidad que no se conjugan con el principio de justicia social ni equidad, donde se debe garantizar los derechos civiles, políticos y ciudadanos.

Esto se expone, en atención a la dinámica vivida diariamente en el contexto escolar, donde priman intereses que le son contrarios al hecho educativo dando cuenta de imposiciones en la toma de decisiones, así como sesgos en la participación de los ciudadanos a tenor de sus principios ideológicos o libertad de asociación, aspectos estos que no deben tener cabida en el contexto estudiado, por cuanto se trata de generar, discutir y analizar las mejores opciones producto del consenso de los interesados sociales, sobre cómo debe desarrollarse el proceso educativo para responder a las exigencias de la sociedad en sus realidades particulares.

En Venezuela, desde hace poco más dieciocho años prima un modelo de gobernanza educativa jerárquica en franca contravención con los lineamientos que, teóricamente, se expresan en los diferentes planes, programas y proyectos, dejando ver una similitud con un modelo de gobernanza que se aleja de esta verticalidad, dándole apertura a un modelo de gobernanza de red, donde se toma en cuenta la actuación y participación en la toma de decisiones de diferentes actores involucrados en el hecho educativo, cabe mencionar a sindicatos de docentes, a padres y representantes, a las fuerzas vivas de la co

munidad y al sector privado o empresarial (Rodríguez, 2017).

Abordando el significado de Gobernanza.

Hablar de gobernanza remonta al manejo de la administración de la cosa pública y sus implicaciones en la satisfacción de las demandas de la sociedad, y es de recordar que hasta solo unos pocos años atrás este vocablo era asociado al arte de gobernar, es decir, a como los gobiernos ejercían sus acciones políticas. Sin embargo, al abordar este significado desde la transferencia de poder y autoridad a sectores menos empoderados con el fin de alcanzar metas comunes es una de las inclinaciones que mayormente aplica en el ámbito educativo precisamente por ser la educación un objetivo común de gobernanza para lograr resultados viables (Liou & Daly, 2016). En este sentido, la participación es el elemento articulador en la gobernanza, pues transversa el proceso en la toma de decisiones de asuntos que son de carácter fundamental para los actores sociales involucrados, sean estos formales o informales.

Este proceso de gobernar, deja entrever que la aspiración se orienta a introducir cambios sustantivos en las formas de gobernar los sistemas públicos, garantizando la toma de decisiones mediante el involucramiento de los diferentes conglomerados sociales, logrando con ello que este procedimiento esté permeado por un espíritu de acuerdos donde la retórica no tiene cabida como tampoco la desagregación, por el contrario, se apunta hacia un proceso consensuado e inclusivo. (Deroued, Normand y Pacheco, 2015)

Formas de manifestarse la gobernanza educativa.

La gobernanza ofrece diversas formas de participación, unas más centralizadas y otras más abiertas, en este sentido, la literatura ha distinguido tres paradigmas o modelos de gobernanza, el de la gobernanza jerárquica, que como su nombre lo revela, tiene su epicentro en el Estado, donde de manera inevitable se toman las decisiones, se manda a la sociedad y se destinan los recursos para la prestación de los servicios públicos, en síntesis, un Estado regulador, (Rueda y Franco, 2018).

Otro de los paradigmas de gobernanza es el denominado mercado o multinivel, donde el Estado es relevado parcialmente de su preponderancia política o controladora, pasando a cubrir el rol de fiscalizador de la prestación de los servicios públicos, garantizando con ello que el producto resultante sea susceptible de ser medido, ya sea en inversión o en satisfacción de los usuarios-clientes. Evidentemente, que la diversificación de los estamentos encargados del manejo de los servicios públicos, hace imperativo que haya una coordinación de las políticas públicas (Zurbruggen, 2015).

El paradigma de la gobernanza en red o participativa, modelo este que viene a ser como el eje aglutinador y articulador entre los modelos o versiones antes mencionadas, se asocia a una inteorganización y autoorganización que demanda un nivel de manejo que se soporte en la capacidad para posibilitar, adecuar y convenir, a tal punto que engendre unos estados de convicción y aportación que supere la esencia en particular de los dos modelos anteriores, si lo que se aspira es a que haya un

proceso de legitimación por la sociedad en pleno, del sistema educativo que se propone (Santizo, 2014).

Por lo tanto, rompe con los dos paradigmas anteriores debido a que necesariamente, debe tomarse en cuenta los diversos actores sociales tanto en el escenario regional como en escenarios locales, donde su autonomía es reconocida. En este modelo, el Estado rescinde de su posición omnipotente en la cosa pública, cediendo el manejo de los servicios públicos a los entes autónomos y adoptando la negociación como mecanismo para la postulación y discusión de las políticas públicas con los prestatarios.

El papel de la gobernanza educativa en la toma de decisiones participativa.

Hablar de la toma de decisiones participativa en el contexto venezolano, es evocar el artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación 2009 (en adelante LOE), donde de manera explícita se establece como principios de la educación, la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión (...).

Esta norma, da pie para el proceso de cambio de un modelo de gobernanza jerárquica hacia uno de gobernanza en red, donde prime la democracia participativa y protagónica de todos los actores sociales, la práctica de la equidad y la

inclusión, así como la igualdad entre todos los ciudadanos sin discriminación alguna. Sin embargo, el modelo tradicional se halla muy enraizado en la cultura educativa marabina, contexto geográfico objeto de investigación, donde la autonomía de las organizaciones y sus actores es muy limitada y la discriminación entre los ciudadanos abre cada vez mayores y profundos abismos impidiendo ver las rutas comunes que los acerquen como ciudadanos, debido a un control y supervisión de carácter punitivo más que orientador y preventivo, lo cual hace que la gobernanza solo sea factible si está permeada por visos de confianza entre este conglomerado (Quintero, 2017).

Pareciera lógico, que en el ámbito educativo se copien trazas del comportamiento manifiesto en el estamento gubernamental, pues ha habido una permeabilidad de tal magnitud, que coarta la libertad que la LOE les arroja a los actores sociales para desarrollar la gobernanza educativa en sus espacios. Cabe mencionar, que en octubre de 2012 el Ministerio del Poder Popular para la Educación (en adelante MPPE) publica la Resolución sobre la Normativa y Procedimiento para el funcionamiento del Consejo Educativo, conocida como la resolución 058.

Este documento, deroga la anterior resolución del Régimen complementario sobre la organización y funcionamiento de la Comunidad Educativa, reconocida como la resolución 751, con el firme propósito de democratizar la gestión escolar, con base en el modelo sociopolítico de la democracia participativa y protagónica establecida en la

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela del 99 (en adelante CRBV).

Ello significa, que los actores clave y otros corresponsables del proceso educacional, deben participar activamente en los asuntos de interés de determinada comunidad educativa, mediante la organización de comités estudiantiles, comités docentes, comités de padres, madres y representantes, comités directivos y comités de otros actores, quienes tendrán su vocería en el Consejo Educativo participando directamente en la gestión escolar y por ende, en la toma de decisiones.

Este documento, vitoreado por algunos y cuestionado por otros, nació con el agravante de la improvisación, ya que el mismo tiene en su contenido muchos vacíos que pueden ser interpretados de manera discrecional al momento de implementarlo, de hecho, durante el proceso de difusión e información de la resolución 058 (por los medios de comunicación social y jornadas con docentes y familias), hubo muchas dudas que los voceros no pudieron aclarar a los actores educativos.

Esto propició, que durante su implementación surgieran posiciones encontradas entre los diferentes corresponsables, quienes lejos de garantizar una participación democrática y protagónica plagada de equidad e inclusión, está permeada por vituperios, desencuentros, descalificaciones, logrando generar el distanciamiento en estos espacios, e inclusive, en algunos actores sociales han abandonado estos escenarios de disertación, donde lo que se aspira es lograr negociaciones sobre el destino de la gobernanza educativa.

Motivo por el cual, la participación social se ve subordinada a una serie de comportamientos, que lejos de potenciar su incremento en la dinámica de gestión educativa, la ahuyentan y es que desde la norma se expresa la libertad, entendida como autonomía, autonomía curricular, autonomía pedagógica, autonomía de gestión, sin embargo, en la realidad todo ello se vuelve letra muerta, pues los gerentes educativos no cuentan con la libertad para desarrollar proyectos que conduzcan hacia el crecimiento, desarrollo y éxito de la organización que dirigen, por el contrario, se ven limitados en su condición de garantes de un proceso educativo de calidad, para revertir este comportamiento es imprescindible “la participación individual y colectiva de todos los agentes sociales con algún interés en la educación” (Waliño-Guerrero, et al, 2018, p.82).

Es notorio que, en Venezuela, los ciudadanos tienen mayores herramientas para poder exigir una mejor educación que la ostentada hace unas cuantas décadas, sin embargo, cada vez se hace más ardua la tarea de exigir que esto se cumpla, debido a que el ente rector no ha agotado los medios para hacer transparente la gestión que desempeña y los ciudadanos no han logrado habilitar su auténtico derecho a la rendición de cuentas del sistema educativo, entendida la rendición de cuentas como “las formas en que la sociedad civil y distintas instancias gubernamentales piden reparar sobre lo que se ha hecho, no se ha hecho, los productos, resultados y razones” (Quintero, 2017, p.46).

Así las cosas, la gobernanza del sistema educativo, se define mediante los mecanismos institucionales para

una gobernanza efectiva basada en la participación de distintos actores y sectores de la sociedad y la coordinación entre ellos, es decir, el Estado (mediante todas sus dependencias educativas) los sindicatos docentes, los profesionales de la docencia, los padres de familia y la sociedad civil, (Vaillant, 2015).

Como se desprende de estas premisas, la gobernanza está cada vez tomando mayor valor en la sociedad y sobre todo en el estamento gubernamental, para lograr cambios significativos en el modo de administrar las políticas públicas, entendidas estas desde la visión de Aguilar (2015) como aquella amalgama entre Estado, sociedad y entes privados de manera multidireccional para abordar los problemas de manera conjunta y tener éxito en el intento. En definitiva, la gobernanza educativa se orienta a que cada vez haya mayor participación de los actores interesados y

vinculantes con este servicio, para que la generación estudiantil cuente con las competencias necesarias para afrontar su porvenir y el de sus regiones y país con determinación y cargado de valores democráticos.

Metodología.

El estudio se decantó por la investigación cualitativa como procedimiento versátil, lo que permitió configurar un juicio social mediado por el recorrido investigativo, atendiendo a líneas de acción universales más no a cánones inmutables, manteniendo la originalidad de la información. A modo de poder comprender un poco más la investigación cualitativa, se presenta a continuación las características establecidas por Taylor y Bogdan (1994) en su libro *Introducción a los métodos Cualitativos*,



Gráfico 1. Algunas características de la investigación cualitativa.

El método que arroja este estudio es el fenomenológico-hermenéutico, este ha sido uno de los pensamientos que mayor ascendente ha tenido en la ideología del siglo XX, siendo preeminentemente una diversidad de visiones filosóficas, pero también se ha ocupado por aspectos que se asocian con el método o procedimiento a seguir. En palabras de Forner y Latorre (1996:73) “la fenomenología es una corriente de pensamiento propia de la investigación interpretativa que aporta como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal como se perciben”, es decir, se basa en la experiencia vivida, en poder determinar a partir de ella, sus fines, lo que simboliza y también sus concepciones, sin anticiparse a ellos.

De igual manera, se adopta la hermenéutica, cuya significación fue extendida, a la altura de técnica o método de carácter universal para ser utilizado en la argumentación de todas las obras escritas. Ante esta postura, la hermenéutica ha sido reconocida como el método por excelencia para descifrar, examinar y exponer, el contenido de aquellos documentos que son de carácter fundamental para la sociedad, es decir, a los cuales se les atribuye autoridad, pero adicionalmente les otorga un significado a dichos contenidos. Lo antes dicho, deja entrever que no solo basta para la hermenéutica el hacer un análisis exhaustivo de algún escrito o textos sino incorporar y ofrecer el significado de quien interpreta o analiza, de manera clara sin ambigüedades y con gran lucidez.

Yo entiendo por hermenéutica toda expresión de significado, ya sea una manifestación (verbal o no verbal), un artefacto cualquiera como una herramienta, por ejemplo, una institución o un texto. Se puede identificar desde una per-

spectiva doble, como acontecimiento materia o como una objetivación inteligible de significados. Habermas (1999:35)

En consecuencia, se desarrolló una explicación detallada del fenómeno de manera específica, sin parcialidades, con la transparencia de un espejo, visibilizándose la realidad experimentada por cada actor social y su cosmovisión. En atención a ello, la técnica seleccionada fue la entrevista semiestructurada, lo cual permitió obtener la información requerida sobre la realidad investigada. Posterior al encuentro, entre sujeto y objeto, se realizó la descripción detallada de la realidad observada privilegiando el apego a la veracidad y con apoyo de un procedimiento manual, sumamente laborioso, donde se subrayaron los elementos que emergieron de la descripción del proceso interactivo subjetivo, destacando entre estos, las unidades temáticas, la exposición de los temas centrales, todo bajo un uso lingüístico de rigor, así como la conjunción de temas en atención a su estructura característica que permitieron englobar aquellas que tuvieran similitudes en una temática de gran alcance.

Siguiendo con el procedimiento, esto temas fueron convertidos en categorías de análisis mediante el proceso de cromatización, elaborando los prototipos por cada versionante y ordenando los testimonios por categorías de análisis y subcategorías, lo cual reveló aquellos aspectos principales exhibidos por el objeto de investigación y que permitieron iniciar su interpretación tal cual como se dio en el contexto.

Ahora bien, el grupo de personas que fueron seleccionados como informantes clave, debían tener un conocimiento

cercano a la dinámica educativa, permitiendo ello una información confiable y ajustada sobre el fenómeno en estudio (ver gráfico 2); su selección se llevó a cabo mediante la comunicación directa con los mismos, no fueron tomados al azar, sino respondiendo a la inquietud de quiénes realmente podían suministrar la infor-

mación necesaria, pertinente y confiable sobre cómo se desarrolla la gobernanza educativa para la toma de decisiones participativa en la ciudad de Maracaibo.

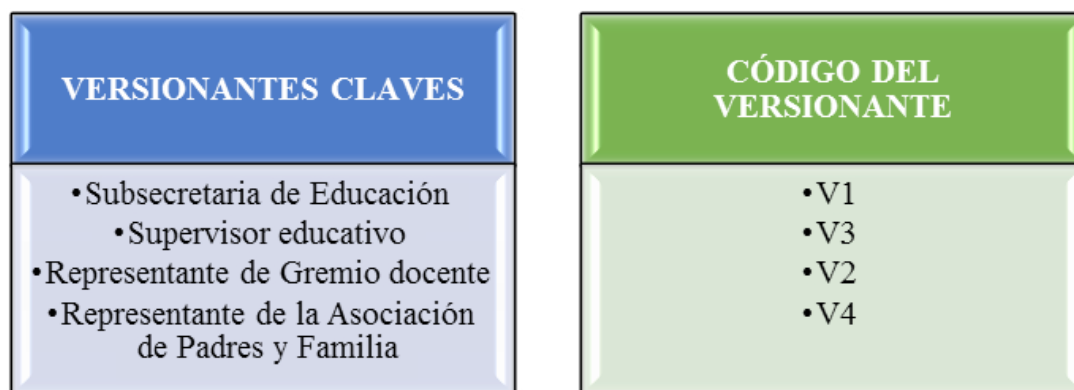


Gráfico 2. Características y Códigos de los actores clave.

Las técnicas y medios empleados fueron seleccionados en atención a la pertinencia de

los mismos con el método que transversa el estudio, entrevistas, diarios y documentos referenciales, utilizándolos con el fin de conocer las experiencias, ideas, creencias y posiciones de los versionantes, sobre cómo perciben el fenómeno en cuestión. Tomando como técnica la entrevista semiestructurada a profundidad, por considerar que es de naturaleza flexible, su esquema permite interpretar las perspectivas que poseen los sujetos, mediante una batería de preguntas abiertas para que los versionantes clave respondieran desde su propia oralidad y con plena libertad, tomando registro de cada una de ellas y de las interrogantes que se derivaron de la interacción dialógica, lo cual contribuyó a revelar información del fenómeno en es-

tudio y analizar las mismas.

En atención a ello se realizó la reducción fenomenológica, siguiendo la propuesta de Husserl (1913), entendida esta como el desprendimiento de las propiedades sistémicas, mentales, tangibles o efectivas de la experiencia, lo cual conlleva a pausar estas condiciones para que aflore lo inmanente de ellas. Es por ello, que este método demanda, de los sujetos, múltiples y continuos modelos de reducciones con base en las fases y momentos que el método de Husserl propone (Fuster, 2019)

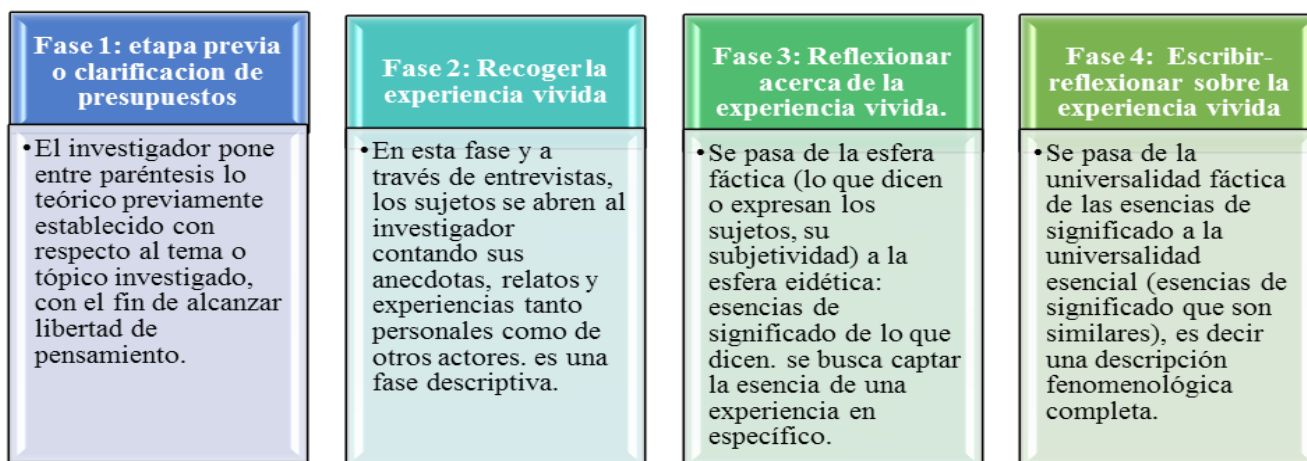


Gráfico 3. Fases y características de la reducción fenomenológica.

A partir de este paso, se procedió a escoger las categorías que surgieron de la interacción con este grupo, tratando de condensar aquellos enunciados que guardan similitud entre ellos y poder continuar con las subcategorías que emergieron de la interacción intersubjetiva con los actores sociales entrevistados. Todo ello se presenta en unas matrices, con el fin de establecer las relaciones que surgieron entre las categorías y subcategorías pudiendo posteriormente contrastarlos con los referentes teóricos para ir configurando la interpretación del fenómeno estudiado. Sin embargo, es preciso apuntar, que el acto de categorizar se hizo siguiendo las líneas orientadoras propuestas por Strauss y Corbin (2002).

Resultados.

A continuación se presenta, de manera integral, una matriz general en la cual se reflejan la categoría medular, las categorías orientadoras, las subcategorías emergentes y las dimensiones que resultaron del análisis hermenéutico de las entrevistas realizadas a los versionantes clave y que dan cuenta de sus opiniones, vivencias, experiencias y voces, sobre el significado y significativo que le otorgan a la gobernanza educativa como mecanismo para la toma de decisiones participativa en la ciudad de Maracaibo del estado Zulia.

Cuadro 1. Matriz general.

Categoría Medular	Categorías Orientadoras	Subcategorías emergentes	Dimensiones
Gobernanza Educativa	Definición	Evolución	Involución Centralismo
		Conceptualización	Administración de políticas públicas Involucramiento de actores sociales Toma de decisiones participativas
	Modelo	Burocrático Autocrático	Centralista
	Toma de decisiones	Discrecionales Unidireccionales	Autocráticas Escasa participación
Factores de la gobernanza	Autoridades educativas Sindicatos docentes Padres y Familia	Poca capacidad de liderazgo Pérdida de liderazgo Negociadores Escasa participación	

Este análisis, ha sido un proceso recursivo desde el momento mismo que se realizaron las entrevistas hasta lograr la ordenación y reordenación teórica, en atención a cada uno de sus momentos o etapas, motivo por el cual esta fase de razonamiento de la información se corresponde con todo aquel cúmulo de acciones llevadas a cabo de manera correlacionada, abierta y flexible, manteniendo presente un espíritu creativo en el proceso de organización de los datos que permitiera delinear un patrón metódico orientado a la generación de perspectivas teóricas asociadas al fenómeno en estudio.

En esta vertiente, la legitimación de la información se realizó mediante, los ele-

mentos técnicos y las formas utilizadas en su obtención, adicional a la responsabilidad de estar a la altura de lo que esperan los actores sociales involucrados en la investigación. En consecuencia, una de las principales particularidades del análisis cualitativo es su carácter flexible para admitir las discrepancias de las interpretaciones que den origen a la generación de teorías producto de la relación intersubjetiva surgida entre investigadores y versionantes.

A este tenor, se consideraron legítimas, en la medida que están apegadas a la realidad vivida y profesada por los actores sociales en su ámbito específico. Es por ello, que no caben generalizaciones sobre

dicha realidad, debido a que corresponden única y expresamente a la relación espacio-tiempo del momento y no han sido, en ningún caso, multiplicadas en otros contextos, pero pueden servir de referentes para otros estudios. Ahora bien, la construcción teórica fue descubierta utilizando para ello la comunicación e información de los propios códigos de los sujetos de investigación, así como elevados niveles epistémicos de discernimiento y la descripción del fenómeno investigado, motivo por el cual el proceso de registro de los develamientos adquirió validez y legitimidad.

Siguiendo con el relato, la vía a través de la cual se abordaron los datos que emergieron en el desarrollo de la investigación fue la propuesta de microanálisis de codificación abierta y axial de Strauss y Corbin (2002), para culminar con la codificación selectiva, emergiendo como categoría medular o central de dicho proceso, la Gobernanza educativa, así como las categorías orientadoras enlazadas a la principal, en franca articulación con las subcategorías emergentes.

En continuidad, se presentan las categorías orientadoras, las subcategorías emergentes y las dimensiones relacionadas con la categoría medular, las cuales fueron: definición, modelo, toma de decisiones participativas y factores de la gobernanza. Estas categorías y subcategorías son conceptos que representan el fenómeno objeto de estudio, en este sentido, la relación establecida entre la categoría medular, las categorías orientadoras, las subcategorías emergentes y las dimensiones explicativas (ver figura 1), donde se evidencia su interrelación por medio de enlaces, donde las líneas continuas denotan la relación o articulación ente la categoría medular y las

categorías orientadoras, mientras que las líneas intermitentes dejan ver la relación entre las categorías orientadoras, las subcategorías emergentes y las dimensiones de manera directa, así como con la categoría medular.

El punto de inicio de esta discusión está direccionado por la categoría medular denominada gobernanza educativa, emergida como la idea central y asociativa en las intencionalidades planteadas en este estudio. Conceptualizar es un proceso mental que conduce a la persona a darle sentido o configuración a una palabra, acción, conducta, gesto, en fin, el punto es ¿qué se entiende por esa variable en especial?, lo cual involucra una serie de aspectos a considerar como el nivel educativo, cultural, contexto y ambiente, entre otros, que van ampliando su conocimiento sobre la misma, comprendiendo cada vez más la relación con su entorno inmediato y como aprovechar el potencial que le ofrece (Vailant, 2015).

A este tenor, la experiencia de los versionantes en el campo educativo fue fundamental para ejercer, de manera pertinente, su participación en el sector o en sus relaciones con otros actores asociados, permitiendo determinar aquellos aspectos que son contrarios o a favor de la administración de las políticas educativas y en consecuencia ejercer acciones para llamar a la reflexión o informar sobre los efectos o ventajas de determinadas tareas.

(...) la gobernanza debe trascender los estadios del ámbito netamente estatal, me explico, es la competencia que le arroja el ordenamiento jurídico al ejecutivo, de proponer lo que a su juicio son los lineamientos requeridos para el ejercicio y desarrollo del sistema educativo, por lo tan-

to, de quedarse allí estaríamos hablando de una acción gubernamental, es decir de gobierno, mas no de gobernanza, porque entiendo que el involucramiento de los demás sectores organizados de la socie-

dad, deben ser partícipes de las decisiones que se tomen para un aspecto tan determinante en el desarrollo de un país, como son las políticas educativas. (V2-L13-22).



Figura 1. Relación entre categoría medular, categorías orientadoras, subcategorías emergentes y dimensiones.

Claramente se desprende de la voz de este actor social, la necesidad de que el estado comparta las responsabilidades en el arte de gobernar el sector educativo, con el concurso de otros actores que son determinantes (gremios sindicatos, padres de familia, entre otros) para que las políticas educativas tengan asidero en las regiones y en los diferentes estadios del sistema educativo, con la garantía que el involucramiento de otros actores consolidará la participación en la toma de decisiones contribuyendo así a desarrollar la corresponsabilidad en la administración de la

cosa pública, en este caso el servicio educativo. Esto es corroborado por otro de los versionantes cuando expresa:

(...) la gobernanza educativa está asociada a como se administran las políticas en el sector, políticas que deben partir de las necesidades de la población a quienes va dirigida, pero también a la sociedad en pleno, porque de ella dependerá el sostenimiento del desarrollo de la región. Lo cual amerita que todas las voces sean consultadas y tomadas en cuenta al momento de delinear dichas políticas. (V3-E1. L12-17).

Como se denota de lo antes planteado, los actores sociales tienen una clara idea de lo que la gobernanza educativa debe ser para que se convierta en una herramienta impulsora de la toma de decisiones participativas. Sin embargo, la gobernanza solo será factible si está permeada por visos de confianza entre los actores sociales involucrados (Quintero, 2017). Ahora bien, desde la voz de los versionantes, el modelo de gobernar la educación se aleja mucho de lo que consideran una buena gobernanza, a tal punto que refieren aspectos como involución y marcado centralismo, que limita la participación de la sociedad (otros actores) en la toma de decisiones, tal como se expresa a continuación:

(...) vamos en retroceso, en mucho retroceso, antes se evaluaba, había reuniones semanalmente, para conocer lo que se hizo lo que faltó por hacer, se ejecutaban las acciones había este... el poder de decisión, según los departamentos, de manera que la cosa fuese más funcional y más participativa y actualmente no se ve eso. O sea que hoy día prima la la... digamos emmm... la improvisación, la baja calidad del servicio, el personal... que ingresa no es el más idóneo, hay un proceso de improvisación, hay un proceso de póngame donde haya y no me den y hay la situación de que hay mucho personal que está esperando esa oportunidad y se les está bloqueando el paso porque lo que menos le interesa a este gobierno es tener un equipo de profesionales capaces de motorizar todo el sistema, al contrario entre más ignorantes sean de la dinámica o funcionamiento del sistema, más poder van a tener. (V1-E1. L29-41)

Esto deja entrever, que la gobernanza educativa en Venezuela ha sufrido un proceso de estancamiento, donde las innova-

ciones en materia de administración de los sistemas educativos fueron truncadas debido a que no han tenido eco suficiente para avanzar hacia derroteros de mayor impacto en la sociedad, aunque se reconocen ciertos intentos de avanzar hacia una gobernanza donde la toma de decisiones sea el resultado de un proceso participativo de todos los involucrados, lo cual es evidenciado en la opinión de uno de los versionantes clave,

(...) en Venezuela hubo cambios significativos en educación. V4E1.L18. (...) sin embargo, todo se fue al traste con la llegada de este sistema disque “socialista” (gesto de incomodidad) e inició un proceso de involución y penumbra para la educación venezolana. V4-E1. L28-30. (...) hasta 1998, íbamos por el camino hacia una gobernanza educativa participativa, donde se propendía al logro de la consolidación de una autonomía de gestión en todos los niveles de la jerarquía educativa, con una educación inclusiva, flexible, pluricultural, multidisciplinaria, pero sobre todo una educación basada en todas las corrientes del pensamiento, ello garantiza el ejercicio de la democracia. V4-E1. L31-36

Ahora bien, para gobernar políticas públicas hay disímiles modelos, aunque todos apuntan a mantener el principio democrático en cada uno de ellos y esto involucra la participación de la sociedad en la toma de decisiones. En Venezuela por muchas décadas se mantuvo un modelo centralizado, sin embargo, durante los años 80 se inició un proceso de descentralización que alcanzó varios logros, como fueron la elección de gobernadores y alcaldes por parte de los ciudadanos, en vez de ser nombrados por el ejecutivo nacional, la descentralización administrativa en

varias aéreas de la agenda pública (salud, transporte, educación), sin embargo, por decisiones ejecutivas se retornó al modelo centralista.

Esto, emergió de manera recurrente en el diálogo con los versionantes expresando que percibían un modelo centralista que no da cabida a que haya autonomía en las regiones para la toma de decisiones, pues las mismas están permeadas por el brazo del ejecutivo nacional, en el caso del sector educativo por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, esta percepción de los versionantes es consecuente con el modelo la gobernanza jerárquica, que como su nombre revela, tiene su epicentro en el Estado, donde de manera inevitable se toman las decisiones, se manda a la sociedad y se destinan los recursos para la prestación de los servicios públicos, en síntesis, un Estado regulador, (Rueda y Franco, 2018).

Ante este panorama, la toma de decisiones se dificulta primando un comportamiento arbitrario, donde la consulta a otros actores de la sociedad es delimitada a un círculo muy selecto, vulnerando claramente el espíritu democrático, restando o confinando aquellos aspectos que son trascendentes para el progreso, bienestar, seguridad, desarrollo, de la sociedad. La voz de los versionantes destila la desmotivación para querer involucrarse en la toma de decisiones de las políticas educativas, manifestando que no tienen la confianza suficiente para creer en ese proceso de participación, ya que muchas veces han sido burlados en su buena fe, “(...) ese ha sido el talón de Aquiles de casi todas las administraciones educativas, han decidido a espaldas de los verdaderos actores, logrando con ello que la mayoría de las

políticas educativas que se han implementado, no hayan fructificado”. (V3-E1. L60-63).

Sin embargo, la percepción que tienen o manifiestan los versionantes clave sobre el comportamiento tanto de las autoridades, en todas sus dimensionalidades (Secretario de Educación, Supervisores y Directores), como de los gremios que representan a los profesionales de la educación, es que trabajan sin tomar en cuenta a la sociedad organizada, implementando las líneas directrices emanadas desde el ente rector, sin que haya la oportunidad de discutir las, analizarlas y hacer las adaptaciones necesarias.

Este comportamiento desmotiva la participación de la sociedad, coloca en minusvalía el querer ser parte de un proceso de transformación educativa que vaya gestada desde el modelo de gobernanza que se adopte. Es de destacar que esto es contrario a lo expresado en la Ley Orgánica de Educación 2009 venezolana, donde de manera explícita se establece como principios de la educación, la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión (...).

Sin embargo, no es esto lo que fluye de la boca de los versionantes, donde pareciera que esto es letra muerta, pues la toma de decisiones lejos de responder a este precepto legal, violenta la participación y el involucramiento en la toma de decisiones

de las políticas educativas y si a esto se le suma el comportamiento de los gremios docentes entonces la desconfianza y desmotivación se incrementan, pues no se les ve unidos como fuerza ante el patrono, por lo tanto al estar divididos pierden poder y liderazgo.

En consecuencia, no hay credibilidad, no los ven como líderes para impulsar cambios al seno del sistema educativo, por el contrario, se les califica de “negociadores”, “mercaderes de la educación” entre otros epítetos que evidencian el nivel de desconfianza en este sector de la educación. Como bien se evidencia de sus relatos, (...) han ido perdiendo poco a poco su liderazgo en el sector educativo V3-E1 L119-120. (...) la imagen que tienen hoy día los gremios sindicales educativos, deja mucho que desear. V4-E1L152-153. (...) se han convertido en una especie de “mercaderes de la educación V4-E1 L153-154

(...) en su gran mayoría han optado por “negociar” (énfasis en su voz) los derechos de los docentes. V4-E1 L155-156.

En líneas generales, el sentir de los versionantes denota que no hay voluntad política ni ciudadana para impulsar cambios sustantivos y sustanciales en el modelo de gobernanza educativa, para propiciar la participación de otros actores para la toma de decisiones en cuanto a las políticas educativas se refiere. Lo cual se contrapone a lo que Rodríguez (2017) expone sentenciando que es necesaria la actuación y participación en la toma de decisiones de diferentes actores involucrados en el hecho educativo, (sindicatos de docentes, a padres y representantes, a las fuerzas vivas de la comunidad y al sector privado o empresarial).

Y al hacer referencia sobre los padres y la familia, entonces la situación se torna más crítica, debido a que se espera que estos funjan como veedores de la calidad educativa. Sin embargo, hay un gran nivel de desinformación y de desmotivación a querer involucrarse en actividades, que creen, no corresponde a su área de conocimiento y dejan la toma de decisiones en manos de otras personas, como práctica instalada desde hace muchos años en el sector educativo, en respuesta a la actitud de las autoridades educativas:

Pareciera ser que quienes dirigen el sector educativo piensan que las familias no somos capaces de tomar decisiones relacionadas con la mejora de la educación de nuestros hijos, y quieren presentarnos, en todo momento, un paquete de decisiones, para que nosotros las aprobemos ipso facto (gesto firme con su mano), sin someterlo a análisis (V4-E1 L81-86) (...)“todo viene para ser ejecutado sin que haya discusión alguna sobre como adecuar las líneas generales a las especificidades de las regiones” (V3-E1 L45-47).

Sin embargo, es de destacar que el estado como proveedor de las líneas directrices sobre políticas educativas, implementó en el 2012 un mecanismo para estimular la participación de los padres de familia en la toma de decisiones relacionadas con la gestión escolar, el mecanismo en cuestión es la Resolución sobre la Normativa y Procedimiento para el funcionamiento del Consejo Educativo, conocida como la resolución 058. Más, desde la visión de los versionantes, este mecanismo se ha convertido en:

(...)una utopía, porque aun cuando la 058 entró en vigencia desde el 2012, ya van casi siete años y aun los padres y

representantes no se han involucrado en la toma de decisiones educativas, para ellos esto es más de lo mismo, máxime cuando el Consejo Educativo está permeado por miembros de los Consejos Comunales, mismos que en su fanatismo, no logran ver la importancia de este elemento para las transformaciones necesarias, que permitan el cambio en los modos de gobernar la educación, camino a un modelo de gobernanza educativa, donde tengan voz y voto en paridad con el papel del estado, es decir, que ejecuten el principio de corresponsabilidad en la toma de decisiones de la cosa pública. (V3-E1L142-151).

Ante este panorama, el vocero de los padres y familia compartió el sentir de sus compañeros de la Asociación en cuanto a la participación en la toma de decisiones expresada en la resolución 058 manifestando que ha sido:

(...) Una tarea titáaaaaanica. V4-E1L179. (...) los consejos comunales han querido permear y tomar las riendas de la instrumentación de dicha resolución en los colegios, sobre la base de la técnica de amedrentamiento hacia los padres y representantes, me refiero, a que si no se toman las decisiones que ellos proponen, les quitarán las pensiones, la caja CLAP, entre otras “dádivas”, luchar con eso ha sido arduo, informar a la población de familias sobre la importancia de expresarnos y participar activa y libremente ha llevado su tiempo, porque ello implica desmontar el discurso estigmatizante, de apátrida, fascista, traidor, escuálido, en fin, para demostrarles que debemos unirnos por el bienestar de nuestros hijos, por sus defender su derecho a una educación libre, de calidad. V4-E1L184-194. (...) No hemos avanzado mucho. V4-E1L195-196. (...) estamos prácticamente solos y dé-

jeme decirle, que luchar solos o divididos frente a un¡moonstruo! (énfasis) como el ente rector, no es garantía de lograr los cambios V4-E1L196-199 (...) seguimos luchando por una mayor participación de las familias en la toma de decisiones educativas, como parte de ese principio de corresponsabilidad. V4-E1L200-202

Esta percepción de los informantes claves, es contraria a lo establecido en la Ley Orgánica de Educación (ob.cit) sobre los principios de igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad... la formación en una cultura para la paz... la práctica de la equidad y la inclusión (...). Tal vez por ello, consideran una acción titánica y ardua el luchar por el derecho que les asiste a participar activa y protagónicamente en los asuntos públicos, como es el caso de la educación, sin que haya barreras discriminatorias o sesgos que impidan el libre ejercicio de su derecho constitucional, amén de ser los principales responsables de velar por una educación de calidad, a partir de su participación en la toma de decisiones en las políticas educativas.

Conclusiones.

La reflexión intersubjetivo sobre estos hallazgos permitió comprender en su esencia el sentido y significado que los actores sociales le otorgan a la gobernanza educativa como mecanismo para la toma de decisiones, donde visualizan un cúmulo de líneas orientadoras para poder iniciar el cambio de paradigma, partiendo por la disposición de todos los involucrados a aceptar lo que haya que transformar para sanear al sistema educativo y deslastrarlo del modelo tradicional que no permite y

secuestra el derecho a la participación, al libre pensamiento, que vulnera el principio de autonomía y limita el surgimiento de liderazgos que catapulten la motivación de la sociedad a participar de la toma de decisiones sobre las políticas educativas.

También emergió desde este proceso dilucidador, la necesidad de informarse e informar a la ciudadanía sobre la importancia de cubrir los espacios que se abren para la participación ciudadana, ya que es la mejor vía para practicar el espíritu y carácter democrático que los determina. Así mismo, proyectan la formación de quienes asuman las directrices de las dependencias y organizaciones educativas bajo perfiles de mérito y oposición y no sobre la nefasta práctica del amiguismo y el “negocio burdo” para lograr acceder a escaños en la carrera docente. Rescatar la credibilidad en los gremios docentes, como aquel cuerpo colegiado que vigila por los intereses de sus agremiados, recuperando así su posición de líderes en el campo educativo.

Los versionantes están claros y convencidos, de que se puede iniciar el cambio hacia un modelo de gobernanza educativa participativa, por ello recomiendan informar a la sociedad en pleno y formarse en el arte de administrar las decisiones en el sector educativo, si bien están conscientes que la gobernanza no es la panacea para una buena administración de las políticas públicas, si lo están del papel fundamental que juegan los actores sociales como motores propulsores de cambios en el ámbito educativo.

Referencias bibliográficas.

Aguilar, L. (2015). *Gobernanza y gestión pública*. Primera edición electrónica: Fondo de Cultura Económica. México. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=WFkWDQAAQBA-J&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Derouet, J., Normand, R.; Pacheco, R. (2015). La modernización del sistema educativo en Francia: La nueva gestión pública entre la afirmación del estado y la gobernanza descentralizada. *Revista Educação & Sociedade*, vol. 36 (132), pp. 723-741. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015152583>

Forner, A., y Latorre, A. (1996). *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: EUB.

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo I: Racionalidad de la Acción y Racionalización Social; y Tomo II: Crítica de la Razón Funcionalista, Cuarta Edición: Taurus. España

Husserl, E. (1913). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Traducción al español José Gaos, FCE. México. 1949. Recuperado de: <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2012/11/husserl-edmund-ideas-relativas-a-una-fenomenologia-pura-y-una-filosofia-fenomenologica-ocr.pdf>

Ley Orgánica de Educación (2009) publicada en Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.229 Extraordinario, el sábado 15 de agosto de 2009. Año CXXXVI- Mes XI. Asamblea Nacional. Caracas. Venezuela.

Liou, Y. & Daly, A. (2016). Diffusion of innovation: a social network and organizational learning approach to governance of a districtwide leadership team, SIPS - Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria [(2016) 28, 41-55] Tercera Época. Recuperado de: http://doi:10.SE7179/PSRI_2016.28.0

Quintero, C. (2017). Gobernanza y teoría de las organizaciones. Perfiles Latinoamericanos, 25(50), pp.39-57. Recuperado de: <http://doi:10.18504/p|2550-003-2017>

Rodríguez, R. (2017). Más autonomía o más gobernanza. Un dilema universitario. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 22 (75), pp.1015-1020. Recuperado de <http://doi.org/10.7203/attic.20.12131>

Rueda, R. y Franco, M. (2018). Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. Pedagogía y Saberes, 48, 9-25.

Santizo, C. (2014). Gobernanza y participación social en la escuela pública. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 16 (50), pp. 751-753. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14019000005.pdf>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada. Primera edición (en español): Editorial Universidad de Antioquía. Colombia.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. 2ª reimpresión 1994. Traducción: Jorge Piattigorsky. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.

Vaillant, D. (2015). La gobernanza educativa y los incentivos docentes: los casos de Chile y Uruguay. Revista Uruguaya de Ciencia Política. vol.21 (1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2973/297325499006.pdf>

Waliño-Guerrero, M^a José; Pardo Baldoví, M. Isabel; Esnaola Horacek, Graciela y San Martín Alonso, Ángel (2018). La participación escolar de las familias a través de plataformas digitales. @tic revista d'innovació educativa, 20, 80-88. Recuperado de: <https://doi.org/10.7203/attic.20.12131>

Zurbriggen, C. (2015). Gobernanza: una mirada desde América Latina. Scielo. Revista electrónica. Perfiles Latinoamericanos 38. Vol. 19. Julio/diciembre 2015. México. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>

PROPUESTA DEL DISEÑO DOCUMENTAL DEL SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD ISO 9001:2015 EN UNA UNIDAD DE EDUCACIÓN VIRTUAL

Javier Rojas Montes

jarojas@usc.edu.co

Universidad Santiago de Cali, Colombia

Pedro Díaz Plata

pedro.diaz@aunarcali.edu.co

Corporación Universitaria Autónoma de Nariño, Colombia

Resumen

Se presenta el desarrollo de una propuesta para el diseño documental de un Sistema de Gestión de Calidad en una Unidad de Educación Virtual. Esto para cumplir con los requisitos de la Norma ISO 9001:2015, y con ello mejorar la calidad del servicio a los usuarios (estudiantes y docentes) y adicionalmente preparar procesos de implementación y certificación en el Sistema de Gestión de la Calidad de la Institución. Para alcanzar estos objetivos, se puso en práctica el método PHVA (Planear, Hacer, Verificar y Actuar). La metodología sugerida y desarrollada consta de cuatro fases. Se inicia con la identificación de los requisitos de la ISO 9001:2015; después un diagnóstico del estado actual de la unidad; se realiza la correlación de la norma con el área de estudio, se realizan ajustes y sugerencias para simplificar ciertos procesos y finalmente se elabora la documentación.

Abstract

The development of a proposal for the documentary design of a Quality Management System in a Virtual Education Unit is presented. This is to meet the requirements of ISO 9001:2015, and thus improve the quality of service to users (students and teachers) and additionally prepare implementation and certification processes in the Quality Management System of the Institution. To achieve these objectives, the PHVA (Plan, Do, Check and Act) method was implemented. The suggested and developed methodology consists of four phases. It begins with the identification of the requirements of ISO 9001:2015; then a diagnosis of the current state of the unit; the correlation of the standard with the area of study is made, adjustments and suggestions are made to simplify certain processes and finally the documentation is prepared.

Palabras claves: Unidades de Educación Virtual, Sistema de Gestión de la Calidad, ISO 9001:2015.

Keywords: Virtual Education Units, Quality Management System, ISO 9001:2015.

Introducción.

La mejora en la calidad de los productos y servicios, apuntando a la satisfacción de los clientes, es un imperativo para cualquier organización (Atencio & González, 2007). Para que ellas cumplan dichos objetivos es necesario conocer los procesos y rediseñar los mismos con el propósito de mejorar la calidad en una institución. Por ende, la adopción de un Sistema de Gestión de Calidad (SGC) dentro de las organizaciones e instituciones les ayuda a ser más efectivas y competitivas.

Al igual que en los sectores empresariales y productivos, la calidad juega un papel importante en el sector educativo, sus instituciones y unidades que la conforman. Los avances tecnológicos en conectividad, hardware y software, así como modalidades no presenciales, exigen de la educación superior cambios constantes en infraestructura tecnológica, metodologías de enseñanza – aprendizaje y en formación de capital humano. Cambios en la forma como se genera el conocimiento y como se administra, transfiere, organiza y evalúa; es aquí donde la educación virtual gana un espacio privilegiado en la sociedad de la información y el conocimiento. Una modalidad de formación en línea apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que originan un amplio abanico de modalidades en los procesos de enseñanza/aprendizaje (Clares, 2000; Garrison & Anderson, 2005), estableciendo relaciones (Franco & Duarte, 2009) no presenciales (e-learning), semipresenciales (b-learning), o dinámicas (m-learning). Estas últimas son un perfeccionamiento de las primeras en las que no sólo se rompe con las barreras espacio-temporales, sino

que también se permite el acceso a la red de aprendizaje desde cualquier lugar (Salmerón-Pérez, Rodríguez-Fernández, & Gutiérrez-Braojos, 2010; Sierra, 2012). El Ministerio de Educación Nacional, se refiere a la educación virtual, también llamada “educación en línea”, como el desarrollo de programas de formación que tienen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio (Ministerio de Educación Nacional, 2009). En ese sentido, el ciberespacio denota un aprendizaje en el cual no se requiere de un aula física, por cuanto no existen el condicionamiento que sujeto, tiempo y espacio deban coincidir para que se genere un ambiente de aprendizaje (Aristorena et al., 2014). Esta modalidad de educación a distancia, cuya implementación aumentaba en los últimos años en los entornos académicos universitarios nacionales e internacionales, alcanza en el 2020 un incremento inusual debido al fenómeno mundial de la pandemia del COVID-19 y la suspensión de clases presenciales por la cuarentena en todo el mundo. Desde antes y ahora mucho más, este es uno de los campos estratégicos de desarrollo institucional, porque facilitan y permiten el aprendizaje, hay ahorro de tiempo y energía, reducción de problemáticas como el cupo limitado de alumnos en los salones de clases, la falta de una planta física y servicios de soporte sofisticados, junto con la disminución de costos por parte de los estudiantes y de la misma organización (Toro, 2013). Se estima que ya durante el año 2015 el 50% de los universitarios de todo el mundo estaban inscritos en algún curso de educación virtual y tres de cada cuatro universidades usaban las tecnologías de la información y la comunicación en las actividades académicas (Ibercampus, 2015). En Colombia, la cartera educativa, el aumento de la oferta de

programas virtuales, ha experimentado una creciente demanda en el país durante los últimos años en un 500% (Lizarraso, 2015). Esto se reafirma, según datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES, en el año 2015 eran 63 mil 569, los estudiantes de la modalidad de educación virtual, cifra que pasó a ser de 200 mil 46 estudiantes matriculados en el año 2018. Se ofrecen 500 programas académicos virtuales. Son datos que nos dicen mucho sobre cómo y dónde quieren estudiar los jóvenes colombianos. (END, 2020).

Con relación a lo anterior, las Unidades de Educación (formación, capacitación) Virtual se encuentran en la necesidad de ocupar un lugar diferenciador y estratégico en el mercado, (Fernández & Cabrera, 2011) it was suggested that the main purpose aimed at a redesign of the QMS taking into account a process approach, establishing the interrelation of activities and tasks, as well as mandatory procedures, as established by the ISO 9001-2008 Standard. In order to achieve the completion and implementation of the established purpose, methods and techniques of design and process improvement, such as analysis, synthesis, and deduction, were put into practice, in addition to the implementation of the PDCA methodology and MPE from Harrington (1997 buscando formas de satisfacer mejor las necesidades de sus clientes, reduciendo costos e incrementando la productividad, empleando sistemas eficientes y eficaces que garanticen la obtención de servicios de calidad consistentes (Bracho Baquero & Henao Patiño, 2009).

Uno de los mecanismos que puede contribuir con este mejoramiento, son los Sistemas de Gestión de la Calidad (Rincón,

2002). Según San Miguel (2010), citado por (Quito et al., 2013) “Un Sistema de Gestión de la Calidad es el conjunto formado por la estructura organizativa, los procedimientos, los procesos y los recursos necesarios para asegurarse de que todos los productos y servicios suministrados a los clientes satisfacen sus necesidades y expectativas”.

Así mismo, la (ISO 9000:2015) lo define, como aquella parte del sistema de gestión de la organización enfocada en el logro de resultados, en relación con los objetivos de la calidad, para satisfacer las necesidades, expectativas y requisitos de las partes interesadas.

Últimamente la implementación del Sistema de Gestión de la Calidad basado en las normas ISO 9001:2015 es una estrategia de gran aceptación en el mundo por parte de variadas organizaciones (Españeira-Bellón, Mato Vázquez, & Mariño Barral, 2016) que buscan un mejoramiento integral (Hernandez, Martinez, & Rogriuez, 2017), puesto que esta norma es una herramienta eficaz para desarrollar, implantar y certificar Sistemas de Gestión de la Calidad. La ISO 9001: 2015 tiene como objetivo principal mejorar continuamente y garantizar que los servicios cumplan los requisitos, creando valor para los clientes. Fue publicada por primera vez en 1987 por la International Organization for Standardization (ISO) y su implantación sigue siendo para las empresas una característica que contribuye fuertemente en su competitividad (Carmona-Calvo, Suárez, Calvo-Mora, & Periañez-Cristóbal, 2016). Una prueba de lo extendida que está es que, a finales de 2015, según el último estudio ISO Survey, se habían emitido 1.033.936 certificados en más de 180 países, con un total de 1.029.746 de la ISO 9001:2008 y 4.190

certificados de la ISO 9001:2015. (Charlet, 2015). La implementación del Sistema trae consigo beneficios como reducción de costo (Yáñez, 2008)”abstract” : “Existen más de 640.000 empresas en el mundo que gestionan y administran sus procesos mediante un Sistema de Gestión de la Calidad (SGC, estandarización de los procesos, maximización de los recursos (Gimeno et al., 2015)remains a key tool for the management and improvement of services provides to patients. AIM: to describe the process of implementing a quality management system (QMS mejora de las relaciones con los proveedores, aumento de la satisfacción del cliente y del propio personal, así como una mejora de la imagen y prestigio de la organización. Gestionar la calidad implica diseñar un sistema que ponga en relación diversos componentes y aspectos de la organización relativos a los resultados asociados al concepto de calidad (Juan Javier Vesga, 2013).

Pero, ¿Qué significa la calidad en la educación virtual?, hay que asumir que la calidad, por si sola, es un concepto complejo, multidimensional con diferentes aspectos y enfoques, es usado constantemente en todos los ambientes de la vida cotidiana; es por esto, que se ha expresado de maneras diferentes. La calidad es hacer bien el trabajo la primera vez (Crosby, 1998) observar el proceso e identificar oportunidades de error, tener requisitos claros, entrenamiento, una actitud positiva y un plan, induciendo a cero defectos (Taguchi, 1989). Ha sido determinada como algo que se puede observar (Pirsig, 1984), controlar (Feigenbaum, 1990; Shewhart, 1986; Vaughn, 1974) o mejorar (Mizuno, 1988; Imai, 1986). Se puede inspeccionar (Shewhart, 1939), administrar (Juran, 1995), asegurar (Abromovitz, 1997; Juran 1995).

En términos generales, significa reducir la variabilidad, estandarizar (Vaughn, 1974; Shewhart, 1939), implica confiabilidad y congruencia con las especificaciones (Garvin, 1988). Es considerada como una técnica (Imai, 1986), una herramienta (Ishikawa, 1993), una estrategia (Stahl and Grigsby, 1997), o una posición competitiva (Porter 1990; Deming, 1992). Puede ser estudiada desde el punto de vista de quien la diseña, produce, inspecciona, supervisa, acepta, rechaza o se beneficia de ella. La noción de calidad puede ser aplicada a sujetos (Kondo, 1991), objetos (Shewhart, 1939), procesos (Juran, 1992; Carlson, 1989), educación (Ishikawa, 1993; Tribus, 1992) e incluso a la vida misma. (Citado en Montaudon Tomas, 2010). En Colombia, la normatividad vigente, decreto 1295 del 2010, explica las condiciones mínimas de calidad para la creación y/o transformación de programas de educación superior a la modalidad virtual. Este modelo tiene en cuenta cuatro dimensiones: organizacional, pedagógica, comunicativa y tecnológica. (Ministerio de Educación, 2010). Estas dimensiones hacen referencia a todos aquellos componentes y elementos que crean sinergia en el diseño, implementación, desarrollo y ejecución de los productos virtuales que se construyen en la unidad responsable de la misma (Aristorena et al., 2014).

En la medida que los procesos, la tecnología y los servicios de una empresa van variando y evolucionando con el transcurso del tiempo, es absolutamente necesario evitar que la documentación del sistema quede obsoleta e inadecuada (Bracho Baquero & Henao Patiño, 2009). Por estos motivos, el Unidad de Educación Virtual de nuestro caso de estudio, en búsqueda de mejorar la calidad hace conveniente

realizar el diseño documental del Sistema de Gestión de la Calidad basado en norma ISO 9001:2015.

Ya que el Unidad, no cuenta con un sistema estructurado y documentado en sus procesos que sirva de soporte para administrar correctamente la calidad de los servicios que provee, teniendo en cuenta los estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y con el propósito de obtener una gestión documental ordenada, una estructura eficiente y competitiva para aumentar la productividad, y alcanzar beneficios como: a) cambios oportunos y continuos en los procesos, b) determinar si los procesos son eficientes o si ciertos pasos deben revisarse o eliminarse, c) servir como herramientas de aprendizaje para nuevos empleados, d) reducir confusión o desconocimiento de los procesos entre el personal y los usuarios del servicio, e) brindar uniformidad al Unidad y f) proporcionar ambientes que permitan realizar la mejora y cambios necesarios.

No se debe confundir, la implementación del Sistema de Calidad en una unidad de Educación Virtual, con la calidad de la educación virtual, o de los cursos virtuales. No obstante, una unidad o departamento de Educación Virtual, que tenga sus procesos ordenados y a tono con los sistemas de gestión de la calidad, influye positivamente en la calidad del producto ofertado.

Con todo esto en mente, los objetivos para el diseño documental del Sistema de Gestión de la Calidad en la Unidad de Educación Virtual, son:

a) analizar la situación actual del Unidad, teniendo en cuenta los requisitos establecidos en la Norma ISO 9001:2015;

b) identificar los procesos del Unidad que formarían parte de un futuro Sistema Gestión de la Calidad

c) elaborar la documentación.

Para alcanzar estos objetivos, la metodología propuesta consta de IV etapas o fases, que se integran para apoyar al Sistema de Gestión de la Calidad de la Universidad. Se inicia con el entendimiento de los requisitos de la Norma ISO 9001:2015. Seguido por el diagnóstico inicial del Unidad de Educación Virtual y la validación de la información. En la III etapa, se realiza una correlación de la Norma ISO 9001:2015 con el Unidad de Educación Virtual. Seguido por la elaboración del diseño documental del Sistema de Gestión de la Calidad en el Unidad de Educación Virtual, donde se realiza la documentación de los procesos, dando soporte para la ejecución de las actividades. Seguidamente, se exponen los resultados obtenidos. Para el cumplimiento de los objetivos, se recolectó información mediante rastreo bibliográfico, entrevistas a expertos, encuestas dirigidas a docentes, directores, coordinadores que están involucrados en el área de estudio, observación directa e indirecta hacia el personal involucrado en las actividades y reuniones en grupo, obteniendo lograr un impacto positivo en el diseño de la documentación del Sistema de Gestión de la Calidad.

La selección de la metodología empleada, se basó en la revisión de varios artículos, entre los más destacados, se encuentran:

a) “Una experiencia en la implementación del sistema de gestión de la calidad de una empresa de servicio” (Fernández & Cabrera, 2011) donde se lleva a cabo un procedimiento para el rediseño e implementación parcial del Sistema de Gestión de Calidad,

según establece la ISO 9001:2008, con la metodología PHVA y herramientas como observación directa, análisis de documentos, tormentas de ideas, entrevistas, encuestas, diagrama Causa-Efecto y Pareto;

b) “Methodology for implementing Document Management Systems to support ISO 9001:2008 Quality Management Systems” (Hernad & Gaya, 2013), donde se realiza una metodología que apoya la norma ISO 9001:2008, y es desarrollada en seis etapas;

c) “Diseño de un sistema integrado de gestión basado en la norma ISO 9001:2015 e ISO 27001:2013 para La Casa del Ingeniero LCI” (Cárdenas & Higuera, 2016) y el d) “Diseño de un Sistema de Gestión de Calidad (SGC) con la norma ISO 9001:2015 para el área de Tecnologías de la Información de la universidad Politécnica Salesiana” (Quito et al., 2013). Este artículo, basado en la metodología de la Norma ISO 9001:2015, PHVA del ciclo de Deming, le servirá de referencia impactando positivamente en organizaciones del sector similar que le permita ser competitivas y demostrar su calidad al mercado. La metodología usada en este artículo, se limitará hasta la etapa de planeación, en el ciclo Deming.

Materiales y métodos.

Esta investigación tiene una orientación cualitativa-descriptiva ya que combina técnicas de investigación etnográfica y de IAP. El componente etnográfico se fundamenta en la reflexión en torno al estudio de la evolución de la virtualidad en la Universidad, al análisis de estado del arte en los estándares en educación virtual y a la forma como los elementos tecnológicos median dinámicas educativas. Desde la perspectiva de la IAP se elabora una estrategia de mejoramiento mediante la im-

plementación del SGC – ISO 9001.

La investigación descriptiva según (Arias, 2012) “consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento”. En éste tipo de investigación se aplicará junto con estudios de casos y estudios correlacionales para determinar el grado de relación existente de la norma y la Unidad de Educación Virtual. El segundo tipo de investigación documental, es un “proceso que se basa en la búsqueda, recuperación, análisis e interpretación de datos secundarios, obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales impresas, audiovisuales o electrónicas” (Arias, 2012). Ésta se efectúa en conjunto con la anterior y con un enfoque cualitativo, para estudiar la realidad en su contexto natural, intentando interpretar los fenómenos que ocurren de acuerdo con los significados que tienen para las personas o grupos implicados (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006), y así obtener información para el diseño documental de la Unidad. La recolección de los datos, se realiza por medio de entrevistas a expertos, encuestas dirigidas a docentes, directores, coordinadores que están involucrados en el área de estudio, observación directa e indirecta hacia el personal involucrado en las actividades, y sesiones en grupo. Una vez reunidos los datos verbales, escritos y/o audiovisuales, se integran en una base de datos compuesta por texto y/o elementos visuales, la cual se analiza para determinar y describir la documentación del área de estudio. También, se utilizaron fuentes primarias de información como artículos de publicaciones, libros, tesis, documentos oficiales, trabajos presentados en conferencias o seminarios, testimonios de expertos e información documentada que

disponga el Unidad de Educación Virtual. Debido a que la naturaleza de la propuesta es diseño documental del Sistema de Gestión de la Calidad una Unidad de Educación Virtual basado en la norma ISO 9001:2015. La metodología propuesta consta de IV etapas. Iniciando con la identificación de los requisitos de la Norma ISO 9001:2015. Seguido por el diagnóstico inicial del Unidad de Educación Virtual y la validación de la información. Correlación de la Norma ISO 9001:2015 con el Unidad. Y finalmente se elabora y aprueba el diseño documental del Sistema de Gestión de la Calidad.

Etapas I. Identificación de los requisitos de la norma ISO 9001:2015.

El objetivo de ésta I etapa es identificar los requisitos de la norma ISO 9001:2015. Con el fin de estudiar y analizar empíricamente numeral por numeral. El conocimiento adquirido de la norma, proporcionará un entendimiento correcto en terminología, requisitos de la calidad y por consiguiente una planeación para elaborar el diseño documental y el cumplimiento de la misma. Para ello, se apoya en una búsqueda en revistas científicas presentes en las bases de datos como: Science Direct, ProQuest, Ebsco Host, Dialnet, entre otras; y con ello entender a profundidad la ISO 9001 en su última versión.

Etapas II. Diagnóstico del estado actual.

El objetivo principal de esta II etapa es realizar un cuidadoso análisis de la situación actual del objeto de estudio. Teniendo así una visión más clara de éste. Para conocer el funcionamiento del Unidad es necesario identificar cómo está estructurado cada uno de los procesos que intervi-

enen en la prestación del servicio, reconociendo cada uno de los procedimientos y actividades que se realizan. Para lograr éste reconocimiento se inicia con el apoyo decidido y el compromiso por parte del Director del Unidad, facilitando la información documentada que ha sido definida y descrita por el área de estudio. Se realizaron entrevistas no estructuradas y sesiones en grupo para analizar y validar la información recopilada, que definen el paso a paso de cada una de las actividades correspondientes a cada proceso del Unidad. El producto resultante de la misma es un informe detallado donde se evidencia la información necesaria para verificar el nivel de preparación que presenta el área de estudio, para enfrentarse a la siguiente etapa de la metodología.

Etapas III. Correlación de la Norma ISO 9001:2015 con la Unidad de Educación Virtual.

El objetivo de esta etapa, es analizar la relación del funcionamiento cotidiano del Unidad de Educación Virtual, con los requisitos de la norma ISO 9001:2015. Con el fin, de establecer la brecha existente entre ambos. Para ello, se elabora una lista de chequeo, en compañía del director del Unidad, conforme a los capítulos integrados de la norma, frente a un criterio de evaluación de cumplimiento (Ver Tabla 1), los cuales al final serán totalizados. Con ayuda de la lista de chequeo se determinan las actividades que permitan subsanar las diferencias encontradas en el Unidad y lo exigido por la norma. Estableciendo un plan de acción, el cual deberá ser cumplido, con el fin de llegar a diseñar la documentación del Sistema de Gestión de la Calidad y efectuar a futuro, su implementación.

Tabla 1. Criterio de evaluación.

CRITERIO DE EVALUACIÓN	
Cumple (C)	El requisito de la norma aplica, está documentado
No cumple (NC)	El requisito de la norma aplica, pero no está documentado
Excepción (E)	El requisito necesita tiempo para realizar el seguimiento y poder medir el impacto o es realizado por el Unidad de Gestión de la Calidad de la Universidad

Fuente: Elaboración propia.

Etapas IV. Elaboración del diseño documental

El objetivo primordial, consiste en realizar el diseño documental necesario para el Sistema de Gestión de la Calidad, de acuerdo a la información descrita en las anteriores etapas, y poder contribuir a una futura implementación y certificación en el Unidad de Educación Virtual. Para ello, es clave la estructura documental planteada por la Unidad de Gestión de la Calidad perteneciente a la Institución de Educación Superior. Por ello, se solicita el acceso y conocimiento de la estructura de la documentación utilizada, empalmado y contribuyendo a la clara definición y gestión de los procesos del Unidad de Educación Virtual. Y se procede a realizar el diseño documental, que le permita responder a las necesidades y expectativas de las partes interesadas en el ámbito de educación virtual, redactando procedimientos, instructivos y registros, por medio de entrevistas con personal involucrado, bucles de retroalimentación con etapas anteriores, cronogramas que permitan controlar y monitorear cada etapa del proceso. Para culminar esta etapa, se realiza una reunión con el Director del Unidad de

Educación Virtual y la Coordinadora del Unidad de Gestión de la Calidad para la respectiva aprobación de la documentación elaborada.

Resultados.

El diseño documental del Sistema de Gestión de la Calidad de la Unidad de Educación Virtual, comenzó en noviembre de 2018 y finalizó en diciembre de 2019, donde se logró en su I etapa, entender claramente los requisitos de la ISO 9001:2015. En la búsqueda de los artículos como apoyo, en su mayoría, exponen los motivos que impulsaron la actualización y el proceso de cambio de la versión 2008 hasta su formato vigente y las modificaciones fundamentales. Los cambios sustantivos en esta nueva versión de la norma son: siete principios de la gestión de la calidad, nueva estructura de 10 capítulos, donde los primeros tres hablan de generalidades y a partir del capítulo 4 hasta el 10 se encuentran los elementos que un sistema de gestión de la calidad debe implementar; texto común para asegurar que las normas del sistema de gestión se alinean con un conjunto de requisitos comunes (Burckhardt, Gisbert, & Pérez, 2016); más

compatibilidad a las organizaciones de servicio, las cuales siempre percibieron que estaba más dirigida a la industria manufacturera (Maderni, Varela, & Di Candia, 2015); mayor participación del liderazgo en el sistema de gestión; un mayor énfasis en el contexto organizacional; un mayor enfoque en el pensamiento basado en el riesgo; más flexibilidad con respecto a la documentación (Murray, 2016) y mayor énfasis en la gestión del cambio (Pastor & Otero, 2016). El entendimiento correcto de la norma, ayudó a proporcionar una guía inicial de las acciones que se decidieron ejecutar para el diseño documental del sistema.

Las Unidades, departamentos u oficinas de Educación Virtual administran una serie de procesos, que también pueden ser objeto de acciones conducentes a la mejora continua.

Como aclaración adicional, se debe tener en cuenta, que una formación virtual de calidad debe responder a unos requerimientos técnicos y metodológicos que satisfagan las necesidades de los usuarios, es decir que proporcione:

- la posibilidad de consultar materiales didácticos de calidad –materiales, que le aporten conocimientos y no solo información– y
- medios estables para comunicarse con los directores, tutores, acompañantes, monitores y/o docentes de los cursos.

En este sentido, y de forma simplificada, la calidad de la formación virtual se relaciona con la gestión de tres grandes tipos de actividades o Macroprocesos que se observan en el Gráfico N° 1 a continuación:



Gráfico 1. Macroprocesos en educación virtual.

Actividades relacionadas con los destinatarios.

Desde la concepción de servicio centrado en el cliente, se requiere valorar las necesidades y expectativas del público objetivo. No se trata sólo de contar con cursos bien diseñados, sino de prever todo el sistema de gestión de los procesos que relacionan al usuario (docente – estudiante) con el conocimiento y la enseñanza-aprendizaje. En este sentido son importantes los siguientes puntos: La claridad de la información que se brinda al usuario sobre los programas (duración, precios, requerimientos técnicos o académicos, sistemas de evaluación y acreditación, etc.).

Información o capacitación previa requerida sobre el manejo de la plataforma educativa que se utilizará para impartir el curso. El seguimiento adecuado del participante en relación a recordatorios, actividades a realizar, fechas de entrega, formas de evaluación, resultados, participación, respuestas a correos. Procedimientos claros para el ingreso a la plataforma y el acceso a los materiales del curso.

Personas, áreas de contacto y franjas de consulta en línea (chat sincrónico y/o asincrónico) para la resolución de inconvenientes o dudas que el participante pudiera tener.

Procesos relacionados con la gestión de los contenidos.

Este aspecto se vincula con la calidad, creatividad e idoneidad del diseño educativo de los materiales, la coherencia didáctica en relación a una propuesta didáctica que cuente con:

Un buen equilibrio en cuanto a recursos para el aprendizaje (video tutoriales, mapas conceptuales, foros de debate, presentaciones, podcast, etc.) Repertorio de actividades, tareas, problemas y casos interesantes

Sistemas de auto evaluación y de evaluación Un uso adecuado de las herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas

En este aspecto, la calidad puede mejorarse mediante la elaboración de manuales o guías para el diseño de cursos virtuales y materiales de formación, que ofrecen formatos previos para la elaboración de los cursos. Al mismo tiempo, es posible contar con herramientas que permitan evaluar la consistencia, coherencia y calidad técnico pedagógica de los materiales. Por ejemplo los Planes de Curso, Sílabos, UPC (Unidades Productoras de Conocimiento) y Contenidos Programáticos son un insumo importante para la elaboración de contenidos.

Procesos relacionados con la gestión del aprendizaje.

Este aspecto se relaciona con los procesos que facilitarán el acceso a los contenidos formativos, es decir: la plataforma y el grado de interactividad.

Plataforma educativa: implica la elección del sistema que mejor se adapte a las necesidades y objetivos de la acción formativa, el modelo pedagógico elegido y las posibilidades técnicas de la plataforma. Estas pueden ser aplicaciones desarrolladas externamente comerciales o libres, como MOODLE, CHAMILO, DOKEOS, BLACKBOARD, entre otras. Pero existen

algunas instituciones que optan por desarrollos propios.

Grado de interactividad: en relación a los materiales (grado de interacción entre el contenido y el usuario, integración de recursos multimedia, nivel de complejidad gráfica); en relación a los agentes implicados en el proceso formativo (docente, estudiante, tutor, acompañante, monitor), frecuencia, oportunidad y consistencia del feedback.

En este punto, y para fortalecer la calidad en el proceso formativo virtual, se proponen las siguientes áreas, que deben ser sujeto de evaluaciones periódicas:

- Diseño instruccional

En este contexto entendemos por diseño instruccional los procesos de planificación, preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje.

- Tutoría - Acompañamiento

Sea cual sea el escenario formativo, entendemos que el rol del tutor (facilitador, acompañante) resulta un componente fundamental en la acción formativa. Se adapta la evaluación de esta área al diseño particular de cada acción formativa.

- Material didáctico

Uno de los aspectos clave de cualquier propuesta de formación virtual a evaluar son los materiales y recursos sobre los que se desarrollan los contenidos y las actividades propuestas; orientadas a logros y resultados de aprendizaje

Particularmente en la formación virtual adquieren una especial relevancia pues

constituyen el recurso por excelencia para la trasmisión de los contenidos. No debe confundirse con la simple disposición de documentos en formatos conocidos (doc, pdf, ppt).

- Ambiente virtual

Entendemos como ambiente virtual de aprendizaje el entorno donde se ubican los recursos didácticos y se producen las interacciones para lograr el aprendizaje. Ese ambiente no se limita al marco de una plataforma educativa o aula virtual y puede incluir redes sociales abiertas o cerradas u otros espacios del sistema que ayuda al participante a tomar el control y gestión de su propio aprendizaje.

- Soporte, apoyo y gestión administrativa

Si bien el alcance de la certificación, muchas veces se circunscribe a una acción formativa en particular, se observarán aquellas variables que impactan directamente en el desarrollo de dicha acción. El objetivo es garantizar que existan los mínimos requerimientos en relación con estructura organizativa y de gestión.

- Valoración de los resultados

La implantación de una solución e-learning requiere una inversión que se justifica si existe un retorno a la inversión, en función del propósito para el que fue concebida.

Diagnóstico Situacional.

En el diagnóstico inicial se realizó un informe a los responsables de la Unidad, donde quedó plasmada la información recolectada en la revisión de la documentación, conociendo en detalle las actividades del Unidad, logrando obtener

política y objetivos de calidad, organigrama, caracterización del Unidad, mapa de procesos, y un total de 28 procedimientos. Se encontró que todos estaban desactualizados desde el año 2005. Algunos de estos procedimientos ya no eran necesarios, y se sugirió eliminarlos. En la tabla 2, se

observa el diagnóstico inicial, con relación a la documentación del Unidad. Realizando una lista de chequeo, para validar la información inicial documentada en el Unidad, arrojó un total de 11 procedimientos para modificar y 17 para eliminar.

Tabla 2. Diagnóstico Inicial – Procesos encontrados.

	PROCESOS	NÚMERO DE DOCUMENTOS
PROCESOS ESTRATÉGICOS	Administración del Unidad de Educación Virtual	2
	Cualificación Comunidad Académica	4
	Programas y Cursos Virtuales	3
PROCESOS MISIONALES	Apoyo a la Presencialidad	2
	Producción de Materiales Hipermediales	5
	Emisora Virtual	3
PROCESOS DE APOYO	Sistemas y Telemática	4
	Proyectos Virtuales	1
	Servicios Universitarios Virtuales	1
	Mercadeo y Publicidad	3
Total	10	28

Los resultados de estos elementos analizados, ayudó a evidenciar como se encontraba el Unidad frente a los requerimientos expuestos en la norma, definiendo debilidades y fortalezas que sobresalen respecto a la calidad. Una vez aplicada la lista de chequeo, mediante entrevista y revisión documental, se concluye que el Unidad presenta debilidades en los capítulos de Planificación (6), Evaluación de desempeño (9) y Mejora (10). Como se puede observar en la Figura 1, la cual demuestra resultados por capítulo de la norma, que se requiere para la creación de proced-

imientos correspondientes al seguimiento, control y búsqueda de mejora continua para el Unidad, teniendo en cuenta los requerimientos de las partes interesadas. El cumplimiento de dichos numerales se encuentra en el (0%) cada uno, debido principalmente que, aunque, algunos procesos se realizan correctamente, no existe evidencia que respalde el cumplimiento en la manera en que detalla la norma cada uno de sus requerimientos. Adicionalmente, no solo se debe concentrar esfuerzos en los anteriores tres capítulos, ya que ninguno cumple con el 100% de los requerimien-

tos de la norma. Del total de ítems de los numerales de la norma presentados por la lista de chequeo, dio como resultado un porcentaje de cumplimiento del 32% y un nivel de no cumplimiento del 49%. Como se puede observar se presenta un nivel de incumplimiento considerable (Ver Figura

2), con esto se confirma la necesidad de trabajar en el diseño documental del Sistema de Gestión de la Calidad en el Unidad de Educación Virtual. Constituyendo esta etapa, como la situación de partida para el diseño documental.

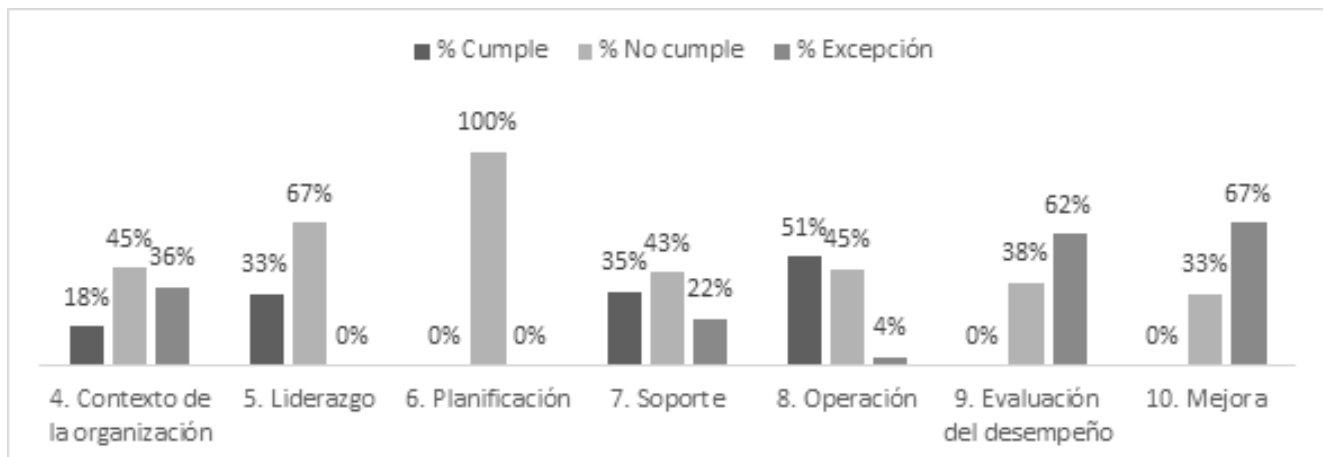


Figura 1. Resultado - Correlación Inicial.



Figura 2. Correlación Inicial/Final.

La elaboración de la correlación permitió identificar claramente los requisitos específicos con la norma. Por medio del diagnóstico realizado a través de la lista de chequeo se evidenció de manera integral que el cumplimiento de los numerales no era aceptable, lo que permitió de cierta forma orientar la propuesta hacia la documentación de algunas actividades para dar un mejor cumplimiento a la norma.

Por medio de la entrevista al Director del Unidad se desarrolló la matriz DOFA, evidenciando el contexto interno y externo y el diseño de la estrategia. Así mismo, se dispone de la Resolución NO. CA- 01, como componente esencial de la gestión universitaria, en el mismo, se señala el marco contextual del Unidad y las diferentes líneas estratégicas que asignan responsables, actividades y proyectos a ser cumplidos a mediano y largo plazo. Por lo tanto, este documento es primordial en el cumplimiento de los requisitos de calidad. Con la matriz de partes interesadas se identifica los requisitos pertinentes a cada una de ellas, dando una visión más amplia de a quienes posiblemente pueden afectar a través de la ejecución de las actividades. El diseño del mapa de procesos permite orientar al Unidad y sus partes interesadas en un escenario donde se visualiza la interacción entre cada uno de los procesos (Torres, 2014). Realizado el mapa de procesos y validado por el director del Unidad, se concreta la estructura documental para la creación, actualización y revisión de toda la documentación que se considere necesaria para el Sistema de Gestión de la Calidad. La ISO 9001:2015 cita en el requisito de calidad “7.5 Información documentada”, donde la organización debe realizar la información documentada que determine como necesaria para la eficacia del Sistema de Gestión de la Calidad. Por

ende, se efectuó una reunión con el Unidad de gestión de la calidad, para realizar la solicitud de la estructura documental utilizada por la Universidad, ya que, el diseño para la elaboración documental del Sistema de Gestión de la Calidad del Unidad de Educación Virtual estará englobado dentro del Sistema de Gestión de la Calidad de la Universidad. Facilitando la identificación, búsqueda, uso y control de la documentación generada. Hasta la generación del presente informe final, se han generado 47 documentos divididos en 7 procesos (Ver Tabla 3). La caracterización de los procesos ayuda a establecer el norte y el desarrollo de cada proceso de manera individual, mostrando cada una de sus actividades y las maneras de controlar y hacer seguimiento a ellas. Todos éstos, con la debida revisión y aprobación por parte del Director del Unidad de Educación Virtual y el Unidad de Gestión de la Calidad. Así mismo, existen unos procedimientos comunes a todos los Servicios/Unidades de la Universidad que están dentro del Sistema de Gestión de la Calidad, y que el Unidad de Educación Virtual los tiene en cuenta.

Actualmente la documentación elaborada, está ubicada en el área de estudio, accesible a todas las instancias autorizadas. Y como apoyo para una futura implantación en el Sistema de Gestión de la Calidad en la Unidad de Gestión de la Calidad.

Tabla 3. Propuesta de ajuste a los procesos y la documentación final elaborada.

	PROCESOS	NÚMERO DE DOCUMENTOS
PROCESOS ESTRATÉGICOS	Planeación y Direccionamiento	4
PROCESOS MISIONALES	Enseñanza-aprendizaje	19
	Producción Hipermedial	4
PROCESOS DE APOYO	Actualización Tecnológica	4
	Apoyo a la Presencialidad	1
	Solicitudes Académicas	9
	Autoevaluación y seguimiento	6
Total	7	47

Conclusiones.

Se realizó una contextualización teórica y práctica sobre la importancia de la calidad en los procesos de Educación Virtual. Se diferencia entre los procesos inherentes a las actividades de enseñanza-aprendizaje virtual y la entidad encargada de manejar y gestionar dichos procesos. En ese sentido, se toma como caso de aplicación una Unidad o Departamento encargado de los procesos en Educación Virtual. Se realiza un diagnóstico situacional de la unidad y se sugieren las modificaciones pertinentes, desde el punto de vista de las exigencias y requerimientos para proyectar un diseño documental del Sistema de Gestión de la Calidad con base en la Norma ISO 9001:2015. Para ello, se realizó la metodología propuesta en éste informe, que permitió conocer el estado actual del Unidad de Educación Virtual respecto a la norma, logrando identificar claramente los requisitos específicos a ajustar para cumplir con la norma. Así mismo, se efectuó la reorganización del sistema donde los principales procesos actualizados, se han descrito y documentado. Los resultados obtenidos

de la metodología, generó la creación de 47 documentos en 7 procesos junto con el manual de la calidad, con su respectiva revisión y aprobación por parte del Unidad de Educación Virtual y Gestión de la Calidad. Actualmente los documentos se encuentran disponibles para su uso en el Unidad del área de estudio. Esto demostró la mejora en el cumplimiento de los requisitos de acuerdo a la norma de referencia utilizada, facilitando la trazabilidad de los procesos y optimizando la supervisión de todas las etapas y el personal implicado. Además, de poder servir de apoyo para dar continuidad al Sistema de Gestión de Calidad Institucional logrando su implementación y posterior certificación. Hay que destacar que este sistema va a permitir tener claramente definidos los procesos que se desarrollan en el Unidad, disminuir la variabilidad innecesaria, eliminar actividades repetitivas que no aportan valor, prevenir la aparición de errores al aumentar el control sobre las actividades realizadas, promover la calidad en sus servicios y buscar constantemente que se trabaje en pro del cumplimiento de los requisitos y satisfacción de los clientes.

Referencias bibliográficas.

- Arias, F. G. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Aristorena, M. J., Correa, C., Martínez, E., Esciarín, A. P., Pernalete, L., Ramos, L., ... Pérez-esciarín, A. (2014). FACTORES QUE FAVORECEN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN LA EDUCACION SUPERIOR. *Procesos Educativos*, 4, 1–29.
- Atencio, E., & González, B. (2007). Calidad de servicio en la editorial de la Universidad del Zulia (EDILUZ). *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 13(1), 172–186. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28013113>
- Bracho Baquero, E. del C., & Henao Patiño, B. E. (2009). REVISIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LA DOCUMENTACIÓN DEL SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD EN CONFIAR COOPERATIVA FINANCIERA BAJO LA NORMA ISO 9001:2000.
- Burckhardt, V., Gisbert, V., & Pérez, A. I. (2016). ESTRATEGIA Y DESARROLLO DE UNA GUÍA DE IMPLANTACIÓN DE LA NORMA ISO 9001:2015.
- Cárdenas, C. Y., & Higuera, D. (2016). Diseño de un sistema integrado de gestión basado en las normas ISO 9001 : 2015 e ISO 27001 : 2013 para la empresa La Casa del Ingeniero LCI.
- Carmona-Calvo, M. A., Suárez, E. M., Calvo-Mora, A., & Periañez-Cristóbal, R. (2016). Sistemas de gestión de la calidad: un estudio en empresas del sur de España y norte de Marruecos. *European Research on Management and Business Economics*, 22(1), 8–16. <https://doi.org/10.1016/j.iedee.2015.10.001>
- Charlet, L. (2015). The ISO Survey of Management System Standard Certifications – 2015 Executive summary. [En Línea], 2015, 3. Retrieved from <http://www.iso.org/iso/home/standards/certification/iso-survey.htm>
- Clares, J. (2000). Telemática , enseñanza y ambientes virtuales colaborativos. *Comunicar* 14, 191–199.
- Crosby, P. B. (1998). *Quality is Free. The Art of Making Quality Certain*. MCGRAW HILL BOOK COMPANY.
- END (2020). Vamos hacia la educación virtual o educación en línea. *Diario el Nuevo Día*. <http://www.elnuevodia.com.co/nuevodia/especiales/educacion/440393-vamos-hacia-la-educacion-virtual-o-educacion-en-linea>
- Espiñeira-Bellón, E. M., Mato Vázquez, D., & Mariño Barral, M. D. C. (2016). Análisis descriptivo del impacto de Sistemas de Gestión de Calidad (EFQM e ISO) en centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Gallega. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 103–113.
- Fernández, M., & Cabrera, N. (2011). Una Experiencia en la Implementación del Sistema de Gestión de la Calidad de una empresa de servicio.(Spanish). AN EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF THE QUALITY MANAGEMENT SYSTEM IN A SERVICE ENTERPRISE. (English), 32(1), 60–68. Retrieved from <http://search.ebscohost>.

com/login.aspx?direct=true&db=z-bh&AN=78023375&lang=es&site=e-host-live

Franco, M. D. G., & Duarte, A. (2009). La formación del profesorado universitario en espacios educativos virtuales, 5(2003), 61–70.

Garrison, D., & Anderson, T. (2005). El e-learning en el siglo x x. OCTAEDRO.

Gimeno, C. V., Compés, C. C., Puerta, A. A., Soriano, L. F., Álvarez, M. C., Lesmes, I. B., ... García-Peris, P. (2015). Implantación de un sistema de gestión de calidad en una unidad de nutrición según la norma UNE-EN-ISO 9001:2008. *Nutricion Hospitalaria*, 32(3), 1386–1392. <https://doi.org/10.3305/nh.2015.32.3.9403>

Hernad, J. M. C., & Gaya, C. G. (2013). Methodology for implementing Document Management Systems to support ISO 9001:2008 Quality Management Systems. *Procedia Engineering*, 63, 29–35. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2013.08.225>

Hernandez, H., Martinez, D., & Rogriuez, J. (2017). Gestión de la calidad aplicada en el mejoramiento del sector universitario. *Espacios*, 1–10.

Ibercampus. (2015, July 13). El 50% de los universitarios de todo el mundo están inscritos en cursos de eLearning. Retrieved from <http://www.ibercampus.es/articulo.asp?idarticulo=30744>

ISO 9000. (2005). sistema de gestión de la calidad - Fundamentos y vocabulario. *Normativa ISO*, 2005, 42. https://doi.org/http://www.uco.es/sae/archivo/normativa/ISO_9000_2005.pdf

Juan Javier Vesga, R. (2013). Cultura organizacional y sistemas de gestión de la calidad: una relación clave en la gestión

de las instituciones de educación superior. (Spanish). *Organizational Culture and Quality Management Systems: A Key Relationship in the Management of the Higher Education Institutions*. (English), 11(2), 89–100. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=94431150&lang=es&site=e-host-live>

Lizarazo, T. (2015, November 3). En un 500 % creció demanda de educación superior virtual en Colombia. Retrieved from <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/educacion-superior-virtual-en-colombia/16417604>

Maderni, G., Varela, A., & Di Candia, C. (2015). La Norma ISO 9001:2015 Anatomía del Cambio, 7, 44–51.

Ministerio de Educación, N. (2010). LINEAMIENTOS PARA LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Educación virtual o educación en línea. Retrieved from <https://www.mendeley.com/research-papers/educación-virtual-o-educación-en-línea-1/>

Montaudon Tomas, C. (2010). Explorando la noción de calidad. *Mayo-Agosto*, 20(2), 50–56. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41613788006>

Murray, W. (2016). Guest Column Risk and Iso 9001 : 2015, (February), 9001.

Pastor, A., & Otero, M. (2016). Impacto de la norma ISO 9001:2015 en el ámbito de la ingeniería. *Integración en las PYMEs. DYNA Ingeniería E Industria*, 91(2), 118–121. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6036/7709>

Quito, S., David, C., Arévalo, G., José, Ó.,

Jimenez, S., & Herrera, J. C. (2013). Diseño de un Sistema de Gestión de Calidad con la norma ISO 9001:2015 para el Área de Tecnologías de la Información de la Universidad Politécnica Salesiana.

Rincón, R. D. (2002). Modelo para la implementación de un sistema de gestión de la calidad basado en la Norma ISO 9001. *Eafit*, 126, 47–55.

Salmerón-Pérez, H., Rodríguez-Fernández, S., & Gutiérrez-Braojos, C. (2010). Methodologies to Improve Communication in Virtual Learning Environments. *Comunicar*, 23(45), 163–171. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-16>

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). Metodología de la Investigación. (N. Islas & M. Rocha Martínez, Eds.). Mexico: McGraw-Hil.

Sierra, C. (Universitaria P. G. (2012). Educación virtual, aprendizaje autónomo y construcción de conocimiento. (E. Norman, Ed.). Bogotá: Editorial Politécnico Grancolombiano. Retrieved from http://repository.poligran.edu.co/bitstream/10823/612/1/Educacion_virtual.Aprendizaje_autonomo_Web.pdf

Taguchi, G. (1989). Quality engineering in production systems (McGraw-Hil).

Toro, U. E. A. (2013). A Review of Literature on Knowledge Management using ICT in Higher Education. *International Journal of Computer Technology & Applications*, 4(1), 62–67.

Torres, C. (2014). Orientaciones para implementar una gestión basada en procesos Guidelines to implement a process based management, XXXV(2), 1815–5936.

Yáñez, C. (2008). Sistema de Gestión de calidad en base a la Norma ISO 9001. *Internacional Eventos*, 9. <https://doi.org/http://internacionaleventos.com/articulos/articuloiso.pdf>

LA GESTIÓN ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL DE COLOMBIA Y MÉXICO

Ender Barrientos Monsalve
dr.ender.utel@gmail.com
Fundación de Estudios Superiores
Comfanorte, Colombia

Lloyd Morris Molina
1825morris@gmail.com
Universidad Católica de Pereira,
Colombia

Roberto Ontiveros Cepeda
rocaonce@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador, Venezuela

Yesenia Campo Vera
yesenia.campo.vera@gmail.com
Instituto Superior de Educación Rural,
Colombia

Resumen

La Gestión Académica desde el enfoque de las estructuras de la educación virtual viene dada de los albores de los procesos formativos en su planificación estratégica educacional. La virtualidad asumida en los postulados de Graham, Holmberg, Peters, entre otros, han trabajado esta modalidad educativa, inspirados en la relación entre docente estudiante, en tiempo real, bajo ambientes diferentes, con objetivos organizacionales precisos, principios y valores de autonomía, subsumidos en los cambios tecnológicos de una sociedad, y principalmente debe haber un intercambio de conocimientos. Para ello, la Gestión Académica como proceso, asume una estructura adecuada del programa de enseñanza-aprendizaje, en función a la viabilidad y desarrollo del planeamiento, programación, producción, investigación, ejecución y evaluación del aprendizaje. En ese sentido, Colombia y México desde el enfoque legislativo poseen normas de avance relacionadas con la virtualidad educacional, las tecnologías de información y comunicación, en torno al proceso académico de gestión. El propósito del presente estudio está relacionado a describir la contextualización de la Gestión Académica de la Educación Virtual, de dos países Latinoamericanos de relevancia como son Colombia y México. En el entendido, que la virtualidad, es dinámica y se contextualiza globalmente en la direccionalidad en que sus líderes asumen estas modalidades para optimizar recursos humanos y financieros. El presente estudio se sometió a un método cualitativo, hermenéutico, bibliográfico y documental. Se concluyó que se evidencia la tendencia de la Gestión Académica, como proceso de calidad en busca de acreditaciones para programas virtuales de enseñanza-aprendizaje, la cual se desarrollan en el ámbito universitario para los países de Colombia y México.

Abstract

Academic Management from the approach of virtual education structures comes from the dawn of the formative processes in its educational strategic planning. The virtuality assumed in the postulates of Graham, Holmberg, Peters, among others, have worked this educational modality, inspired by the relationship between teacher-student, in real time, under different environments, with precise organizational objectives, principles and values of autonomy, subsumed in the technological changes of a society, and mainly there must be an exchange of knowledge. For this, Academic Management as a process, assumes an adequate structure of the teaching-learning program, based on the feasibility and development of planning, programming, production, research, execution and evaluation of learning. In this sense, Colombia and Mexico, from the legislative approach, have advance standards related to educational virtuality, information and communication technologies, around the academic management process. The purpose of this study is related to describe the contextualization of the Academic Management of Virtual Education in two relevant Latin American countries such as Colombia and Mexico. It is understood that virtuality is dynamic and is contextualized globally in the directionality in which its leaders assume these modalities to optimize human and financial resources. This study was subjected to a qualitative, hermeneutic, bibliographic and documentary method. It was concluded that the trend of Academic Management as a quality process in search of accreditations for virtual teaching-learning programs, which are developed in the university environment for the countries of Colombia and Mexico, is evidenced.

Palabras claves: Gobernanza educativa, toma de decisiones, participación social.

Keywords: Educational governance, decision making, social participation.

Introducción.

La gestión académica en la educación virtual.

Uno de los grandes desafíos en el Siglo XXI para el Mundo, está focalizado en las Gestiones Académicas desarrolladas en las instituciones educativas respecto a la Educación Virtual. Entendiendo una mayor presencia de ventajas más que desventajas, pudiese decirse que la educación virtual en la actualidad tiende a generar un amplio potencial de opciones formativas en las entidades educativas, especialmente, a las Universidades Latinoamericanas en países como Colombia y México, en correspondencia con las valoraciones manifiestas en la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en el año 2018, Rama (2018), destacando entre sus conclusiones que la educación virtual abre nuevas oportunidades educativas dentro de la gestión académica, en especial la del ámbito universitario.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, García (2015) trabajó el entorno virtual de aprendizaje a través de la nueva teoría pedagógica referida al ciberespacio como un escenario social, educativo y cultural surgido desde el enfoque epistemológico en la modalidad de estudios virtuales; es decir, una teoría cuyo enfoque está integrado por una formación no presencial y asincrónica. A su vez, brinda al contexto de la gestión académica un apoyo teórico surgido de las nuevas tecnologías de información y comunicación para la construcción de aprendizajes significativos, posesionándose al acceso tecnológico y la red internet, y hace énfasis en que “no genera conocimiento”, pues, el saber es concebido a través de información y datos, en función a la gestión académica, cuyo

proceso es llevado por los estudiantes a partir de los análisis, las inferencias y las reflexiones.

Una aproximación a la idea subyacente en la gestión académica en la educación virtual es brindada por Rama y Chan (2017), quienes en su trabajo hacen énfasis en los modelos de cambio que se sustentan en la gestión académica sobre los líderes, directores o rectores académicos. Mencionan que la implementación, mantenimiento y actualización de los nuevos modelos educativos, con técnicas de gerencia estratégica, deben ofrecer opciones promotoras de sensibilizar y mostrar a los agentes de cambio organizacional el requerimiento imprescindible de establecer compromisos con la sustentabilidad de las estrategias de calidad educativa, enmarcadas en la teoría considerada para ser abordada.

En ese sentido, Rama y Chan (2017) infieren que los aspectos educacionales en especial las actitudes de cambio, deben ser puestas en los esquemas de procesos académicos, y para ello se necesitará convencer a la sociedad inmersa en ella; el compromiso está en reconocer la propuesta, proveer los modelos y las destrezas, convencidos de los beneficios. También, indica que si se quiere un proceso de gestión académica en la educación virtual, se hace necesario mantener un espíritu de creatividad, una representación del conocimiento propiamente dicho, una comunicación asertiva de gestión, destacándose las comunidades de aprendizaje, los diseños organizacionales virtuales, y la efectividad de gestión de cambio educacional, siendo fundamental para su abordaje la innovación como principio gerencial en la sociedad digital.

Gestión Académica.

Los estudios en las instituciones de formación en todos los niveles, requieren de una acción por parte de quienes las dirigen. Esta acción puede ser titulada Gestión Académica, a partir de allí, ejercer una gestión juega un rol importante en el sector de la educación por tener implícito buscar optimizar los índices de calidad en la eficiencia y eficacia por quienes son parte de ella. Estas acciones en su recorrido educacional tiende a tener ventajas, sobre su contexto deberán ser competitivas para aquellas organizaciones que deseen ser exitosas. Algunas presentan modelos de gestión de calidad donde están inmersos el factor talento humano, el financiero, el comercial y por supuesto en este Siglo XXI no debe dejarse de lado a la tecnología.

Al respecto Zapata (2014) menciona acerca del término gestión que proviene de palabra la latina “gestus”, significa: actitud; y de otra palabra latina “gerere” que significa una acción. Entre sus observaciones ha mencionado que gestión tiene un carácter activo y es parte de estrategia, denominándose como estrategias de gestión, planteada desde el enfoque del pedagogo brasileño Paulo Freire como actuar contra el otro. Otra observación, la tiende desde el carácter cultural del “gestus”, referido a la praxis cultural de una institución comúnmente observada como gestión de procesos colectivos en la educación.

De ese mismo modo, la gestión académica según UNED (2016) es un proceso que incluye acciones de las autoridades en el contexto educacional, formado por estrategias, entre ellas las investigaciones, evaluaciones, viabilidad, desarrollo, entre otros. En cuanto a las acciones estratégicas inmersas de la gestión académica, como acción gestional se encuentran los plan-

eamientos programáticos curriculares, la producción de los materiales didácticos, la ejecución del proceso educativo, la evaluación de carreras, programas, cursos, materiales didácticos, entre otros.

En este mismo orden y dirección, Blanco y Quesada (2018) mencionan que la gestión académica como parte de una acción directiva, está enfocada desde lo estratégico, en especial programas de estudios, planes curriculares, métodos asignados, recursos desde lo humano y financiero, actividades programadas y no menos importante los ambientes para el aprendizaje.

Asimismo, Blanco y Quesada (2018) consideran que la gestión académica presenta una serie de características como son: a) El desarrollo curricular; b) La infraestructura y apoyo; c) La innovación programática; d) La inserción en el entorno académico; e) El seguimiento y control; y f) La autoevaluación institucional, los cuales, representan parámetros que conllevan a que toda gestión académica debe buscar optimizar las acciones gestionales de los líderes, directivos o rectores institucionales, a los fines de mejorar y contribuir a la calidad del programa de educación de forma holística o global.

Tal como se ha visto, los autores ya han dicho que la calidad de la gestión académica debe ser estimada bajo la identificación de debilidades existentes entre el direccionamiento, los resultados obtenidos y la forma de orientar las acciones; conllevando a optimizar y dar aseguramiento a los objetivos diseñados. Moraleja de este contexto, es que principalmente será ventajosa una competitiva organizacional exitosa, bajo el andamiaje de modelos de gestión de calidad implementados y con ello obtener una calidad de gestión.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, lo académico es un soporte en los conceptos de gestión y representación, pues, la dinámica gerencial permite vincular lo gestional del saber con lo disciplinar, Hurtado (2017), siempre sumado el soporte práctico de la gestión educativa, mediante la cual los escenarios de direccionalidad de la praxis formativa lo requieran. En consecuencia, las nuevas formas de asumir el direccionamiento organizacional de la gestión académica, se concretan estratégicamente con la teoría de gestión, ésta permite agenciar resultados articulados con las funciones de la planificación, lograr una gestión financiera vinculada con la de recursos humanos, bajo las perspectivas de los procesos.

Educación Virtual.

La educación virtual es una modalidad que el Siglo XXI, que ha generado un vertiginoso avance a nivel universitario y en otras instituciones de educación a nivel mundial. En el escenario de Latinoamérica, especialmente en Colombia y México ambas naciones buscan obtener una calidad de enseñanza y optimizar al máximo los recursos. La educación virtual se describe como una modalidad nueva de avances incluso dejando atrás la modalidad semipresencial, y se caracteriza por el uso del medio tecnológico virtual. Ya lo ha dejado claro en La Conferencia Regional de Educación Superior en el 2018, sobre los Debates y Conclusiones de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación y la Educación a Distancia, celebrada en Distrito Federal, México, Rama (2018), en la cual hacer ver que los aspectos de la educación virtual, como esenciales referentes de las innovaciones tecnológicas, no pueden seguir siendo parte de sistemas pedagógicos tradicionales,

pues, su dinámica transformadora en la educación superior presentan desarrollos con tendencias a nuevos desafíos.

Al respecto, Ricardo (2014) define a la educación virtual como un conjunto de técnicas y procesos de estudio e investigación académica, indica que incluyen características de interactividad sus participantes esenciales (estudiantes y docentes) y agregan los materiales multimedia disponibles a través de Internet. Establece que las particularidades en que se subsume la virtualidad van en función a las directrices de quienes las dirigen, mezclando modalidades educativas, es decir, una modalidad presencial con elementos de virtualidad en su dinámica educativa; una modalidad presencial con extensión virtual; una modalidad absolutamente virtual con espacios administrados independientes a la gestión académica bajo los esquemas organizacionales convencionales.

En este orden de ideas, Carey (2015) ha considerado que la virtualidad se orienta a la aplicación de métodos específicos con uso de la tecnología, guiadas a enseñar o aprender la realidad aplicada a un proceso educativo virtual en espacio y tiempo real, conllevando a un aprendizaje significativo que dependerá exclusivamente de los desafíos propuestos por quienes dirigen la institución educativa, su staff de docentes y la motivación de los aprendices, deberán estar bajo la consideración de factibilidad y viabilidad como objeto flexible del conocimiento científico y tecnológico de las nuevas ciencias.

La virtualidad es vista por Lévy (2007), citado por Ricardo (2014), como aquella que representa el mundo ubicado en coordenadas espacio/temporales del entorno fisi-

co, enfatiza que las tecnologías no pueden verse separadamente de este entorno y menos de la sociedad y la cultura. Obviamente las tecnologías son el producto de una sociedad culturizada, que van dirigidas a la fundamentación reflexiva contemporánea de la ciencia, la tecnología y la educación, no obstante, generan una nueva figura y ésta es la Cibercultura, una nueva forma del movimiento social flexible de la universalidad del conocimiento, dando lugar al nacimiento de emociones suscitadas de las reformas educativas modernas y contemporáneas.

Por su parte, Castañeda y Adell (2014) asumen una postura crítica sobre los aportes de Lévy (2007), al considerar la virtualidad como una modalidad de enseñanza que tiene una característica sine qua non y es la flexibilidad de la cultura digital, siendo integrada por lo fractal, la inteligencia colectiva, las dinámicas darwinianas, los nudos problemáticos, el hipertexto, el hípercuerpo, la noción de objeto, entre otros elementos diferenciadores a la presencialidad, conllevando a la concepción de una realidad virtual con sus propias dimensiones y condiciones de actuación e interactividad en los desarrollos y las dinámicas de enseñanza.

La virtualidad según Castañeda y Adell (2014), redimensiona en el aspecto modificador de la concepción de la realidad y del hombre, al ser parte de la historia del pensamiento filosófico, la cual se encuentra bajo la estructura de la cultura digital. Ciertamente, afirma que lo virtual, puede combinarse con la realidad y comunidad tecnológica digital, es decir, una realidad ficticia contrapuesta a la verdadera, imbricada en elementos posibles que atomizan la virtualidad, ésta como producto de apariencia, pues, el hombre percibe y recibe

un efecto irreal, a través de los medios tecnológicos.

En consecuencia, y viendo al futuro, la comunidad virtual del Siglo XXI, ha indicado la identidad social, lo aparente o imaginario de la presencia o de la ausencia de la comunicación escrita, informal, asincrónica o a distancia, se entreteje un entramado conectivista o de conectividad, por las razones que soporta una comunidad virtual, la cual se encuentra atomizada por vertientes críticas de la comunicación interpersonal mediada por computadores. La virtualidad, desde la enseñanza, posibilita la comunicación virtual; por eso es que las redes sociales permiten reproducir de forma virtual datos e información, tal como lo señala el libro de Howard Rheingold cuando trata la comunidad virtual, Boza (2012). Se infiere que el estudio realizado por el autor está vinculado con tres dimensiones según el gráfico:

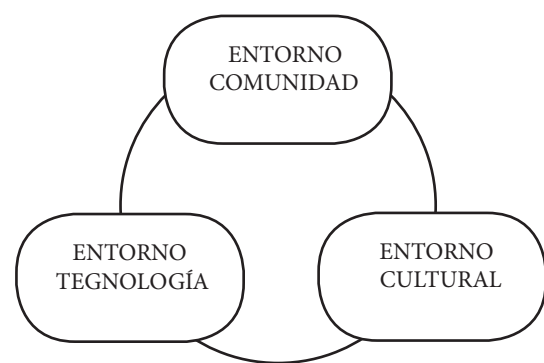


Gráfico 1. Dimensiones de la Virtualidad de Howard según Boza (2012).

En referencia al contenido del gráfico, el entorno comunidad, aborda aquella dimensión que permite entrar y salir a la globalidad desde la localidad; el entorno cultural, permite una integración a un entorno distinto de maneras de asumir saberes colectivos; y el entorno tecnología, referida al rol influyente como media-

dores que suponen las diversas herramientas surgidas alrededor de internet para soportar la llamada comunidad virtual. Igualmente, son considerados aspectos relevantes sobre la educación en las comunidades virtuales como por ejemplo la percepción, experiencia y comunicación como condiciones esenciales de la realidad y la comunidad virtual.

Se debe entender que la efectividad de la virtualidad, va inmersa a percibir y reaccionar del hombre ante la apariencia de imágenes o representaciones sociales, bajo el contexto de los medios tecnológicos para el aprendizaje, que permitan enviar datos o información para su gestión en la formación cultural, basados en los criterios ciberculturales o de redes digitales, según las tendencias de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe, Familiar (2017).

Es evidente entonces, lo mencionado por Familiar (2017) quien destaca que la realidad virtual, se subsume en los ámbitos de la digitalización y flexibilidad ya mencionada por Castañeda y Adell (2014), ambas hacia un punto de vista del contexto universitario, según plantea la educación virtual como innovación en la sociedad, dice que la realidad virtual es parte de ella y comprende la relación entre representación de procesos y los objetos asociados a las actividades de enseñanza-aprendizaje a una investigación, extensión y gestión académica, que retrotrae un significado productivo en las dimensiones de la optimización de recursos tanto del talento humano como económico, pero más aún hacia una mirada de las partes, pues debe haber una ética digital y una sana convicción y concienciación en la era digital.

En consecuencia, la tendencia a una edu-

cación virtual, es parte de la visión digital, la esencia de las redes sociales, basadas en las inferencias ciberculturales o de redes digitales, fundamentales para el desarrollo de una gestión académica. Toda institución con la fuente tecnológica adecuada, se sustentará en el medio instruccional, la cual deben articularse los principios culturales para satisfacer una gestión académica en la educación virtual.

La Gestión Académica en la Educación Virtual en Colombia.

Colombia, un país Latinoamericano, se encuentra en los albores del desarrollo de la era digital, despliega la educación virtual inmiscuida como punta de lanza de muchas universidades o centros de estudios superiores. En la actualidad la educación virtual es parte de las gestiones académicas de muchos rectores de casas de estudios superiores, y son desarrollados mediante diplomados, carreras en pregrado y de cuarto nivel educativo.

En otras palabras, la educación virtual en Colombia ha generado un boom para la comunidad internacional, pues hoy cuenta con universidades que trabajan la modalidad de enseñanza virtual; existe una gran gama de universidades virtuales públicas (ocho), por ejemplo: Universidad Nacional de Colombia, y universidades virtuales privadas (seis), por ejemplo: Educación Virtual Colombiana. Así las cosas, la gestión académica en la educación virtual en Colombia, integra el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación como esenciales en su proceso, pues, abren un sinnúmero de posibilidades, en función a la educación y oportunidades en el acceso a la educación de calidad, por supuesto, acá no importa el momento, ni el lugar en el que se encuen-

tren los participantes, es decir, son alternativas de acceso, en cuyo caso se elimina el tiempo y la distancia, pues no son un obstáculo para enseñanza y el aprendizaje virtual, Ministerio de Educación Nacional (2019).

Es conveniente, describir que la educación virtual o en línea, en ese gran abanico de modalidades o generaciones, según la gestión académica, pues, es válida y pertinente en un país como Colombia, busca convertirse en una opción real y de calidad; y se caracteriza por la utilización de tecnologías sofisticadas, la interacción directa entre el profesor y estudiante. Con el uso de medios electrónicos como el computador, siempre estará conectado a una red de internet, un correo electrónico, los grupos de discusión y otras herramientas que ofrecen las redes sociales. Aquí, el profesor interactúa personalmente con el estudiante, orienta el proceso de enseñanza y resuelve, en cualquier momento y situación de forma expedita, en función a la concepción pedagógica que se apoya en la articulación vinculada a las Tecnologías de la Información y Comunicación. Como moraleja presenta el portal del Ministerio de Educación Nacional de Colombia “Una educación de calidad puede salir adelante con una tecnología inadecuada; pero jamás una tecnología excelente podrá sacar adelante un proceso educativo de baja calidad”. (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

Hecha la observación anterior, se conjetura la calidad de un proceso educativo desde la gestión académica, siendo un baluarte para proseguir las metas de una comunidad en los albores del aprendizaje, y por supuesto de la enseñanza. Así las cosas, la tecnología es un apoyo al proceso, pues, son las herramientas auxiliares,

las cuales presentan las cualidades y potencialidades de optimizar recursos humanos y financieros. En su oportunidad, Díaz (2008) había comentado, la posibilidad que las tecnologías de información y comunicación sustenten la innovación educativa, para ello deben enfocarse en proyectos didácticos transformadores en la praxis educativas de enseñanza aprendizaje, pues su éxito y permanencia de los actores, deben ser parte de la diversidad de factores contextuales que las condicionan, entre ellos la calidad de herramientas, y talento humano; más sin embargo, la calidad del proceso es fundamental, cuya realidad educativa es viable en función al cambio de los paradigmas actuales en educación virtual y la integración del proceso.

En consecuencia, Universidad Nacional de Educación a Distancia (2016) ha desplegado un modelo de los aspectos que en su contenido debe contar una Gestión Académica de una institución con educación virtual, entre ellos comenta: a) La existencia de una Investigación viable para su desarrollo; b) La planificación estratégica que conlleve a futuras opciones; c) Un planeamiento y programación curricular comprometido con la comunidad de aprendizaje; d) Una producción de materiales didácticos que cumplan las expectativas de estudio; e) Una articulación, ejecución y evaluación del proceso, que permita tomar las mejores decisiones; f) Las investigaciones, evaluaciones y ofertas, que complazcan la comunidad docente-estudiantil. Todos estos elementos conjugados conllevan a una adecuada gestión académica, con sus respectivas responsabilidades y funciones específicas, pudiese abrirse nuevas opciones, todo depende de la intencionalidad de la institución, en especial de sus directivos, quienes en función

a sus ofertas, generan una modalidad optima o inédita del proceso académico.

La Gestión Académica en la Educación Virtual en México.

La educación virtual tiene un enfoque progresista dependiendo de la gestión académica. Las universidades grandes en el mundo, Romaim (2017) presenta una postura sobre sus planificaciones universitarias, buscan la capacitación de estudiantes para graduarlos rápido, barato y en gran cantidad porque necesitan desesperadamente el mercado laboral. Tenemos el ejemplo de la Universidad de Luxemburgo Alemania, a partir de los principios de gestión académica, despliega deficiencias direccionales, entre ellas las debilidades del liderazgo, ausencia de presupuesto, asumir medidas de austeridad, rechazar responsabilidad por crisis, estas dificultades son razón para identificarse con unas universidades muy jóvenes. México no escapa de esta situación, menos aún en la educación virtual, a pesar que el progreso del conocimiento humano está orientado a la eficiencia por competencias, se exige liderazgo y capacidades de las autoridades para una excelente gestión académica.

Dadas las condiciones que anteceden, nos atrevemos a mencionar que la virtualización mexicana, se encuentra sumida en el área de la gestión académica, bajo los sistemas de bibliotecas virtuales, comunidades virtuales de estudio, educación virtual, espacios virtuales de aprendizaje, entre otros. También, la gestión académica forma parte del paradigma de educación virtual, cuya esencia está en la formación integral según los conocimientos y las experiencias didácticas, que todo líder o director gestiona. México es un país oferente de la educación virtualizada a nivel supe-

rior con alianzas internacionales, pues la gestión académica, se vincula a la función del trabajo en la red, ampliando ofertas educativas, servicios administrativos e inversiones tecnológicas, Mendoza (2015).

Resulta oportuno, señalar que lo observado respecto a la gestión académica, ésta es parte de los sistemas virtuales mexicanos, pues, no pretenden sustituir la educación presencial, pero si conforman la plataforma de trabajo y bajo los principios pedagógicos en el ciberespacio, e integran la solicitud de capacitación laboral. Ejemplo de la cantidad de universidades mexicanas públicas (25) y privadas (39). Así las cosas, podemos mencionar, entre las universidades virtuales públicas: Universidad Tecnológica de la Mixteca, Universidad Interactiva y a Distancia del Estado de Guanajuato, Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, entre otras. Por otro lado, las universidades virtuales privadas, se puede mencionar a la Universidad Tecnológica Latinoamericana, Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, entre otras. Se infiere que estas instituciones según la gestión académica, conforman entre sus estrategias de planificación, los esquemas de enseñanza virtual, fundados en la gran red telemática y en las redes sociales, Subsecretaría de Educación Superior (2019).

Sueyoshi y Rangel (2016) consideran que en México “cuando se habla de educación virtual, estamos refiriéndonos a usuarios creadores y consumidores de información, a través de actividades colaborativas de enseñanza-aprendizaje que acceden a la Internet con propósitos académicos” (p. 53), por tanto, forma parte de la gestión académica, el proceso de la Internet en su uso académico, en el contexto del mane

jo de la tecnología, a los fines de llevar a cabo la educación virtual a gran escala y con calidad.

Asimismo, Sueyoshi y Rangel (2016) asumen la postura de que para que suceda una verdadera gestión académica de la educación virtual en México, los líderes de las instituciones deben tener una visión hacia la existencia de suficientes programas de capacitación; asumir los elementos de la cultura de cambio en el uso de las nuevas tecnologías, debe prevalecer los modelos positivos de roles de comportamiento hacia la educación virtual; promover los nuevos valores frente al fenómeno de resistencia al cambio; una verdadera motivación en la implantación de nuevos valores al proceso de socialización; se debe incentivar el uso de los espacios dedicados a la tecnología; debe haber una acreditación de documentos con sus respectivas validaciones; y no menos importante, pero clave en el éxito de una gestión académica, el incentivar la cultura de participación social y creación de clima organizacional en la educación virtual en México.

Metodología.

La indagatoria se aborda desde el paradigma cualitativo y se enfoca como una investigación documental, por cuanto se orienta a buscar, recuperar, analizar, reflexionar e interpretar fuentes impresas y electrónicas (UPEL, 2016). Su propósito consiste en indagar las bases teóricas sobre las cuales han emergido las condiciones de la gestión académica en la educación virtual en Colombia y México. Respecto de las formas y mecanismos mediante los cuales acceder y procesar los datos, fue necesaria la incorporación del método hermenéutico para apoyar los procesos de reflexión, comprensión e interpretación crítica sobre

las realidades observadas, que a juicio de Martínez (2006), contribuye a descubrir las estructuras y los sistemas dinámicos que dan razón de los eventos observados en las fuentes seleccionadas.

Para la ejecución investigativa se llevó a cabo una detallada selección y revisión del corpus documental compuesto por artículos de investigación publicados en revistas científicas indexadas, libros especializados y documentos oficiales; tales insumos, brindaron los aportes necesarios para concretar la discusión y consideraciones finales sobre los aspectos fundamentales vinculados con aproximarse a la comprensión de la gestión académica en la educación virtual en los países latinoamericanos de Colombia y México.

En el diseño de la investigación, se consideró el análisis documental de fuentes (impresas y digitales) apoyado en el análisis de contenido cualitativo (descriptivo e interpretativo) de nivel fenoménico, subyacente, cuyos aportes fueron recopilados en matrices asociadas con técnicas de análisis por composición y estructural; orientando a interpretar los documentos, además de profundizar sobre su contenido y el contexto que circunda la problemática, Barrera (2009). Se aplicaron técnicas de análisis de contenidos, permitiendo el estudio temático al precisar aspectos evidentes y subyacentes en procura de obtener una objetiva interpretación de la narrativa asociada con la gestión académica, educación virtual y los abordajes de Colombia y México ante ambas variables estudiadas.

Discusión de Resultados.

La gestión académica como proceso educativo virtual tanto para Colombia como para México, requiere de la existencia de acreditaciones sobre criterios propios de

gestión, pues, los modelos que se apliquen deben ser integrales, este atributo contribuye a una calidad de gestión para los programas, proyectos y planes de la educación virtual. Para una buena gestión académica, Blanco y Quesada (2018) presentan la postura que los líderes o encargados de la ejecución del proceso de la gestión académica, deberían orientarse hacia la identificación de las brechas existentes entre los resultados logrados en los diferentes aspectos del proceso, en comparación a las metas formuladas en el direccionamiento estratégico. Así las cosas, lo que se busca con ello, es optimizar el máximo acercamiento posible a la excelencia de gestión; obviamente, sin abandonar el resto de criterios propios que conlleven a una gestión integral de la educación virtual.

La educación virtual existente entre Colombia y México, ambos países, desarrollan dicha modalidad, pues, concurren entre ellos instituciones universitarias, tanto de la condición pública, como privada. Cuando observamos la cantidad de instituciones con modalidad virtual, México, resalta por tener una cantidad superior a Colombia. Pero ambas, de acuerdo al análisis de los autores participantes, se subsumen a un proceso de gestión académica, en donde sus líderes o rectores, deben a) asumir retos de resistencia al cambio en las poblaciones educacionales; b) insistir en la motivación; c) propiciar cultura de uso tecnológico; d) mantener el rol educativo virtual; d) increpar valores al proceso de socialización; e) optimizar espacios dedicados a la tecnología; f) validar proyectos positivos de incremento académico profesional; y g) trabajar para obtener un éxito de calidad de gestión académica.

Conclusiones.

La gestión académica debe ser vista como proceso acreditable de una dirección institucional. Sus líderes deben formular estrategias de mejoramiento, o lo que pudiese denominarse buscar una gestión de calidad, subsumida en los albores de la excelencia. Deben corregirse las debilidades producto de factores personales y organizativos, tal como Rodney (1998) destacó hace más de dos décadas, cuyos líderes académicos consideren antes de aceptar adjudicarse un cargo, pues, es bien importante integrar los hallazgos identificados, para implementar desde lo estratégico las medidas preventivas posibles de gestión en la virtualidad, proyectada a evitar o minimizar problemas posteriores, y así llegar al éxito de la gestión.

México por su lado, ha desarrollado tecnología educativa a partir de las diferentes gestiones académicas, entre esas actividades se encuentran los software de gestión escolar México, tales como: a) el genius education management, aplicación web y móvil maneja funcionalidades del día a día, se basa en la nube; b) genius school ERP administra y maneja gestión académica de Recursos Humanos, herramienta de colaboración de tareas e intercomunicación; c) gestión de estudiantes México, maneja grandes datos almacenados, administra procesos. En todo caso, son los estudiantes quienes aprender sobre las tecnologías de nueva generación con sus actividades académicas diarias.

México es un país que avanza vertiginosamente en la educación virtual, por lo que se ha visto un alto rendimiento en la población estudiantil, pues, quienes participan en la gestión académica, logran optimizar esfuerzos y recursos, para ob-

tener sus acometidos, producto de las políticas nacionales, en la reestructuración de la educación superior mediante estrategias y acciones de planeación de las universidades públicas y crecimiento de las privadas, bajo la inversión en las tecnologías, y su adaptación a nuevas exigencias del mercado mundial, para obtener un crecimiento nacional que garantice la educación global.

En el caso de Colombia, en su intento de proyectarse como país de educación virtual, también aplica la calidad de uso en la gestión académica, es así como la gestión de los diferentes procesos, sistemas y funciones organizacionales tanto comercial, financiera, recursos humanos, tecnología, instrumentos y herramientas, proceden hacer gestión de la calidad, cuya orientación asegura y mejora índices en los productos y servicios. Apuntando hacia los aportes de Blanco y Quesada (2018) que destacan que hay diferentes formas y niveles de rigor en que puede hacerse gestión, entendiendo ésta como, aquella que identifica y cierra brechas producto de las debilidades del sistema, a los fines de lograr al final del camino el éxito puro del esfuerzo institucional.

En ese mismo sentido, Colombia, precisa modalidades generacionales de la educación virtual, a tal punto que la educación a distancia es también asumida como virtual, según el Ministerio de Educación Nacional (2019) son válidas y pertinentes dichas modalidades, pues existe un gran abanico de posibilidades en el proceso de aprendizaje y enseñanza, pretendiéndose desarrollar la educación virtual bajo el enfoque de la gestión académica, por parte de líderes, siendo una opción real, en virtud a la búsqueda de la calidad global para

quienes integralmente se encuentren en los espacios y ambientes virtuales de formación.

Referencias bibliográficas.

Blanco Hernández, I. y Quesada Ibaguen, V. (2018). La gestión académica, criterio clave de la calidad de la gestión de las instituciones de educación superior. Universidad Central de Venezuela. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_1/Blanco_y_Quesada.pdf.

Boza, M. L. (2012). De la comunidad étnica a la comunidad virtual. Cuadernos Interculturales, 10(19), 113-135.

Carey, K. (2015). The end of college: Creating the future of learning and the University of Everywhere. Londres, Inglaterra: Penguin Publishing Group. Recuperado de <https://books.google.com/books?id=FCh-BAAAQBAJ&pgis=1>

Castañeda, L. y Adell, J. (2014). Más allá de la tecnología: análisis de los entornos de aprendizaje personales y grupales de estudiantes en una asignatura universitaria. Cultura y Educación, vol. 26, núm. 4, pp. 739-774.

Díaz Barriga, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Hacia un paradigma educativo innovador? (I. T. Occidente, Ed.). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167004>

Familiar, J. (2017). La educación superior se expande en América Latina y el Caribe, pero aún no desarrolla todo su potencial. Banco Mundial. Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/publication/other/2017-05-15-la-educacion-superior-se-expande-en-america-latina-y-el-caribe-pero-aun-no-desarrolla-todo-su-potencial>

ado de <http://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2017/05/17/higher-education-expanding-in-latin-america-and-the-caribbean-but-falling-short-of-potential>

García, L. (2015). Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital. Madrid: Síntesis.

Hurtado Penagos, N. (2017). Gestión educativa interdisciplinar, escenario de fortalecimiento de la condición humana en las instituciones de educación superior. (tesis doctoral). Universidad Simón Bolívar, Colombia.

Lévy, P. (2007). La cultura en la era del ciberespacio. Cibercultura. La cultura de la sociedad digital. México: Ediciones de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Mendoza, R. J. (2015). Ampliación de la oferta de educación superior en México y creación de instituciones públicas en el período 2001-2012. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6, (16), 3-32.

Ministerio de Educación Nacional. (2019). Educación virtual. Recuperado de <http://www.ministeriodeeducacionnacional.gob.co/educacionvirtual.html>

Rama Vitale, C. y Chan Núñez, M.E. (2017). Futuro de los sistemas y ambientes educativos mediados por las TIC. México: Universidad de Guadalajara

Rama, C. (2018). La conferencia regional de educación superior. (Universidades, Ed.) Debates y conclusiones sobre las NTIC y la educación a distancia. *Universidades*, 78, 29-45. Recuperado el 31 de octubre de 2019, de Debates y conclusiones sobre las NTIC y la educación a distancia: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37358904005>

Ricardo, C. (2014). Formación y desarrollo de la competencia intercultural en ambientes virtuales de aprendizaje. (Tesis doctoral). UNED: España.

Rodney, L. (1998). Gestión preventiva: condiciones previas para una gestión académica exitosa. *The Psychologist-Manager Journal*, 2(1), 77-81.

Romaim, H. (2017). Gerencia académica. (E. d. Land, Ed.) Obtenido de *Revista d'Letzebuenger Land*: <http://www.land.lu/page/article/862/332862/DEU/index.html>.

Subsecretaría de Educación Superior. (2019). Instituciones de educación superior. Recuperado de <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones.html>.

Sueyoshi, A. y Rangel, D. (2016). La convergencia de las políticas de educación superior y las políticas de empleo en los mercados laborales de Japón y México. *Revista Mexicana de Estudios sobre la Cuenca del Pacífico*. Vol. 10 (20).

Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2016). Pedagogía para una educación a distancia. Obtenido de *Visualizando la figura: gestión académica.*: http://www.repositorio.uned.ac.cr/multimedias/pedagogia_universitaria/paginas_unidad3/concepto_gestion.html

Zapata González, A. (2014). Modelo híbrido de recomendación de objetos de aprendizaje. (tesis doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha, España.

EL DESARROLLO SOCIAL ACTUAL: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA UNIVERSIDAD- EMPRESA

Lidia Romero Pupo
pupomarialidia@gmail.com
Universidad de Holguín, Cuba

Resumen

Las universidades desde sus inicios son instituciones educativas, científicas que influyen en los cambios de las sociedades. Su papel en el desarrollo económico del país es muy importante. El trabajo aborda la relación existente entre las Universidades y las Empresas, en función del desarrollo de la sociedad, teniendo en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible y lo que se plantea hasta 2030. Los cuales demandan el continuo perfeccionamiento de las mismas, en La Mayor de las Antillas, se orienta a elevar su competitividad de acuerdo al perfeccionamiento del Modelo Económico Cubano. El objetivo es analizar de forma cualitativa las experiencias cubanas en varios ministerios y la contribución de la academia en su vinculación al escenario empresarial actual, lo cual permite elevar el desarrollo académico y empresarial cubano. Aprovechar el aporte de la academia, el potencial científico y el vínculo científico- empresarial, son algunas normas jurídicas que sustentan esta política y que parten de la Constitución de la República. Nuestra universidad moderna refleja los problemas de la Cuba de hoy y trabaja en la solución de sus problemas tanto en pregrado como en posgrado.

Abstract

Universities from their beginnings are educational and scientific institutions that influence changes in societies. Their role in the economic development of the country is very important. The work addresses the existing relationship between Universities and Companies, according to the development of society, taking into account the Sustainable Development Goals and what is proposed until 2030. Which demand the continuous improvement of the same, in the Greater of the Antilles, it is oriented to raise its competitiveness according to the improvement of the Cuban Economic Model. The objective is to qualitatively analyze the Cuban experiences in various ministries and the contribution of the academy in its linkage to the current business scenario, which allows to raise the Cuban academic and business development. Taking advantage of the contribution of the academy, the scientific potential and the scientific-business link are some of the legal norms that support this policy, which are based on the Constitution of the Republic. Our modern university reflects the problems of today's Cuba and works to solve its problems both at the undergraduate and graduate levels.

Palabras claves: Competitividad, empresa, estrategias, universidad.

Keywords: Competitiveness, business, strategies, university.

Introducción.

La actualidad de la investigación se evidencia al reconocer la necesidad de favorecer la superación profesional en el vinculación universidad-empresa- mundo laboral, en correspondencia con las exigencias actuales de la vida empresarial cubana, la cual repercutirá en los modos de actuación del trabajador y su inserción en los diferentes escenarios empresariales, lo que representa un mejor desempeño laboral para la solución de situaciones en el entorno empresa-mundo laboral y su contribución a las esferas del desarrollo sostenible (económico, social y ambiental). Los resultados investigativos se insertan e implementan en el proyecto de Investigación empresarial del departamento de Marxismo- Leninismo el cual dirige la autora.

Metodología.

El crecimiento y fortalecimiento de la vinculación entre la universidad y la empresa ha constituido uno de los temas centrales de las políticas científico- tecnológicas en América Latina en la formación de los futuros profesionales. El desarrollo económico emprendido por Cuba desde el triunfo revolucionario, centró su atención en priorizar el conocimiento como un recurso estratégico y fuente de generación de riquezas. Es evidente, porque así lo ha demostrado el devenir histórico, que la ciencia y sus producciones han conseguido alcanzar un lugar protagónico en nuestra economía.

Para alcanzar este propósito ha sido indispensable combinar la investigación científica que se desarrolla en los centros de investigación, y especialmente en las

universidades, a las demandas establecidas en el contexto productivo cubano. A modo de ejemplo, durante la Conferencia Inaugural del 9no. Congreso Internacional Universidad 2014, Rodolfo Alarcón, entonces Ministro de Educación Superior (MES), al hacer referencia a la importancia del uso social del conocimiento y su gestión desde el marco universitario, expresó:

“Es imprescindible que hagamos todo el esfuerzo posible por elevar al máximo el compromiso, nivel académico y científico de nuestros profesores, así como, estructurar programas de grado y posgrado, investigación e innovación que multipliquen las capacidades de nuestras universidades de producir, acumular comprender, evaluar, diseminar y favorecer el uso social del conocimiento. Es la universidad la institución mejor preparada para gestionar el conocimiento y aplicarlo en la formación de grado y posgrado, investigación e innovación aportando a la solución de necesidades sociales, culturales, económicas y ambientales. Gestionar el conocimiento y conectarlo con la sociedad y las empresas es uno de los pilares del cumplimiento de la misión social de la universidad.”

Las condiciones y necesidades del desarrollo en todas las esferas de la productividad empresarial, imponen cambios urgentes en las empresas estatales cubanas. La prioridad de desarrollar un trabajador competente, integral y protagonista del desarrollo socioeconómico y convertido en promotor esencial del desarrollo local, exige acercar más cada día el proceso investigativo- pedagógico a los procesos productivos territoriales. Las instituciones productivas, por sus potencialidades educativas, constituyen escenarios ped-

agógicos ideales para, de conjunto con la universidad, compartir esfuerzos y responsabilidades en función de una Educación Superior pertinente. Sin embargo, las bases teóricas que se poseen en el orden pedagógico son insuficientes. Los resultados investigativos obtenidos acerca de la integración universidad-empresas productivas, dan razones suficientes para realizar este proceso investigativo.

También hay que tener en cuenta el marco de la implementación de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución, aprobada en el sexto Congreso del Partido Comunista de Cuba, donde se debate con fuerza la necesidad de transformar la forma actual de gestión de la actividad de ciencia e innovación tecnológica para acelerar el proceso de desarrollo del país (Lineamiento 129). Se indica establecer tipos de organización económica que garanticen la combinación de la investigación científica e innovación tecnológica (Lineamiento 132), y se orienta actualizar la investigación universitaria en función del desarrollo económico y social del país (Lineamiento 152). Aspectos que hacen factible el estudio de la universidad en el vínculo con las empresas estatales socialistas y los retos que impone el mundo laboral nacional e internacional, donde cada vez más se necesitan trabajadores universitarios y en total armonía con las exigencias empresariales contemporáneas.

Por lo que la Educación Superior en su ineludible condición de dinamizadora del desarrollo socioeconómico en general, enfrenta constantemente nuevos desafíos. Si hace dos o tres décadas las necesarias relaciones, entre la formación profesional y los Organismos de la Administración Central del Estado (OACE), eran tema de

discusión en algunos escenarios, hoy esa realidad ha cambiado y cada vez más se exige a la universidad que participe en el desarrollo de todos los procesos empresariales, (Valderrama, 2018). El asunto ha alcanzado tal importancia que en la actualidad adquiere un carácter condicionante para certificar la calidad de las instituciones de nivel superior.

Por otra parte, la diversificación de la economía cubana a partir de nuevas formas de producción, hace crecer la necesidad de cambiar también los enfoques tradicionales de la formación y superación profesional centrada en formas económicas estatales, para incluir asimismo la formación de los trabajadores por cuenta propia. Si bien, la universidad igualmente es responsable de la formación integral de los profesionales del sector cuentapropista acorde con el modelo de desarrollo socioeconómico cubano, también necesita de ellos, de sus experiencias y de sus escenarios productivos para fortalecer su proceso pedagógico profesional. En ambos casos el encargo social de la universidad sigue siendo el mismo: formar trabajadores profesionales, protagonistas esenciales de la necesaria transformación socioeconómica de los territorios, sobre la base de un desarrollo local sostenible

La universidad ofrece la posibilidad de poner los conocimientos de orden académicos, sistematizados y producidos a través de la investigación, al servicio de la solución de los problemas empresariales. Este proceso potencialmente innovador y colectivo favorece la creación de oportunidades para la asimilación y construcción de tecnologías productivas y saberes con significado social, condicionados por el vínculo con los restantes actores de cada territorio. Es innegable que la uni-

versidad cubana durante los últimos años ha ido creciendo en su interrelación con la sociedad, expresada en una mayor intervención en los procesos económicos y sociales (Núñez, Montalvo y Pérez, 2007).

En el ámbito nacional son notorias determinadas prácticas de universidades como: La Universidad de la Habana, la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas, la Universidad Minero-Metalúrgica de Moa, la Universidad de Cienfuegos, la Universidad de Oriente, por solo citar algunos ejemplos, con los polos científicos y productivos del país. Asimismo, en el resto del territorio nacional a lo largo de los años también se han realizados diferentes modalidades de relaciones de la universidad con los OACE.

Para cumplir con el objetivo de la investigación y la hipótesis se hace necesario el planteamiento de las siguientes tareas de investigación.

- a. Caracterizar la evolución histórica del vínculo universidad-empresa- mundo laboral en Cuba.
- b. Determinar los referentes teóricos y metodológicos sobre la superación profesional desde el vínculo universidad-empresa-mundo laboral en Cuba.
- c. Diseñar una metodología como aporte teórico y metodológico para la superación profesional desde el vínculo universidad-empresa-mundo laboral, que favorezca el carácter integrador de los profesionales en Cuba.
- d. Valorar la aplicación de la metodología propuesta en el contexto del proceso de superación integral de los profesionales que laboran en diferentes empresas.
- e. En la investigación se asume la posición

dialéctico-materialista para revelar la concepción de la vinculación universidad- empresa- mundo laboral, desde las contribuciones de la empresa y orientar la lógica investigativa en la combinación de los métodos del nivel teórico, empírico y estadístico. Desde la interpretación del enfoque sistémico y la triangulación metodológica.

2.1. Métodos de nivel teórico.

Histórico-lógico: permite el análisis de los antecedentes y características de vinculación universidad-empresa-mundo laboral en los contextos de los planes de estudios de la Educación Superior. Además, de reflejar los aspectos más importantes en las etapas propuestas.

Análisis-síntesis: presentes en todas las fases del proceso de investigación con énfasis en el procesamiento de la información teórica y práctica, en la determinación de los sustentos epistémicos y del diagnóstico de la vinculación universidad-empresa-mundo laboral, así como para revelar la toma de posición del investigador en el análisis crítico de las fuentes. También, en la elaboración de las conclusiones y recomendaciones del proceso investigativo que se realiza.

Hipotético-deductivo: para el planteamiento de la hipótesis de investigación y como punto de partida para deducir nuevas predicciones sobre la vinculación universidad-empresa-mundo laboral.

Modelación: permite modelar de forma simplificada los componentes cognitivo e instrumental de la vinculación universidad-empresa-mundo laboral y representar explícitamente nuevas relaciones que se establecen entre lo teórico y lo metodológico.

Además, de los métodos teóricos señalados se utiliza el enfoque de sistema, para determinar la estructura y los componentes que integran la modelación, así como revelar las relaciones de coordinación y subordinación entre los componentes de la metodología propuesta.

2.2. Métodos del nivel empírico.

Revisión documental: para constatar la concepción y estructura organizativa del proceso de la superación en la vinculación universidad-empresa-mundo laboral, principalmente en las resoluciones ministeriales y orientaciones del MES, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y otras fuentes documentales como tesis doctorales, infórmenes finales de eventos científicos, cumbres y congresos.

Observación científica: para la constatación de las insuficiencias que inciden en la vinculación universidad-empresa-mundo laboral.

Encuesta y entrevista: para evidenciar el estado actual de la vinculación universidad-empresa-mundo laboral.

Criterio de expertos: para hallar consenso científico sobre la pertinencia de los componentes cognitivo e instrumental de la metodología propuesta.

Experimentación en el terrero: para verificar la aplicabilidad de la propuesta.

Se utiliza además la triangulación metodológica para la integración de la información recopilada a través de los diferentes métodos que se aplican, lo que posibilita manifestar generalizaciones desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo.

Métodos estadísticos y/o matemáticos. Se utilizan para el procesamiento de la información obtenida de las encuestas y entrevistas, para de esta forma construir tablas, gráficos e interpretar los resultados sobre la base del cálculo porcentual.

En el orden investigativo, el asunto ha cobrado fuerza, fundamentalmente en los últimos 25 a 30 años. No pocos investigadores e instituciones nacionales e internacionales han estudiado la temática. Ejemplo de ellos, son los estudios realizados por: Lazo, 1990; Hurtado, Orozco y Rosales, 1999; Martínez, 2001; Herrera, 2002; León, 2003; Abreu, 2004; Mena, 2008 y 2012; Mjelde, 2011; Jiménez, 2013; MINED, 2014; Bermúdez et al, 2014; Bermúdez y Pérez, 2014; Scottish Government, 2014, Abreu y Soler, 2015; Rose, 2015; Lucas, 2015; Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), 2015; Shulman, 2016; Moreno, 2018. Estos investigadores y centro de estudios, proponen relaciones de vínculos entre la universidad y la empresa, desde los componentes empresariales de la producción, de la gestión del conocimiento y de los recursos humanos en función se insertarse a la economía y escenarios competitivos del finales del siglo XX y principios del XXI, así como del acercamiento de la universidad a la innovación tecnológica.

Por su parte el colectivo de investigadores y colaboradores del CENFOLAB, sí han abordado el estudio sobre la relación universidad-escuela-mundo laboral en las diferentes educaciones del Sistema Educativo cubano, a través de los estudios presentados por: Leyva, P. A et al. (2018), Alonso, L. A. et al. (2018), Infante, A. I. et al. (2018), Martínez, O. et al. (2018), López, M. et al. (2018), Dorrego, M. et al.

(2018), Domínguez, I. et al. (2018) y Ávila, E. R. et al. (2018).

De modo que la eficiencia de la universidad como entidad formadora de profesionales para el sector de la producción y los servicios ha de verse, no tanto en su capacidad para vislumbrar y reconocer la necesidad de trabajar de manera integrada con las entidades productivas y de servicios, como en su capacidad para traducir dicho enunciado en una concepción pedagógica, sistémica e integral de ideas, medidas, iniciativas, procedimientos y hechos concretos que permitan desarrollar un proceso pedagógico profesional que asuma, de manera armónica los escenarios universitarios y los escenarios empresariales, como contextos esenciales de la formación profesional actual, incluyendo todos sus componentes: académico, laboral, investigativo y extensionista.

Ha de verse también como elemento esencial, en la capacidad de ambas instituciones para que, desde el propio proceso de formación inicial y permanente, luego en la superación a directivos y trabajadores activos en las empresas participen con protagonismo en las necesarias transformaciones socioeconómicas que exige el desarrollo local sostenible. Pero no asumiendo las condiciones para este desarrollo a partir de su concepción reducida, sino desde la concepción amplia y cooperada de un desarrollo territorial que tenga en cuenta, además de los recursos locales, la creación e introducción de los adelantos de la ciencia y la técnica nacional e internacional. Esta nueva visión de la educación universitaria solo es posible desde una concepción de formación profesional compartida, en la que la universidad y la entidad productiva participen con

igualdad de responsabilidades durante todo el ciclo formativo del profesional.

En Cuba, esta relación comienza a visibilizarse como elemento estratégico dentro del proceso de actualización del modelo económico; se reconoce por la dirección del Estado que es la formación y desarrollo de la fuerza de trabajo calificada una prioridad del gobierno cubano por todo lo que ello implica para el futuro del país. (Díaz-Canel, 2019).

El papel de las universidades cubanas, en la transformación y desarrollo socioeconómico local es ineludible. En primer lugar y más significativo orden, porque no se puede olvidar su condición de institución educativa y formadora, asociada a la producción de conocimientos científicos a través de los procesos investigativos que desarrolla, asociada a las entidades productivas y de servicios, en función del desarrollo socioeconómico local y nacional. En estas instituciones se modelan los profesionales integrales que reclaman la sociedad en general y el sector productivo y de servicios en particular.

Es indudable que la universidad puede asumir en mayor medida la problemática local y esto es significativamente productivo; no solo para el territorio, sino también para la propia institución educativa que se ve beneficiada por el carácter plural y holístico que asume su función educativa, al ampliar los perfiles de la formación profesional, en tanto el territorio, la comunidad, se comporta como agente del conocimiento (Núñez, Montalvo y Pérez, 2007). Así, la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación se enriquecen con las nuevas oportunidades que se ofrecen a los procesos de apropiación

ción social del conocimiento que el desarrollo social, integral y sostenible, reclama.

La investigación está orientada a realizar un acercamiento a los fundamentos teóricos que sustentan el proceso de la superación profesional desde la integración universidad – entidades productivas, como invariante esencial del proceso de formación compartida de los profesionales universitarios y de la contribución de esta educación al desarrollo local de nuestro territorio.

Por otro lado, desde la academia, diversos autores (León, 2003; Mena, 2012; Bermúdez y otros, 2014; Abreu y Soler, 2015; Mena y Mena, 2019, entre otros) aseguran que esta formación debe tener lugar bajo las condiciones específicas de la integración universidad-entidad productiva y de servicios, lo que significa que su resultado será el producto de la integración armónica entre lo académico, lo investigativo y lo laboral, lo teórico y lo práctico, tanto en el contexto universitario como en el empresarial, donde el trabajo conjunto de docentes y especialistas debe tener un papel relevante durante toda la formación.

Integrarse a la universidad, para las entidades productivas y de servicios implica adquirir niveles de mayor responsabilidad, compromiso y contenidos, tanto en el empleo de sus escenarios productivos como escenarios pedagógicos (sin afectar el proceso productivo y de servicios ni su organización), como el desempeño docente de sus especialistas en la formación de los profesionales universitarios. Integrarse a la universidad, significa para la entidad productiva y de servicios más que un gasto, una inversión en desarrollo (Díaz-Canel, 2019).

La implicación de la entidad productiva y de servicios y de la universidad de manera integrada es vital para la formación profesional de nivel superior de calidad. Sin embargo, a pesar de los avances logrados en la educación superior cubana durante los últimos años, esta aun no satisface con suficiencia las necesidades socio laborales traducidas en dos aristas fundamentales: la formación integral de profesionales universitarios y al mismo tiempo su participación protagónica en el desarrollo socioeconómico territorial y local.

La problemática es de tal magnitud que aun los sistemas de educación superior más desarrollados a nivel internacional reconsideran y actualizan el papel de las entidades de la producción y los servicios, en relación con su participación en la formación de los profesionales (Estellés, 2016). Desde los últimos 30 años en la mayoría de los países desarrollados, se ha fundamentado el modelo “Triple Hélice” (academia, empresa y gobierno), para sostener de forma teórica y práctica la formación de los profesionales. No son pocos los países, incluso del tercer mundo que han apostado por la propuesta. Sin embargo, uno de los factores que actúan en su contra es el papel de los gobiernos que, a pesar de reconocer su inclusión no se implican lo suficiente. Si bien la universidad y la entidad productiva y de servicios entienden mejor su papel en la formación, la aleta gubernamental no lo manifiesta de igual forma (Moreno, 2019).

Ese no es el caso cubano. En Cuba, la dirección del país a lo largo del proceso revolucionario ha defendido la necesidad de una formación profesional en la que participen tanto la universidad como la entidad productiva y de servicios. De

manera especial, durante los últimos tres años tanto en la política oficial como en la verificación sistemática de su cumplimiento, ha estado presentey con prioridad el llamado a estrechar lazos entre la educación y el sector laboral (CECM, 1986; Díaz-Canel, 2019).

Resultados.

Este estrechamiento de lazos, vinculación, asociación o alianzas entre la universidad y entidad productiva y de servicios, piedra angular del proceso de formación profesional, obliga a pensar en un proceso pedagógico compartido donde los componentes: académico, investigativo y extensionista tengan lugar en los escenarios (escolares o empresariales) en que existan mayores y mejores condiciones. Esto a su vez implica un uso significativamente superior de los escenarios empresariales, los procesos productivos y los especialistas de las entidades productivas y de servicios en función del aprendizaje de los estudiantes, lo que aumenta de manera significativa su responsabilidad en la superación.

Si bien, la universidad y la entidad productiva y de servicios tienen naturalezas diferentes, existen razones por las que tienden a estrechar sus vínculos. Los fines de la primera, relacionados con la formación de los recursos humanos, desencadenan en la segunda, al tiempo que la segunda necesita capacitar de manera permanente a los docentes para de esta manera mantener actualizado el proceso pedagógico. La entidad productiva y de servicios por su parte, por un lado, necesita recalificar, actualizar, reconvertir de manera permanente sus profesionales en ejercicio para hacerlos más eficientes y para ello la universidad resulta un esce-

nario ideal. Por otro lado, también necesita de la intervención de la universidad en sus procesos investigativos y de innovación, con el propósito de perfeccionar de manera sistemática el proceso productivo y contribuir al desarrollo local.

La filosofía como base teórica general para interpretar las leyes, procesos, fenómenos y terminologías que inciden en el proceso de la superación profesional. En este sentido, se aborda en el papel de la formación como principio básico entre la instrucción y la educación; entre la teoría y la práctica; entre el estudio y el trabajo. Desde las valoraciones de las leyes de la negación de la negación, de la transformación de los cambios cuantitativos a cualitativos y viceversas, así como de la ley de la unidad y lucha de contrarios. También, del análisis de los pares dialécticos: lo singular, lo particular y lo general; causa y efecto; posibilidad y realidad; contenido y forma.

La pedagogía en la dinámica de los procesos formativos y principios pedagógicos que inciden en la superación profesional. A modo de ejemplo, se trata el principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo. Este principio se basa en dos aspectos esenciales de nuestra concepción sobre la educación: primero, la vinculación con la vida y segundo, la relación con el trabajo. La integración del estudio con el trabajo es la idea rectora sobre la cual se erige nuestro Sistema Nacional de Educación. Por lo que las universidades tienen que desarrollar un proceso pedagógico donde el contenido este enmarcado o dirigido a revelar las potencialidades con la vida y el trabajo creador, en función de revelar

cambios en la relación universidad- empresa-mundo laboral. Acciones para la aplicación de este principio:

- ✓ Valorar el vínculo universidad-empresa-mundo laboral, como una forma de revelar la dinámica de la superación profesional de trabajadores y estudiantes en formación, ante las exigencias del siglo XXI.
- ✓ Considerar las exigencias del mundo del trabajo a niveles locales, territoriales y nacionales, con el fin de lograr una superación profesional más efectiva para el trabajo y la vida social. Crear hábitos de trabajo.
- ✓ Hacer del proceso pedagógico un proceso vinculado a todo lo que rodea al estudiante en lo cultural, social, económico, político, familiar, productivo y a la naturaleza. Donde se articulen alternativas para la solución de problemas profesionales y donde los estudiantes de las carreras técnicas puedan identificar aspectos claves de las empresas útiles para su formación inicial.
- ✓ Trazar proyectos de trabajo que permitan la plena participación con el mundo laboral en su doble papel: fuente de conocimiento y como beneficio de la labor productiva de los estudiantes y trabajadores.

La Psicología en la forma activa y cooperada que el trabajador de la empresa se apropia de los contenidos de la superación profesional. En las empresas las edades de los trabajadores es variedad, lo que hace difícil su inserción a la superación, por lo

que el contenido de ésta tiene que ser significativa y responder a sus necesidades tecnológica-productivas del contexto de trabajo. Los presupuestos de la motivación laboral, elaborados y sistematizados por Mendoza, L. L y Leyva, P. A. (2013-2020) y el desarrollo de las cualidades laborales desarrollados por el CENFOLAB, en los últimos 15 años, los cuales constituyen argumentos para asumir un proceso productivo competitivo y eficiente.

La Sociología en las relaciones sociales que se establecen entre los diferentes contextos educativos: universidad-empresa-mundo laboral. La superación profesional que diseña la universidad, tiene que satisfacer las demandas de las empresas en el orden de la instrucción y la educación. Además, tiene que constituir una preparación para la prestación de servicios y utilidades para los diferentes contextos laborales y comunitarios. Así como el desarrollo de la responsabilidad productiva y empresarial.

La Didáctica en la forma de ver la integración de los componentes no personales (objetivo-contenido-método-medios-forma de organización- evaluación) y personales, que inciden en la superación profesional en el vínculo universidad-empresa-mundo laboral. Además de ver los recursos didácticos que potencian la instrucción, la educación y el desarrollo.

La contribución a la teoría, se revela en una metodología para la superación profesional, cuyo componente teórico se sustenta en nuevas relaciones que se establecen entre la universidad-empresa-mundo laboral y los procedimientos que caracterizan la superación en las actuales condiciones del desarrollo local sostenible e impacto social de las empre-

sas estatales socialistas. El aporte práctico, está dado en una metodología por etapas y acciones para favorecer la superación profesional.

La validación depende de los parámetros o indicadores asociados a los métodos y técnicas aplicadas, que se utilizan para significar en el proceso de investigación el método científico, lo que trae como consecuencia, la calidad de las investigaciones educacionales. A modo de ejemplos, se abordan los siguientes. Los métodos teóricos, validan la construcción y desarrollo de las teorías científicas, cuando se utilizan para argumentar, explicar y demostrar consistencia lógica, capacidad descriptiva y predictiva, así como nivel de generalidad de la teoría, asociado al objeto y campo de investigación. Por su parte, los métodos empíricos, validan, si ofrecen informaciones o datos que verifican o demuestran cambios, transformaciones e impactos tangibles en la realidad educacional seleccionada.

Cumplir con el cronograma de trabajo planificado, con énfasis en la participación de eventos y publicaciones en revistas de impactos, según normativa del CITMA y el MES de la República de Cuba. Además de la combinación óptima de los resultados cualitativos y cuantitativos de los métodos teóricos, empíricos y estadísticos. Así como de la selección del segmento poblacional de trabajadores de la UEB Empresa de Conservas y Vegetales Turquino Holguín.

Conclusiones.

En este trabajo integrador se proyecta el modo de cómo se realizará la investigación en el contexto de la realidad en varias empresas del territorio. Escenar-

io clave para abordar la superación profesional desde el vínculo universidad-empresa-mundo laboral. Los presupuestos teóricos y metodológicos abordados constituyen una primera aproximación para el estudio que se realiza. Se cuenta con la planificación necesaria y las acciones de los proyectos: empresarial e institucional, para lograr la culminación de la investigación.

Referencias bibliográficas.

- Actualización de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021, aprobado en el 7mo. Congreso del Partido en abril de 2016 y por la Asamblea Nacional del Poder Popular en julio de 2016.
- Alonso et al. (2018). Proyecto Institucional. La formación laboral desde la integración Universidad-Escola-Mundo Laboral. Material digital. Centro de estudio para la formación laboral CENFOLAB. Universidad de Holguín
- Armas, N. y Valle, A. (2011). Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación
- Centro de estudios para la Formación Laboral (ENFOLAB, 2016). Invariantes de las cualidades laborales de la personalidad. Documento base del Centro Consultor para la dirección de la Formación Laboral de niños, adolescentes y jóvenes de la provincia de Holguín, Cuba.

Leyva et al. (2014). Concepción de la formación laboral en el sistema educativocubano. CENFOLAB. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba.

Mendoza, L. L y Leyva, P.A. (2005). La motivación laboral: estrategia educativa para estimular la educación profesional. Curso 38. Evento internacionalde Pedagogía 2005.

CARACTERIZACIÓN ONTO-EPISTÉMICA DEL LIDERAZGO FEMENINO EN LA GESTIÓN UNIVERSITARIA VENEZOLANA

Alisbeth Araujo

alisbeth.araujo@ucla.edu.ve
Universidad Centroccidental
Lisandro Alvarado, Venezuela

Yamileth Lucena

ylucena@ucla.edu.ve
Universidad Centroccidental
Lisandro Alvarado, Venezuela

Resumen

Los organismos han incorporado nuevos modelos organizacionales llegando a crear estructuras menos severas y erguidas por las que en la imagen del gestor se hace ineludible el líder, es ahí donde el papel de la mujer en la gestión universitaria venezolana juega hoy más que nunca un rol relevante. Este estudio tuvo como propósito interpretar las características onto-epistémica que definen al liderazgo femenino ante las transformaciones que demanda la gestión universitaria venezolana. La investigación se centró bajo la perspectiva del paradigma interpretativo, orientada por el método fenomenológico-hermenéutico. Se seleccionaron intencionalmente informantes clave de universidades tanto públicas como privadas. La presentación e interpretación de los resultados se realizó de manera cualitativa con apoyo de la categorización, contrastación, triangulación y teorización de la información suministrada en conjunto a ideas propias de las investigadoras y los teóricos referenciales. Desde la onto-episteme, se llegó a las conclusiones que en la gestión universitaria venezolana el liderazgo femenino es una nueva forma loable de llevar a cabo cambios, esto debido, a la entereza de la mujer al manejar equipos de trabajo, tener pensamiento sistémico, espiritualidad; además de inducir en los objetivos, valores, necesidades, creencias y aspiraciones que influyen desde lo interno a lo externo como visión transformacional.

Abstract

The organizations have incorporated new organizational models, creating less severe and erect structures whereby the image of the manager becomes inescapable in the image of the leader, and it is here where the role of women in Venezuelan university management plays a relevant role today more than ever. The purpose of this study was to interpret the onto-epistemic characteristics that define female leadership in the face of the transformations demanded by Venezuelan university management. The research was focused under the perspective of the interpretative paradigm, oriented by the phenomenological-hermeneutic method. Key informants from both public and private universities were intentionally selected. The presentation and interpretation of the results was carried out in a qualitative manner with the support of categorization, contrast, triangulation and theorization of the information provided together with the researchers' own ideas and referential theorists. From the onto-episteme, conclusions were reached that in Venezuelan university management, female leadership is a new praiseworthy way of carrying out changes, due to women's integrity when managing work teams, having systemic thinking, spirituality; besides inducing in the objectives, values, needs, beliefs and aspirations that influence from the internal to the external as a transformational vision.

Palabras claves: Gestión, liderazgo femenino, universidades venezolanas.

Keywords: Management, women's leadership, Venezuelan universities.

Introducción.

La educación universitaria venezolana a finales del siglo XX, se ha visto afectada por un conjunto de fenómenos internos y externos que exigieron cambios significativos; además de la necesidad de lograr superarse en una sociedad voluble, las instituciones universitarias desde la docencia, extensión e investigación se ha ido adaptando a nuevos modelos orientados hacia la reestructuración funcional e implementación de herramientas en el manejo de procesos con el único fin de avanzar y mantener la calidad educativa.

Asimismo, la nueva gerencia se ha convertido en un verdadero reto, de las personas y sus relaciones, tomando en cuenta que se debe aprender a cómo trabajar efectivamente tomando decisiones eficaces, intermediando para solucionar los problemas que se presentan desde la cultura y sentir de cada uno sin perder el rol de gerente líder, desarrollar una buena imagen con los colegas y manejar un personal enfocado en el trabajo en equipo. Londen (1985), explica que el liderazgo:

“Es la capacidad innata que tienen algunas personas de inspirar y motivar a otros para que lo apoyen voluntariamente en la consecución de sus planes objetivos y proyectos no como autómatas sino como personas pensantes que se identifican con los propósitos del líder y ponen sus mejores esfuerzos hacia el logro de dichos propósitos” (p. 105).

Es por ello, que el liderazgo influye en la conducta de sus seguidores, siendo una persona, confiable, honesta, responsable, capaz de guiarlos hacia el logro de los

objetivos. También se puede mencionar al líder como ente motivador, capaz de trabajar en equipo, logrando conseguir los resultados planteados, en donde el trabajador desarrolla una mayor creatividad, iniciativa propia y transmitir entusiasmo en la organización.

En las instituciones universitarias definitivamente se requiere un cambio en el estilo actual del liderazgo, es ahí donde la mujer se ha convertido en un haz inevitable para combinar el trabajo en equipo con la gestión emocional, donde prevalezca el dinamismo, que sea menos figurativo, aporte soluciones con la razón de ser de la universidad, visualizando el rol que debe cumplirse de forma innovada en los procesos y siguiendo los aspectos exigentes de la sociedad del conocimiento en pro del éxito universitario y por ende a seguir egresando personas altamente competitivas. Tal como lo expresa Bradich y Portillo (2005):

“El liderazgo femenino es uno de los factores más importantes que las instituciones de hoy en día deben tomar en cuenta al momento de generar decisiones. En el mundo de hoy, donde lo único constante es el cambio, estas líderes deben ser capaces de innovar, motivar y llevar a cabo los objetivos establecidos por la empresa. El recurso humano constituye la base fundamental de toda organización. Dentro de estos recursos, está uno que es escaso y muy valioso, los líderes. Las transformaciones aceleradas exigen renovar la concepción y estilos de liderazgo por uno más visionario, audaz, innovador e imaginativo, capaz de correr riesgos para cumplir la misión organizacional” (p. 19).

Es meritorio mencionar, que así como se ha evolucionado con el liderazgo en la sociedad también se ha generado una estructura social y cultural asentada entre distintas cosas por razones de género, prejuicios en los estereotipos han creado conflictos cuando las mujeres ascienden a funciones gerenciales, sin embargo, hoy día son muchas las féminas encargadas de la gestión de una organización, a pesar de resultar complejo la visión desde el empoderamiento femenino por una cultura aprendida, también es cierto la evolución representativa de ellas, sobre todo cuando se habla de la universidad futura vista desde el ser. Brunner (2007), explica:

“La mayoría de empleos femeninos: continúan concentrados en algunos sectores de actividades y agrupadas en pequeños grupos de profesiones muy feminizadas, y esa segmentación sigue estando en la base de desigualdades existentes en el mercado de trabajo, incluyendo las salariales las posibilidades de acceso a puestos elevados sigue siendo muy restringidas para la mayoría de trabajadoras... las que han llegado a igualar y aún a superar a los hombres en la educación formal” (p. 97).

En este sentido, es evidente que las féminas a pesar de todos los avances en la sociedad aún existen estereotipos manifiestos. Por su parte, Venezuela en el contexto universitario vive momentos arduos, en donde urge transformar desde su estructura hasta la funcionabilidad, todo esto hace visible la exacción a gestionar con la diversidad de pensamiento de las féminas, lo que hace la diferencia. Según Rivero y Goyo (2012), “La gestión gerencial universitaria debe insertarse en el nuevo paradigma tecno-económico intentando

sobrevivir y revalorizar su misión; debe asimismo replantearse desde el qué aprender, hasta cómo organizar los procesos educativos” (p. 4).

Se debe tomar en cuenta dos (02) maneras de liderar en una institución universitaria, el líder femenino y el líder masculino, es pertinente para esta investigación indagar sobre la caracterización onto-epistémica del liderazgo femenino ante las transformaciones que demanda la gestión universitaria venezolana. De allí se desprende la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las características onto-epistémica que definen al liderazgo femenino ante las transformaciones que demanda la gestión universitaria venezolana? Así, el propósito de esta investigación es interpretar las características onto-epistémica que definen al liderazgo femenino ante las transformaciones que demanda la gestión universitaria venezolana.

Liderazgo femenino.

Es la capacidad que tiene la mujer para llevar a cabo todos los procesos en una organización, sea pública o privada. Además, de entender que ser líder representa tanto en el hombre como en la mujer ejercer funciones que direccionen a un recurso humano al logro de metas institucionales, todo esto con las actitudes y aptitudes exigentes para cubrirlas. En el caso de la mujer se une la percepción, cultura, valores, sentimientos que muestran fortaleza a la hora de tomar decisiones. Según Fisher (2000), el liderazgo femenino es:

“El conjunto de habilidades individuales, interpersonales y de conocimientos que posee una mujer para

lograr sus objetivos particulares y de su equipo, partiendo de observaciones realizadas, se puede afirmar que las féminas poseen de manera innata, los dos primeros elementos. Habilidades individuales porque es responsable, expresiva, comunicadora, automotivadora, comprometida, creativa, emprendedora, visionaria, arriesgada, perseverante, constante, sensible; y habilidades interpersonales porque tiene capacidad de convocatoria, es motivadora, solidaria e integradora, participativa, sabe y le gusta trabajar en equipo y otorga iniciativa y poder” (s/p).

En este sentido, se puede decir que la mujer tiene claro el enfoque de la gerencia y a partir de allí, incorpora la experiencia tanto empírica como científica para promover el compromiso en el recurso humano que tenga a su cargo, desarrollando así políticas que ayuden al desenvolvimiento interno y externo en las organizaciones; el liderazgo en las féminas otorga atención en los sentimientos esto debido a lo cultural, son vistas desde la sensibilidad que representa generando cambios a nivel profesional, gerencial, entre otros. Para Ramos (2005), “en las organizaciones las féminas ofrecen un cambio en las relaciones estratégicas del ramo, advirtiendo posibilidades de crecimiento económico y también, el incentivo laboral en su división de talento humano” (p. 46).

Es por ello, que para consolidar un liderazgo femenino eficaz, se requiere de una visión clara de la situación que enfrenta y asumir su rol de líder en función de la situaciones que se le presenta, debiendo con ello gestionar el contexto donde se encuentre a fin de tomar las decisiones más acertadas que le permitan direccio-

nar sus funciones de manera efectiva con la integración de todos los elementos (estudiantes, docentes, coordinadores, jefe de departamentos entre otros), para así consolidar la educación universitaria en pro de la realidad social. Rodríguez (2016), expresó que:

“La mujer ha avanzado en su desarrollo, pero aún le falta mucho por lograr, y requiere el apoyo, la promulgación de leyes y sobre todo actitud ante el cambio para transformar a la sociedad; las instituciones de educación superior somos ese faro luminoso que tiene que generar ese cambio, que debe proponer las políticas públicas para posicionar a la mujer” (p. 28).

Desde esta perspectiva, la mujer es vista como pilar fundamental para transformar desde el interior estructural las instituciones universitarias a través del manejo adecuado y aplicando las herramientas necesarias para el logro de metas palpables. Asimismo, son evidentes los cambios a nivel profesional-gerencial que se han dado en Venezuela en la educación universitaria gracias al empoderamiento de la mujer, sin embargo, es incuestionable que existen todavía factores que impiden la continuidad y avance de su gestión.

Características del liderazgo femenino.

Para ser un buen o buena líder se requiere de habilidades que debe tener la persona para influenciar en otras, va más allá del simple hecho de llevar una administración o gerenciar, no importa el cargo que se tenga, ni el dinero, ni el sitio donde se encuentre: lo importante es como incentivas, transfieres lo que sabes a todos los contextos en donde te desenvuelves y además de forma eficiente, se debe con-

ocer, dominar cada una de las cosas, ser sensible, respetuoso pero con convicción y seguridad de lo que se está haciendo, de esa manera el que está a lado se sentirá con el compromiso de continuar a su mando. Para Molero (2009), existen seis (6) características determinantes en el liderazgo femenino, estas son:

a. Orientación a las personas: Son sociables, expresivas y cercanas, lo que brinda mucho potencial a la hora de lograr compromisos, sea con los objetivos de la organización o en un proyecto en particular.

b. Tendencia a la cooperación: Esto hace que el trabajo en equipo sea más natural, ya que ellas son activas en la inclusión y conteniendo a las personas. También se preocupan porque los procesos seas ordenados y sanos.

c. Capacidad de actuar en muchas direcciones: Poseen la capacidad innata de pensar y actuar en muchas direcciones o temas al mismo tiempo. Esto les da una ventaja a la hora de tomar decisiones y enfrentar crisis.

d. Conducción horizontal: El liderazgo femenino es inclusivo, alienta la participación y comparte el poder y la información con aquellos a quienes conduce. Tiende a crear y fortalecer las identidades de grupo.

e. Predominio de lo emocional: En general se hallan capacitadas para tener en cuenta el lado “humano” de las personas y generar altos niveles de empatía.

f. Mayor predisposición al cambio: Su estilo es innovador, con un firme sentido de la calidad, centrado en la persona, flexible,

comunicativo y persuasivo.

En relación con lo expuesto, el liderazgo femenino tiene características palpables que facilita el cambio en las instituciones universitarias para mantenerse en el tiempo y avanzar de forma efectiva en la sociedad del conocimiento, si se entiende que tanto la mujer como el hombre pueden tener roles gerenciales vislumbrando lo que se quiere, pensando en la meta para una sociedad o porque no una globalización social en donde todos buscan el desarrollo del país desde la educación.

Gestión universitaria.

En la educación universitaria se identifican tres elementos básicos de la gestión: la dirección de las instituciones, la gestión académica y el manejo eficiente de los recursos. Todo ello debe atribuirse al aseguramiento de la calidad de las instituciones tanto públicas como privadas. Sin embargo, es importante señalar que con los cambios que se dan a nivel político, social y económico es evidente que la estructura política educativa tiene un quiebre coyuntural que pide transformaciones internas y externas.

Desde la perspectiva de la dirección de las instituciones de educación universitaria, la gestión demanda el buen funcionamiento que depende del Estado, procura el diseño de estructuras curriculares actualizadas y en concordancia a la sociedad en la que se está; así como de programas investigativos del sector productivo que aunque se lleva años trabajando para dicha transformaciones no se concreta lo que necesita la comunidad educativa, se debe tener enlazado ambos en pro de mejorar una sociedad atiborrada de conflic-

tos económicos, políticos, sociales.

La gestión universitaria venezolana pide a gritos nuevos modelos que ayude a construir el país que se quiere; es por eso, que la mujer líder empoderada puede dar desde su conocimiento y cultura elementos que sirvan de ayuda al mejoramiento educativo. La gestión es entonces transversal a toda la actividad de la institución educativa e influye en todos los aspectos de desarrollo social aunado a la productividad y por ende a la economía. Según Kaufmann (1996):

“En las organizaciones modernas, y con entornos turbulentos y cambiantes, como los que predominan en la mayoría de las sociedades avanzadas, una estructura menos formal y más flexible resulta indispensable. Se sustituiría la ideología militar subyacente por una ideología ‘ecológica’, enfatizando la importancia de la interpelación entre las cosas y personas. Por todo ello podemos concluir que las mujeres pueden llegar a ser mejores directivas que los hombres por su experiencia de implicación activa en la esfera doméstica, que les proporciona una amplia experiencia en la gestión de conflictos, enseñar, guiar, impartir información, gestionar demandas contradictorias, entre otras” (p. 186).

En este sentido, los cambios que involucra este nuevo orden incluyen repensar el papel de los métodos llevados en las instituciones universitarias, tomando posiciones desde el país en cuanto a la naturaleza de muchas profesiones. Es necesario tomar en cuenta las características de una persona profesional siguiendo una misma estructura con el fin de aportar a

las empresas recurso humano valioso, capacitado y de valores que aporten a la sociedad; por lo tanto, se debe imprimir en las disciplinas universitarias prioridades, valores y criterios de investigación y formación.

Metodología.

La dinámica progresiva, no lineal y de cambio presente en la realidad es observada, asumida, entendida e internalizada por el sujeto-investigador en un acto consciente, determinado por el paradigma a través del cual descubre el conocimiento una vez efectuado el abordaje del objeto. Es preponderante para la generación de resultados y conocimientos novedosos e interesantes, como ocurre en la interacción sujeto-objeto. En atención a lo expuesto, el objetivo central de esta investigación es interpretar las características onto-epistémica que definen al liderazgo femenino ante las transformaciones que demanda la gestión universitaria venezolana.

Resulta esencial en el contexto socioeducativo actual, interpretar las características onto-epistémica que definen al liderazgo femenino ante las transformaciones que demanda la gestión universitaria venezolana. La universidad como toda institución o empresa es un ente vivo, constituido por recurso humano que requiere ser canalizado y conducido por un gerente-líder sea femenino o masculino en su rol de modelaje frente a sus seguidores, es hora de cambiar los esquemas en donde solo el género es predominante para que se cumplan las funciones dentro de una

organización, se debe entender que estamos en una etapa de construir desde la igualdad.

Por su parte, en el plano ontológico, el presente estudio se asume postulados teóricos y metodológicos del enfoque cualitativo adscritos al paradigma interpretativo. De acuerdo con lo establecido por Martínez (2008), "...las realidades sistémicas se componen de elementos o constituyentes heterogéneos...los objetivos de una metodología sistémica no son posibles de lograr con una lógica simple, puramente deductiva o inductiva, requieren de una lógica dialéctica..." (p. 47).

En el marco del paradigma interpretativo, se revelaron realidades derivadas de los informantes clave representados por gerentes de las universidades de Venezuela, los cuales, a través de sus experiencias, vivencias y perspectivas, proporcionan diversos enfoques en cuanto a la realidad y conocimiento del objeto de estudio. Esas interpretaciones permitieron a las autoras elaborar la contrastación en cuanto a la concepción de la gestión universitaria que tiene la fémina, logrando enmarcar esas características que predominan en ellas, el análisis bibliográfico y documental.

En el plano epistemológico la investigación se desarrolló bajo el método fenomenológico, orientada al inductivismo y subjetivismo. Es decir, la situación es estudiada según la realidad personal y única de cada líder femenina. Según Martínez (2008), "La fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre" (p.137). Por su parte, Husserl (1931) expresa que:

La reducción fenomenológico-trascendental en modo alguno limita la experiencia. El fenomenólogo no se aparta ni de la totalidad de la realidad experimentada ni de ciertas áreas de ella, solamente

suspende el juicio concerniente a la realidad o validez de lo que es experimentado. El mundo antes de la reducción fenomenológica-trascendental y el mundo que he transformado en 'mero fenómeno' no difieren en contenido, sino en la forma en que me relaciono con cada uno de ellos (p. 85).

Para los fines concretos de esta investigación se consideraron como sujetos de estudio a tres líderes femeninas de diferentes universidades tanto públicas como privadas en Venezuela. (La Rectora de la Universidad Central de Venezuela (UCV) Cecilia García, La Rectora de la Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado" (UCLA) Nelly Velásquez y la Rectora de la Universidad "Fermín Toro" (UFT) Vanesa Quero), cuyas sedes principales se encuentran en Caracas, Barquisimeto y Cabudare. Los criterios a emplear para la escogencia se fundamentaron por ser líderes, tener un nivel de conocimiento y experiencia en el ámbito institucional, rol gerencial, y la disposición de colaboración con el estudio.

Técnicas de recolección de la información.

La metodología predominante para efectos de esta tesis doctoral, permitió el empleo de la entrevista como técnica de recolección de la información. Con la información obtenida de los informantes claves, una vez aplicada la técnica; se pudo develar la realidad del objeto de estudio desde una perspectiva gerencial, logrando la interpretación del tema desde la experiencia real de los individuos involucrados en el contexto universitario.

Martínez (2006), señala una serie de técnicas que se pueden utilizar para la recolección de información. Entre las técnicas mencionadas se encuentra la "en-

trevista coloquial o dialógica con los sujetos en estudio... Con anterioridad, esta entrevista deberá estructurarse en sus partes esenciales para obtener la máxima colaboración y lograr mayor profundidad en la vida del sujeto” (p. 142). Asimismo, Martínez (Ob. Cit.), “Esta entrevista adopta la forma de un diálogo coloquial o entrevista semiestructurada, complementada, posiblemente, con algunas otras técnicas”... (p. 93).

Resultados.

Este apartado es producto de los resultados, enmarcados en las ideas sobre la realidad que inciden en el liderazgo femenino, a la vez fundamentarlas desde la concepción ontoepistémica, tomando en consideración la formación profesional e intelectual de las experiencias de los informantes claves (IC). A partir de este proceso la investigación internaliza la inquisición de los actores sociales en su desempeño como líder en la gestión universitaria, que permitió percibir, analizar, pensar para luego, interpretar las características onto-epistémica que definen al liderazgo femenino ante las transformaciones que demanda la gestión universitaria venezolana.

Es por ello, que en la gestión universitaria la mujer es capaz de ejecutar diferentes roles, apoyado en la labor de equipo, orientado en la unión de esfuerzos, la promoción e intercambio de ideas e innovaciones, capaz de compartir información y conocimientos en espacios más exigentes. Cada una de las rectoras objeto de estudio manifiesta la relevancia que tiene la gestión femenina, no con ello la hace mejor o peor, simplemente es entender que

existen diferentes puntos de vista que pueden globalizar de forma holística una manera de ser líder.

La gestión universitaria actualmente busca transformaciones, no solo en su estructura sino desde sus bases fundamentales, el recurso, la educación a distancia y un nuevo modelo curricular que llevan a crear, innovar, utilizar herramientas que vayan más allá del simple hecho de ir a dar clases, es obvio que el siglo XXI cambia el pensamiento crítico del Ser para enlazarlo con el Hacer desde el Es, esto con el fin de coadyuvar las competencias, habilidades, destrezas, procedimientos, criterios, objetivos, estructura, currículo y características en las universidades.

Los escenarios educativos del presente demandan líderes que generen cambios que favorezcan sus planes en función de obtener resultados que permitan alcanzar los objetivos establecidos en beneficios de todos. Desde luego, hay aspectos determinantes en el comportamiento de un buen liderazgo que le son propios y que deben ser utilizados proactivamente en función de dar paso a los cambios que se requieran, de enfrentar los retos, poner en práctica sus destrezas, habilidades y conocimientos, siempre dentro de los valores éticos y morales que garantice honestidad, productividad, satisfacciones que involucren a todos sus seguidores y al entorno en donde se desenvuelva.

El liderazgo femenino es una iniciativa para las universidades venezolanas, es necesario contar con gerentes visionarios, proactivo, generador de acciones y estrategias, que sepan usar adecuadamente el talento del recurso humano bajo su cargo, determinar las oportunidades que se presentan en las nuevas aperturas educativas.

La gestión gerencial en las universidades debe condescender una cosmovisión que le permita tener conocimiento universal, donde su norte sea lograr el bienestar de su personal, organizacional a través de la puesta en marcha de un verdadero plan estratégico donde se relacionen las metas compartidas con el sistema de valores, estimulando el trabajo en equipo, la cooperación y tratar con justicia al personal; para así obtener excelentes resultados que garanticen un buen liderazgo.

Por ello, la líder femenina puede lograr el entendimiento entre las personas, teniendo la habilidad de motivar a su personal a la participación y fomentando el trabajo en equipo para la resolución de conflictos. Es vital para la mujer líder los valores personales y hacerlos presentes cada vez en lo organizacional, por eso para ella es fácil expresar su sentir y que el recurso humano se sienta afín. El profesional que asume la gerencia de una organización educativa a nivel universitario debe propiciar un modelo horizontal de gestión, dándole igual importancia a cada uno de los sujetos que le acompañan en su trabajo. Esto conlleva a una participación colectiva que potencia el funcionamiento del sistema y los conduce de una manera inteligente a la sumatoria de cada uno de los trabajadores, aunado a los valores personales de cada uno enlazado con los valores organizacionales para llevar a cabo según la filosofía institucional los objetivos que se tracen.

El papel que juega las emociones en el liderazgo depende de los valores y el sentir de cada ser humano, sin embargo, es relevante indicar que en el caso de las féminas es más probable tener sentimientos encontrados al momento de escuchar cualquier situación presente en un em-

pleado, el ser duro de corazón la hace ver muchas veces masculina. El enfoque que se admite en la gerencia es predominantemente administrativo, no trasciende a lo humanizado del proceso. Si las acciones se contrastan con los planteamientos de la gerencia postmoderna existen diferencias notables en términos de indicadores como: el interés de las personas, crecimiento personal y profesional, deseo de verse y sentirse satisfecho con el trabajo.

Conclusiones.

Las universidades venezolanas públicas y privadas están en un proceso histórico debido a los retos de la globalización política, económica y social, la dinámica de la educación universitaria son estructuras organizativas rígidas, signadas por los excesivos trámites burocráticos que reflejan insensibilidad en la operatividad de sus procesos administrativos-gerenciales, dejan entre dicho su función social por su poca capacidad de respuesta ante los cambios sociales, científicos y tecnológicos.

Las universidades venezolanas buscan implementar una serie de transformaciones para enfrentar la crisis e innovar el hecho educativo, con el fin de detectar las fortalezas, oportunidades, amenazas, debilidades para incorporar nuevas estrategias, promover el proceso de cambio para mejorar el rol que cumplen tanto los gerentes como los docentes, si bien es cierto, que la educación venezolana está viviendo desafíos y cambios que requieren de líderes que enfrenten los problemas y le den solución efectiva; también es invaluable la labor de las líderes femeninas por aportar a partir de sus ideas y consolidar una

gestión basada en la espiritualidad en donde se lleve a cabo la transformación que se requiere.

Es por ello, que en el contexto universitario gerencial, la implementación de nuevas formas de llevar la gestión, exige la participación de líderes que proporcionen a las instituciones el uso de modelos que produzcan una visión acertada de las dificultades, a fin de desarrollar proyectos exitosos de mejoramiento que incidan en la calidad de la organización educativa. Como principio para interpretar las características onto-epistémica del liderazgo femenino, es fundamental explicar que de cada una de las subcategorías y su conexión con las categorías emergieron tres (3) aspectos que influyen en la gestión universitaria, estas son: En la episteme: a.- La transformación de la gerencia universitaria, a partir de su estructura y fundamentación: investigación, docencia y extensión. En lo ontológico: b.- La gerencia desde la espiritualidad y desde la hermenéusis: c.- La metamorfosis gerencial.

a.- La transformación de la Gerencia Universitaria, a partir de su Estructura y Fundamentación: investigación, docencia y extensión: el gerente universitario debe poseer una serie de características para ejercer su función, las cuales tendrían que adquirirse durante su experiencia, a través del cual el recurso humano es artífice de la labor ardua que significa ser parte de ella en tiempos de adversidad. Ahora bien, este gerente debe poseer un conjunto de condiciones personales relacionadas con su forma de gestionar, como ejemplo: trabajo en equipo, manejo del quehacer educativo, calidad en su función, cooperación y el liderazgo transformador características acentuadas en la mujer empoderada.

b.- La Gerencia desde la Espiritualidad: la espiritualidad permite dar respuesta a las necesidades de la sociedad, las cuales se convierten en prioridad; con el fin de buscar los medios que permitan dar respuestas justas, solidarias y responsables, dando la mayor importancia a la dignificación del ser humano. Gerenciar organizaciones con un sentido enmarcado en la preocupación por los demás, es también una prioridad; es así donde esta debe tomar un valor protagónico en la creación del valor intangible fomentando la participación, cooperación y calidad de los demás.

c.- La Metamorfosis Gerencial: el éxito organizacional, es imposible sin excelencia individual hoy requerida, especialmente en puestos gerenciales, que demanda un sofisticado tipo de destreza social: liderazgo, que lo capacite para movilizar los grupos de personas y lograr importantes objetivos a pesar de los obstáculos, que pueda unir a la gente en la persecución de una meta común, a pesar de las fuerzas que lo separan, y en definitiva que pueda mantener las organizaciones educativas universitarias libres de la mediocridad caracterizada por conflictos burocráticos, y luchas de poder.

En este sentido, la gerencia universitaria se orienta más hacia al aspecto humano de sus trabajadores que al estudio de sus competencias profesionales y técnicas; es así como se habla con insistencia de la espiritualidad organizacional. De esa manera, es cada vez más común asumir perfiles de selección para puestos gerenciales basados en los atributos personales que en otro tipo de requerimientos. El liderazgo femenino ante las transformaciones que demanda la gestión universitaria venezolana es fundamental para que

se logre desde un punto de vista humanista, sensible, cooperativo, espiritual, eficaz, comprometido, formativo, de trabajo en equipo, de igualdad, en donde los cambios de modelo curricular, los recursos, la educación a distancia y la autonomía buscan superar la caída visible de la comunidad educativa a través de la reestructuración y convenio de la productividad empresarial y la sociedad universitaria.

Referencias bibliográficas.

- Bradich, M. y Portillo, M. (2005). El Liderazgo Femenino (¿¿existe?!). Temas de Management. Volumen III.
- Brunner, B. (2007). Liderazgo: Las Cuatro Claves del Liderazgo Eficaz. Edición Norma. Colombia.
- Fisher, H. (2000). El Primer Sexo. Las Capacidades Innatas de las Mujeres y Cómo Están Cambiando el Mundo. España. Editorial Taurus.
- Husserl, E. (1931). Fenomenología y Antropología. En: Anuario de Filosofía Jurídica y Social. N° 3. Sociedad Chilena de Filosofía Jurídica y Social. Traducción de Raúl Velozo.
- Kaufmann, A. (1996). Tercer Milenio y Liderazgo Femenino. Capital Humano, 92, 52-56.
- Londen, M. (1985). Liderazgo Femenino. Cómo Tener Éxito en los Negocios sin Ser uno de los Chicos. Nueva York: Times-Books.
- Martínez, M. (2008). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. 2^{da} Edición. México: Trillas.
- Molero, A. (2009). Mujer y Liderazgo en el Siglo XXI. Ministerio de igualdad. España.
- Ramos, A. (2005). Mujeres y liderazgo: Una Nueva Forma de Dirigir. España. Universidad de valencia. Servei de publicacions.
- Rivero, E. y Goyo, A. (2012). La Gerencia Universitaria Venezolana ante los Nuevos Retos de la Sociedad del Siglo XXI. Gestión y Gerencia. Revista Científica. Decanato de Administración y Contaduría Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado”. Vol. 6. No. 2. Mayo-Agosto 2012.
- Rodríguez, J. (2016). Estudio Comparativo de la Eficacia del Liderazgo de Hombres y Mujeres en Equipos de Trabajo. Revista de estudios de la mujer. Vol. 32. Interciencia.

EDUCACIÓN AMBIENTAL, INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA HERMENEUSIS DESDE EL PENSAMIENTO TRANSDISCIPLINARIO

Richard Pérez
richardarnaldoperez230@gmail.com
Universidad Nacional Experimental
Rafael María Baralt, Venezuela

Eliana Crespo
elianacres@gmail.com
Universidad Nacional Experimental
Rafael María Baralt, Venezuela

Resumen

El siguiente artículo, se presenta como avance de una investigación, tuvo como propósito reflexionar sobre la educación ambiental, investigación educativa. Una hermeneusis desde el pensamiento transdisciplinario. La perspectiva metodológica que oriento al estudio se ubica en el paradigma interpretativo, desde el enfoque cualitativo, bajo el método fenomenológico. Entre los teóricos abordados, resaltan los trabajos de, Caride (2008), Flores (2015), Morín (2001) Osorio (2012), Pinto y Sanabria (2010) entre otros. Es importante resaltar que se contó con 5 informantes claves. La técnica que se utilizó para la recolección de la información fue la entrevista en profundidad de tipo individual, para el análisis de la información se utilizó la saturación información, categorización, y el análisis crítico de los investigadores. Entre los hallazgos preliminares se tienen las categorías emergentes tales como, la espiritualidad, la sensibilidad y la ética ambiental. las conclusiones más relevantes de la investigación se tiene que: La educación ambiental, debe ser esa luz que abre las puertas a la formación de nuevos ciudadanos con un imperativo espiritual y ético sobre las base de la práctica, acciones que vinculen los aspectos de la vida del ser humano y su relación con los de la naturaleza, asimismo, La investigación educativa, debe mirarse de una realidad transdisciplinaria, es necesario el encuentro de las ciencias, sin distinción ni grados de jerarquías, todas deben contribuir de manera decida y protagónica en el abordaje tecnocientífico de la crisis ambiental, por último se deben generar conocimientos desde una visión transdisciplinaria, se planeta entonces que desde la ciencias se valoren todos los aspectos que ofrece cada una, pero poniendo como centro de estudio la educación ambiental en el hombre, de qué manera se pueden forman ciudadanos datados de una dimensión espiritual y ética, que permita acciones sobre la bases de unos valores y sensibilidad ambiental.

Abstract

The following article, presented as an advance of a research, had the purpose of reflecting on environmental education, educational research. A hermeneusis from the transdisciplinary thinking. The methodological perspective that guided the study is located in the interpretative paradigm, from the qualitative approach, under the phenomenological method. Among the theorists addressed, the works of Caride (2008), Flores (2015), Morín (2001), Osorio (2012), Pinto and Sanabria (2010), among others, stand out. It is important to highlight that there were 5 key informants. The technique used for the collection of information was the individual in-depth interview; for the analysis of the information, information saturation, categorization, and critical analysis of the researchers were used. Among the preliminary findings are the emerging categories such as spirituality, sensitivity and environmental ethics. the most relevant conclusions of the research are that: Environmental education, must be that light that opens the doors to the formation of new citizens with a spiritual and ethical imperative on the basis of practice, actions that link the aspects of human life and its relationship with those of nature, likewise, Educational research, must be viewed from a transdisciplinary reality, it is necessary the meeting of the sciences, without distinction or degrees of hierarchies, Finally, knowledge must be generated from a transdisciplinary vision, so that all the aspects offered by each one of them are valued from the sciences, but putting as a center of study the environmental education in man, how to form citizens with a spiritual and ethical dimension, which allows actions on the basis of values and environmental sensitivity.

Palabras claves: educación ambiental, investigación educativa, pensamiento transdisciplinario.

Keywords: environmental education, educational research, transdisciplinary thinking.

Introducción.

En los últimos años, la realidad ambiental ha dejado de ser estudio exclusivo de los expertos en esta área, dada la complejidad del tema y las causas que han generado la crisis planetaria que enfrenta hoy la humanidad, producto de la interacción del hombre con la naturaleza, todos esto lo ha conllevado a reflexionar desde cualquier arista de la sociedad, en ese sentido, se han dado pasos para el abordaje de este escenario que sin duda afecta de manera contundente la dinámica política, económica y cultural de las naciones.

Al respecto, los estudios del tema ambiental surgen en respuesta a los acontecimientos que van emergiendo producto de la evolución de las sociedades con características particulares, tal es el caso de las revoluciones industriales que si bien es cierto ha contribuido al progreso de la humanidad, también es cierto que dada su dinámica productiva y la forma de transformar los recursos naturales en productos y bienes consumo demandados por la sociedad, ha generado un impacto negativo en la extracción, transformación, y consumo, así pues, que la crisis ambiental que hoy se vive tiene su génesis de la manipulación de la naturaleza y la forma de convivir con todos lo que nos rodea.

En consecuencia, según Flores (2015) expone que desde las primeras reuniones internacionales promovidas por la UNESCO, como la Primera Conferencia Mundial sobre el Medio Ambiente, en Estocolmo Suecia (1972), en la que se creó el Programa de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente (pnuma); el Seminario Internacional de Educación Ambiental, Belgrado la ex -Yugoslavia (1975) y la Primera Conferencia Intergubernamen-

tal sobre Educación Ambiental en Tbilisi en la ex-urss; hasta los últimos congresos mundiales de educación ambiental, promovidos por la Red Internacional de Educación Ambiental (weec, por sus siglas inglés), como el Cuarto Congreso Mundial de Educación Ambiental en 2007, en Durban, Sudáfrica; el Quinto en 2009, en Montreal, Canadá; y el Sexto en 2011, en Brisbane, Australia. Todos estos esfuerzo para abordar desde la crisis ambiental que vive en planeta.

Por ende, es posible reconocer la importancia de las propuestas que a bien se han podido generar, en la búsqueda y construcción de alternativas pedagógicas para mejorar la calidad del medio ambiente, por otra parte, es de vital relevancia que estas organizaciones sigan apostando a la consecución de los objetivos ambientales previsto, ya que en la actualidad la crisis ambiental se ha ido acrecentando afectado de manera drástica a la humanidad.

En sintonía a lo anterior, la educación ambiental debe ser vista como una oportunidad de formación humanista y ética, pero también de acción, que desde las universidades se generen propuestas viables para el abordaje tecnocientífico de la crisis ambiental que atraviesa nuestro planeta, todo esto generado por la manipulación, transformación de recursos naturales y sus derivados, convirtiéndolos en productos y bienes de consumo que también generan un sin fin de contaminantes a nuestro ecosistema natural.

Al respecto, Zamora (2015) afirma que: “somos la primera generación que, de forma consciente, sufre las consecuencias del cambio global, pero somos también la última generación con herramientas para

cambiar significativamente buena parte del proceso de degradación, si pasamos a la acción” (pg 41)

En este sentido, urge la necesidad que la educación ambiental sea vista desde una visión integral, que opere desde una mirada transdisciplinaria y permita la generación de conocimientos que correspondan de manera efectiva a la realidad social y ambiental que atraviesa nuestro planeta, asimismo, es de gran importancia una cosmovisión de la ciencias ecologista donde se formen profesionales con unos saberes científico, dotados de habilidades y competencias para actuar de manera responsable ante tal desafío a escala mundial. A continuación, se presenta un avance de investigación en proceso, que tuvo como finalidad reflexionar sobre educación ambiental, investigación educativa. Una hermenéutica desde el pensamiento transdisciplinario.

Educación ambiental (EA).

Según Flores (2015) La educación ambiental (EA) puede generar y mantener nuevos comportamientos, actitudes, valores y creencias que impulsen el desarrollo social, productivo y creador; como consecuencia puede ser el medio para el logro de nuevas relaciones entre los seres humanos y la naturaleza. La EA fomenta la construcción de un nuevo tipo de conciencia que se le denomina planetaria.

A partir de estos señalamientos, impera la necesidad que desde la educación ambiental se promuevan acciones contundentes y transformadoras para hacerle frente a los fenómenos que emergen producto de la crisis ambiental, para esto

se requieren de ciudadanos conscientes y preparados, además, de unos valores ambientales que propician una relación de compromiso con el medio ambiente, donde la diversidad e interculturalidad son componentes fundamentales. La formación de valores se encuentra a su vez asociada a los saberes ambientales que han permitido a las sociedades humanas adaptarse a las distintas condiciones del medio que los rodea.

En síntesis, unos de los retos de la educación ambiental, es formar ciudadanos con una conciencia y una ética ambientalista, para que a través de este nuevo pensamiento y acciones contribuyan de manera positiva al cuidado equilibrio y preservación de nuestros ecosistemas naturales, surge entonces la concepción de una nueva pedagogía que oriente a la educación dentro de su contexto social, cultural política, económica y ecológico, donde se encuentren los sujetos y actores del proceso educativo para que el producto de todo esto sea una sociedad más justa orientada en objetivos comunes, con una visión de un mundo más solidario con nuestra naturaleza.

Por otra parte, desde educación ambiental se deben generar nuevos mecanismos de acción, estudios novedosos y cónsonos con los tiempos que se viven, es crucial que desde las universidades, instituciones y/o organizaciones empresariales estén prestas a generar nuevas alternativas, nuevos enfoques y conocimientos que estén a la altura de los retos que sus cumbre a la sociedad, es importante que estas organizaciones independientemente cual sea su naturaleza y los fines que persiguen, reconfiguren sus procesos y estructuras para estar en sintonía de las dinámica ambiental.

Investigación educativa.

Según Pinto y Sanabria (2010) La investigación educativa, se puede entender en forma generalizada, como un conjunto de acciones sistemáticas con objetivos propios, que apoyados en un marco teórico o en uno de referencia, en un esquema de trabajo apropiado y con un horizonte definitivo, describen, interpretan o actúan sobre la realidad educativa, organizando nuevos conocimientos, teorías, métodos, medios, sistemas, modelos patrones de conducta y procedimientos educativos o modificando los existentes.

En contraste a la anterior, la investigación educativa debe estar en constantes cambios, es necesario que se ajuste a los tiempos y condiciones actuales de la sociedad, debe convertirse en ese panorama de opciones que desde el proceso científico reconstruya desde lo histórico, lo social, cultural, las mejores alternativas para crear condiciones vivibles en una sociedad donde cada vez es más compleja, producto de fenómenos y condiciones paradigmáticas que si dudan permiten que afloren nuevas situaciones a las cuales se le debe dar el abordaje pertinente y oportuno.

Al respecto Piña (2013) expone que la investigación educativa tiene como propósito conocer detallada y minuciosamente un problema de conocimiento, así como exponer y publicar los descubrimientos que arroja la indagación, estos señalamientos conmina a los investigadores y entes del quehacer científico a mirar los nuevos escenarios que emergen y darle un abordaje en su epifanía, para esto es necesario romper con viejos esquemas paradigmáticos, atender a otras realidades

que no han sido exploradas o abordadas, la concepción de la ciencias como un proceso dinámico y de cambios constante.

En sinergia a la anterior, la investigación educativa debe atender a nuevas realidades problemáticas, tal es el caso de la crisis ambiental que se vive a escala mundial, es una oportunidad para que desde la actividad científica y pedagógica, se generen nuevos conocimientos, pero ya no concebidos desde una visión reduccionista, al contrario, es necesario un encuentro de las ciencias para el desarrollo local y global de la sociedad, atendiendo a los requerimientos sociales, con unos objetivos donde la igualdad, la justicia y el buen vivir sean las banderas de este siglo.

Atendiendo a este llamamiento, la investigación educativa debe tener como epicentro el tema ambiental, considerándolo como un aspecto que permea cualquier arista de la vida de los seres vivos, es importante la concepción del mundo como un sistema compuesto por un todo y un todo producto de esas partes, en consecuencia ya no sirve la visión del conocimiento como fragmentos disciplinares que en muchos casos no responde a ningún problema, quedando solo como un aspecto teórico de la investigación, a tales efectos desde la investigación ambiental debe nacer una propuesta que contribuya a la soluciones de problemas que aquejan hoy a nuestra sociedad.

Según Caride (2008) La investigación en educación ambiental, es por su propia naturaleza, necesaria e inexcusablemente, investigación educativa, construida en los escenarios que los saberes pedagógicos habilitan en su convergencia con los saberes “sociales” y “ambientales”.

Esto debe reflejarse en sus marcos conceptuales, epistemológicos, teóricos, metodológicos, académicos.

En virtud de tales afirmaciones, se debe formar un binomio entre la educación ambiental y la investigación educativa, para que desde estos procesos se convienen acciones conjuntas, con miras al abordaje teórico y práctico de los problemas ocasionados por la crisis ambiental, además considerar este tema como un aspecto complejo, donde las ciencias forman una solución sistémica, desde una mirada complementaria y protagónica, además unificar esfuerzos con todos los entes y actores para que contribuyan a la generación de propuestas integrales, en si una cosmovisión amplia de la realidad ambiental.

En ese sentido, Carrasco y Calderero (citado por Pinto y Sanabria 2010) consideran a la investigación educativa de manera integral y holística, al respecto mencionan tres elementos claves que las identifican como:

A. Complejidad de los fenómenos educativos. Generalmente los fenómenos educativos no pueden reducirse a análisis de aspectos cuantitativos, como los que se presentan en las Ciencias Naturales, ya que los fenómenos educativos llevan implícitos valores, creencias, actitudes, etc., que no pueden someterse a experimentación, sino que han de ser estudiados desde el planteamiento humanístico-interpretativo.

B. Carácter plurimetodológico. En la Investigación Educativa, se emplean diversas metodologías, que abarcan desde los modelos experimentales hasta los cualitativos, sin descuidar los descriptivos, históricos etc. Eso permite, que la In-

vestigación educativa disponga de mayor número de perspectivas y métodos.

C. Peculiaridad en la relación investigador-objeto investigado. En educación, el investigador forma parte del objeto que investiga, es decir, no puede ser neutral e independiente con respecto al fenómeno educativo estudiado, por lo que debe esforzarse en mantener la mayor objetividad posible.

D. Perspectiva multidisciplinar. Muchos fenómenos educativos pueden contemplarse desde la perspectiva de diferentes disciplinas, como procesos didácticos, psicológicos, sociológicos, etc., lo que obliga a ser abordados desde todos estos ángulos. Su estudio, exige el esfuerzo coordinado de varias disciplinas.

Partiendo de todos estos elementos considerados en el apartado anterior, es urgente la concepción de la investigación educativa vista desde una perspectiva más amplia y vinculante, donde no solo se ocupe de aspectos cuantitativos y medibles, además se debe valorar y mirar nuevas realidades que emergen en los tiempos actuales, a los cuales no se les pueda dar el mismo tratamiento metodológico, otro elemento a considerar es que en este tipo de investigación donde se busca crear orientaciones pedagógicas, teóricas y prácticas, no se debe caer la exclusividad paradigmática, por el contrario debe tener la capaci-

dad de atender a los fenómenos en la diversidad de concepciones y orientaciones epistémicas.

Dicho todo esto, la educación ambiental parte del hecho social, a esas vivencias que históricamente el hombre ha

tenido y sus estrecha relación con la naturaleza, en ese sentido, es importante estudiar y comprender la huellas que ha dejado dicho proceso dialógico, para esto la investigación educativa debe hacer una aprehensión de los aspectos económico, político, cultural, educativo y tecnológico, además valorar los aportes que han hechos las ciencias en la evolución de la humanidad, pero también la consecuencias del conocimiento científico y su aplicación con miras al desarrollo de la sociedades.

En contraste a lo anterior, emerge entonces una nueva concepción del conocimiento, concebido desde lo holístico, lo sistémico, valorando cada aspecto que compone lo social, es fundamental apostar a una nueva visión de sociedad eco sostenible, donde surja un encuentro de la ciencias sin distingo ni preferencias, surge entonces unas interrogantes que son eje conductora de este investigación ¿es posible crear un nuevo módelo de sociedad que sea capaz de atender a objetivos sociales, pero también ambientales desde la educación ambiental? ¿Es posible que desde la investigación educativa se construya un nuevo conocimiento desde la transdisciplinariedad?

Las respuestas que se obtuvieron desde las entrevistas se clasifican en las siguientes visiones:

Desde la visión como una sociedad ecosostenible.

Al respecto la socióloga Eliana Crespo, profesora universitaria, del programa educación reflexiona que es difícil responder a una pregunta que es compleja ya que depende de muchas situaciones,

estamos inmersos en un sistema económico capitalista que le dio respuesta no solo a nuestras necesidades básicas es más ha creado más necesidades, pero que este tipo de sistema ha acelerado la destrucción del planeta no se tiene duda estamos luchando por sobrevivir, y las condiciones de desigualdades sociales sean intensificado más en los últimos tiempos, pensar en un modelo alternativo de sociedad depende mucho de prácticas educativas y culturales de la sociedades, en este sentido señala lo siguiente:

“... Un ejemplo la UNESCO declara patrimonio cultural inmateriales desde tres aspectos uno es son los declarados por buenas prácticas, en el caso de Venezuela tenemos el ejemplo de la tradición de la palma bendita que han demostrado durante generaciones que sus expresión cultural ha mantenido una relación de equilibrio y sensibilidad con el medio ambiente y sus prácticas que te quiero decir con estos que para aspirar a cambios es necesario una transformación cultura que se da con una conciencia hacia el trato con el medio ambiente y esos se da desde la educación la formación, ahora bien no se puede esperar que estos suceda de inmediatamente esto tiene su proceso...”

Por ende, nos comenta que

“...Los cambios serán posible en la medida que cambiemos las formas económicas y son medidas que deben plantearse al largo plazo por ejemplo sustituir la energía eléctrica generada por energía nuclear o con desechos fósiles por energía solar con panes solares no ha sido una tarea fácil ya que es cambiar nuestras viviendas y estilos de vidas tal vez esta pandemia de encienda esas alarma colectiva que necesitamos...”

Desde la visión ecoeconómica.

Por otra parte, el profesor universitario y economista José Martínez, expreso que hablar de un nuevo modelo de sociedad ecosostenible, desde la educación ambiental pasa primero por valorar aspecto del hombre y su concepción de la naturaleza, destaco también la importancia que ha tenido la ciencias económicas en los avances de la sociedad, puesto que ha hecho grande aportes en cuanto a temas de la distribución de los recursos para de alguna manera ser redistribuidos y cumplir con las demandas que han caracterizado a las sociedades, sin embargo puntualizo que la sociedad de hoy no es la misma de hace doscientos años, por lo que es preciso también, evaluar la huella y la relación injusta de dominación del hombre y el medio que la rodea. Reseño también que

“...Para transitar a una sociedad ecosostenibles, hay que comenzar por una nueva concepción del ser, puesto que la naturaleza, los recursos siempre han estado allí, es el hombre que no ha sabido o simplemente no le ha importado respetar, amar y cuidar a nuestro planeta, es una cuestión de sensibilidad, y para poder tenerla hay que sentirlo como parte de nuestras vidas, valorar de un manera más humana los que nos rodea, considero que más allá de hacer ciencia, lo que debemos es apostar a la visión ontológica de un nuevo hombre para esa sociedad que tanto queremos, con una ética ambiental que permitan el equilibrio de nuestro ecosistema y el ambiente...”

Desde la visión ecopolítica.

Por su parte, el profesor universitario especialista en Educación Ambiental Joel Sangronis, destaca que la crisis ambiental planetaria que se vive es compleja, puesto que es un problema de los sistemas políticos y capitalistas que han imperado en nuestras sociedades, además de la visión de todo lo que nos rodea como mercancía, el planeta ha sido desbastado por el hombre en sus afán de dominar todo lo que está a su alrededor, es inviable un nuevo modelo de sociedad sino no comenzamos primero por cambiar esa visión que tiene el hombre sobre el mundo, incluso es un problema hasta filosófico, hay que revisar si verdaderamente existen voluntades para dar este salto cuantitativo y cualitativo para frenar esta locura desenfrenada de dominación y exterminio de la naturaleza. Así mismo, destaco que

“... El gran problema que existe es la falta de personas sensibilizadas con este tema, no podemos hablar de un nuevo mundo sino contamos con las personas preparadas, educados y conectadas que la naturaleza, de igual manera puntualizo el nuevo papel de la universidad en la generación de alternativas viables y verdaderamente trascendente, la educación deber ser esos espacios de encuentros para generar debates de altura, no podemos seguir graduandos profesionales que en lo absoluto contribuyen al cuidado del medio ambiente, sin duda en una realidad bastante compleja la que enfrenta la humanidad en este siglo...”

Finalmente, reflexiono que la educación ambiental es una realidad que corresponde abordarla desde la familia, esos

valores que se transmiten de generación en generación son fundamentales para este nuevo hombre que se requiere:

“...Considero que la realidad ambiental planetaria es un tema que trastoca la espiritualidad, la parte humana no puede estar a espaldas a esta crisis, el mundo se está quemando y la indolencia es mortal, así pues que urge la necesidad de hacerle frente, y apenas estamos comenzando a dar pasos es lo que respecta a la temática desarrollada...”

Desde una visión ecotecnológica.

Al respecto, el ingeniero Jhom Lamberto profesor universitario el programa ingeniería y tecnología, destaca que si bien es cierto los avances tecnológicos han traído consigo una serie de cambios en las estructuras organizacionales y productivos elevando cada vez más rápido los niveles de transformación y elaboración de productos y servicios, también hay que considerar los aspectos negativos que ocasionan la implementación de la tecnología en los ecosistemas y el ambiente, es indiscutible el papel que juega la tecnología en el desarrollo de una sociedad, la calidad de vida y en sí todo lo que demandamos para suplir nuestras necesidades. Destaca lo siguiente:

“...Que cuando se implementa un plan de proyectos tecnológicos buscando mejoras e innovación, debe también considerarse la dimensión ambiental de manera contundente, claro es algo complejo puesto que para que esto suceda deben existir personas sensibilizadas con la naturaleza, es una cuestión que trastoca lo humano, ya que somos quienes diseña-

mos estas innovaciones, considero que el hombre debe renacer ese es el primer paso, luego es necesario una nueva concepción de los modelos económicos, donde se puedan cumplir con los requerimientos que necesitamos como sociedad, pero también un debido respeto por los demás ecosistemas y seres vivos...”

Desde una visión de un nuevo ser desde la psicología.

De igual manera la profesora universitaria psicóloga Solange Mosello, puntualizo que hablar del tema ambiental y plantearlo desde una nueva visión como sociedad es complejo señala lo siguiente:

“...Considero que el ser humano está inmerso en el ambiente, la relación es mutua uno alimenta al otro y más que ambos están conformados por energía de vida, el ser humano es complicado, estamos conformado por un conjunto de elementos y aspectos, pero en lo que compete al estudio de la psicología, que tiene que ver con su parte mental, el trabajo del pensamiento y sus emociones es un trabajo muy profundo, donde del mismo momento que somos concebidos, ya se va formando la personalidad que va a estar moldeada, por nuestra conexión con el ambiente, todo lo que recibamos de nuestra parte externa va a determinar nuestro ser...” además destaca lo siguiente:

“...Una forma educada es centrarnos en la inteligencia emocional para trabajar la educación ambiental, tiene que ver de qué forma de influir en las creencias, en las experiencias, las vivencias, conocimientos que las personas tienen y haga del ambiente, lógicamente esa educación

debe venir desde la casa, el seno familiar va orientando y dar un paso a esa nueva concepción de lo que es el ambiente y que es lo que se debe hacer para su protección y cuidado, otros aspecto a resaltar es que todo cambia y asimismo, cambia el ser humano, por eso debemos valorar la evolución del ser y aprovechar este momento para incluir una educación del ambiente, para estos es necesario comprender sus vivencias y como conciben la educación ambiental, como la están percibiendo y que de alguna manera los pueda cambiar a ellos...”

“...Así pues que la psicología se debe trabajar de psicología social o de masa para poder incentivar el cuidado de ambiente, aplicar campañas, pero no usarla desde las luchas porque el cerebro lo entiende como una guerra y en las guerra siempre alguien pierde o alguien gana y ese no es el punto, como dicen un autor por allí la idea es ganar ganar, es decir que ambas partes en este caso sociedad y ambiente ganen...”

Pensamiento trasndisciplinario.

Nicolescu (citado por Osorio 2012) La transdisciplinariedad, consiste como el prefijo ‘trans’ indica, a lo que está a la vez entre, a través y más allá de toda disciplina. Su objetivo o finalidad es la comprensión del mundo actual, donde uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento” Correspondiendo a estos señalamientos, es necesario poner en relieve la necesidad de un nuevo conocimiento que valore la integralidad de los fenómenos estudiados, para esto se debe considerar las disciplinas como unidades que se pueden integrar, este nuevo desafío a la racionalidad

debería llevar, de manera necesaria, a una renovación sin precedentes de las instituciones universitarias que viven, hoy por hoy, de los conocimientos producidos en el siglo XIX, cuando los conocimiento se tenían que construir desde la organización disciplinar de los saberes, conocimientos necesarios para su momento, desde luego, pero anacrónicos para la situación actual.

A síntesis, requerimos de un conocimiento holísticos, que tenga como centro el hombre y la relación con la naturaleza, las ciencias deben ser esa oportunidad para construir una nueva sociedad ecososteible que permitan cumplir con fines sociales, educativos, culturas, entendiendo la diversidad que existe, pero la importancia reviste el tema ambiental en estos tiempos, ya no es posible seguir esa visión reduccionista, es imperante atender la crisis planetaria con compromiso, solidaridad, para poder verdaderamente.

Sin embargo, la transdisciplinariedad es la apuesta por comprender la realidad que somos y nos constituye, cuando han sido puestos en paréntesis las barreras demarcatorias de las disciplinas y cuando la realidad ya no es vista como un “objeto” que está al frente de un sujeto y que se puede conocer de manera determinista. Al respecto En síntesis, la complejidad en Morin no trata de los asuntos propios de las así llamadas “ciencias de la complejidad”, sino de un nuevo horizonte epistemológico para organizar el pensamiento de tal manera que posibilite la emergencia de una nueva manera histórica de ser, que posibilite la transformación de la hominización en humanidad (Morín, pg120-122).

Metodología.

El presente artículo, se presenta como avance de una investigación en proceso, el propósito del estudio fue reflexionar sobre la educación ambiental, investigación educativa. Una hermenéutica desde el pensamiento transdisciplinario. Con respecto a la concepción metodológica se ubica en el paradigma interpretativo, orientado por el enfoque cualitativo, bajo el método fenomenológico, Tal como lo plantea Husserl (citado por Piñero y Rivera, 2013), es la ciencia que trata de describir las estructuras esenciales de la conciencia. Es un método que intenta entender de forma inmediata el mundo del hombre, mediante una visión intelectual basada en la intuición de la cosa misma, es decir, el conocimiento se adquiere válidamente a través de la instrucción que conduce a los datos inmediatos y originarios.

Es importante destacar, que en este estudio, se escogieron cinco informantes claves, teniendo en cuenta su desempeño y perfil disciplinar, significando que todos son docentes universitarios activos, con alta trayectoria en la investigación en diferentes programas académicos, la técnica que se aplicó para la recogida de la información fue entrevista en profundidad de tipo individual y técnica de análisis fue la saturación de la información, categorización y análisis críticos por parte de los investigadores.

Resultados.

Desde las voces de los cinco informantes claves y productos de esos encuentros dialógicos, caracterizado por un proceso de saturación de la información, emergieron unas categorías preliminares, valorando las diferentes posturas y visiones desde el quehacer, profesional y cotidiano, además, unos aspectos, prácticas y experiencias que nos dan cuenta de la importancia que tiene la educación ambiental en estos tiempos, para generar una nueva visión de sociedad como nuevo modelo ecosostenible en este siglo XXI.

En ese sentido, se presenta las categorías emergentes de la investigación en proceso, desde una mirada transdisciplinaria, entre las cuales se tienen, la espiritualidad, la sensibilización y la ética ambiental.



Gráfico. 1. Categorías iniciales

Conclusiones.

La educación ambiental, debe ser esa luz que abre las puertas a la formación de nuevos ciudadanos con un imperativo espiritual y ético sobre las base de la práctica, de acciones que vincule los aspectos de la vida del ser humano con los de la naturaleza, hay una relación mutua entre hombre y ambiente, para esto la sensibilización es un tema que atañe a la educación desde cualquier contexto, ya no es suficiente con el abordaje teórico que en muchos casos solo acelera la degradación del medio natural, es necesario desaprender muchas cosas para darle paso a otras que emerjan desde la concepción del ser humanista, solidario y ecologista, un pensamiento emergente en este siglo.

La investigación educativa, debe mirarse de una realidad transdisciplinaria, es necesario el encuentro de las ciencias, sin distinción ni grados de jerarquías, todas deben contribuir de manera decidida y protagónica en el abordaje tecnocientífico de la crisis ambiental, es importante valorar los diversos modos de acercarse a la realidad investigada, desde los cualitativo, cuantitativo y holístico, valorar todas esas expresiones y saberes sociales, atender a esos aspectos y cotidianidades de los diferentes actos en aras de hacer contribuciones que permitan soluciones novedosas y creativas a los problemas que golpean la sociedad productos de fenómenos ambientales.

Para finalizar, corresponde decir lo urgente y necesario de generar conocimientos desde una visión transdisciplinaria, se planeta entonces que desde la ciencias se valoren todos los aspectos

que ofrece cada una, pero poniendo como centro de estudio la educación ambiental en el hombre, de qué manera se pueden formar ciudadanos dotados de una dimensión espiritual, ética, que permita acciones sobre la base de valores ambientales, urge entonces la concepción de ser en la ontología del humanismo, desde la sensibilidad por la naturaleza, para que verdaderamente sea posible una nueva sociedad ecosostenible que ponga frenos a la degradación, contaminación y sin duda la crisis planetaria que atraviesa el mundo producto de malas prácticas, falta de valores de nuestro planeta.

Referencias bibliográficas.

Caride, A. (2008). La educación ambiental en la investigación educativa: realidades y desafíos de futuro, Centro Nacional de Educación Ambiental. Disponible en: http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2008_05caride_tcm7-141802.pdf(consultado 11 de junio de 2012).

Flores, R. (2015) Investigación en educación ambiental. Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Morín, E. (2001). La cabeza bien puesta. Repensar la reformareformar el pensamiento. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Osorio, S. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. Universidad Militar Nueva Granada.

Pinto, M. y Sanabria, N. (2010). La investigación educativa en la formación integral del futuro educador. Facultad de Ciencias

de la Educación. Universidad de Carabobo. Venezuela.

Piña, J. (2013). Investigación educativa ¿para qué? Perfiles Educativos.

Piñero, M. y Rivera, M. (2013) Investigación cualitativa: orientaciones y procedimientos. Subdirección de investigación y posgrado UPEL-IPB. Barquisimeto, Venezuela.

Zamora, R. (2015) Aquí y ahora: una llamada al compromiso y la acción. Ecosistemas Revista Científica de Ecología y Medio Ambiente.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

MANIFESTACIONES CULTURALES COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DURANTE EL PROCESO DE POST-CONFLICTO EN EL GRADO SÉPTIMO UNO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA DE PROMOCIÓN SOCIAL DEL CARMEN DE BOLÍVAR

Adonis Vargas Torres

licvargastorres@hotmail.com

Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, Colombia

Resumen

El conflicto armado interno permeó todas las estructuras de la sociedad, en la Institución Educativa Técnica de Promoción Social del Carmen de Bolívar, la convivencia escolar se vio afectada por brotes de violencia entre los estudiantes, afectando el aprendizaje y enseñanza y por ende el rendimiento académico. Este estudio propuso estrategias pedagógicas basadas en la cultura local para propiciar espacios de reconstrucción social durante el postconflicto en los estudiantes de 7 grado, para ello se indagó con docentes, estudiantes y familiares las herramientas de la cultura local que coadyuvaran al diseño de una propuesta pedagógica para mejorar esta situación.

Abstract

The internal armed conflict permeated all structures of society, in the Institución Educativa Técnica de Promoción Social del Carmen de Bolívar, school coexistence was affected by outbreaks of violence among students, affecting learning and teaching and therefore academic performance. This study proposed pedagogical strategies based on the local culture to promote spaces for social reconstruction during the post-conflict period in 7th grade students. To this end, teachers, students and family members were asked about the tools of the local culture that would contribute to the design of a pedagogical proposal to improve this situation.

Palabras claves: Postconflicto, cultura, estudiantes, convivencia escolar, estrategia pedagógica.

Keywords: Post-conflict, culture, students, school coexistence, pedagogical strategy.

Introducción.

El proyecto de investigación pretende involucrar elementos de la cultura local en la práctica pedagógica en un escenario de postconflicto. Colombia es un país, que atraviesa por un proceso de postconflicto; durante esta fase, se deben tener en cuenta herramientas para desarrollar en los procesos educativos, pero las existentes no están claras, debido a que no existen elementos importantes para el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje, por ello esta investigación fue importante, debido a que, va encaminada a crear diferentes estrategias pedagógicas que apliquen al proceso de llevar a cabo la educación, de manera eficiente.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, en la temática de investigación, se abordaron estrategias culturales que surgieron a partir de las deficiencias observadas en los planes y programas que tienen como eje el fomento de la cultura y la importancia de las culturas en los centros educativos en Colombia; es por ello, que a través de las actividades lúdicas como el uso de las danzas, juegos tradicionales, conformación de equipos deportivos, equipos ambientalistas, equipos sociocomunitarios, equipos agroecológicos, equipos de reportaje patrimonial (historia, leyenda, mitos, de la zona) entre otros, se aprovecharon los espacios libres de la escuela y la comunidad, con el fin que en estas prevaleciera la paz y la tranquilidad teniendo a los estudiantes como protagonistas de los procesos culturales a partir del gozo y el disfrute con el objetivo de mejorar los ambientes de aprendizajes. El objetivo de este fue: Proponer estrategias pedagógicas basadas en la cultura local para propiciar espacios de reconstrucción

social durante el proceso de postconflicto en los estudiantes de 7 grado de la institución educativa técnica de promoción social del municipio de el Carmen de Bolívar.

Metodología.

Tipo de investigación y paradigma.

El tipo de investigación es cualitativa, que en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2006), se fundamenta en un punto de partida interpretativa que se centra en el entendimiento del significado de todas las acciones de seres vivos, principalmente los seres humanos y sus situaciones (busca descifrar lo que va captando activamente) por lo cual refiere sucesos que están enmarcados en el estudio de los comportamientos humanos como propósito investigativo

La presente investigación se fundamenta bajo la concepción del paradigma socio crítico, que según Alvarado y García (2008), tiene como fin la transformación de las estructuras de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción- reflexión de los integrantes de la comunidad.

La población son 95 estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Técnica de Promoción Social, los cuales tienen características en común como los educandos o estudiantes, que provienen de estratos socioeconómicos comprendidos entre 1 y 2, en condición de víctimas del conflicto armado en la subregión de los Montes de María, en el municipio del Carmen de Bolívar, departamento de Bolívar.

La muestra fueron toman 31 estudiantes, del grado séptimo, grupo uno, teniendo

21 niñas y 10 niños, que están comprendidos en edades entre 12 y 14 años focalizados en la Institución Educativa Técnica de Promoción Social del municipio del Carmen de Bolívar.

El contexto en el cual se desarrollará la investigación es el municipio del Carmen de Bolívar, el cual fue escenario de actos violentos, como: despojo de tierras, masacres, secuestros y torturas a campesinos y residentes de los corregimientos. Carmen de Bolívar es reconocido por su cultura y tradición religiosa y gastronómica. Las unidades de análisis corresponden a 31 niños pertenecientes al grado 7° de la institución educativa técnica de promoción social del municipio del Carmen de Bolívar.

Las fuentes de información primarias equivalen a las vivencias de la población la cual se encuentra distribuida en abuelos, padres y nietos y todo aquel integrante del núcleo familiar de los estudiantes. Las fuentes secundarias serán libros, artículos y estudios relacionados con la temática de investigación.

El instrumento empleado para la recolección de la fue la entrevista que constó de un grupo de preguntas que las personas pertenecientes a la muestra incluidas dentro de esta investigación respondieron y las técnicas de recolección de información fueron la observación directa.

Resultados y Análisis.

Durante el transcurso de la investigación, se tuvo a seis informantes claves, compuestos por dos docentes y cuatro estudiantes, en lo cual se pudo observar que durante la realización de actividades, propias de la clase, los estudiantes manifestaban cierta

desmotivación, debido a que no veían reflejadas en ellas su contexto o diario vivir, entre lo que manifestaban descontento por la manera que los docentes desarrollaban sus clases, ya que no eran activas, donde los estudiantes solo leían, sin ninguna motivación y texto y luego daban respuesta, de acuerdo a las exigencias del maestro, no se les permitía interacción continua con sus compañeros de estudio, durante la ejecución de tareas, el docente solo repetía lo que decía un libro o era escrito en un tablero, para que el estudiante lo copiara, posterior a ellos, se dejaban unas tareas para realizar en casa, a lo que los estudiantes manifestaban no tenían ni tiempo, ni disposición para ello, debido a que, en jornadas contrarias a ir al colegio, algunos debían trabajar, para poder ayudar con el sustento en sus hogares, mientras que algunos docentes se muestran poco entusiasmo para realizar actividades didácticas diferentes a las que han venido realizando durante años con otros cursos.

El informante 001 manifestó su descontento en las clases, ya que no se sentía sentirse motivado a estar en clases, debido a que ve poco atractivo las actividades y la forma como el docente la lleva a cabo, por lo que en algunos casos, se ve obligado a no estar en dicha actividad, mientras que el informante 002, muestra poca atención por las tareas, debido a que afirma que le toca trabajar al llegar de la escuela porque su familia a causa de la violencia en tiempos pasados, perdió sus predios, lo cual les permitía obtener el sustento económico diario, y no va a poder cumplir con todos los compromisos dejados por los docentes en clase, para el próximo encuentro e incluso cree la posibilidad de retirarse de la escuela, así como ya algunos de sus compañeros lo han hecho, para dedicarse a

trabajos informales como ser moto taxi, entre otros, por otra parte el informante número 003 muestra apatía y pocas ganas de estar en esa clase, ya que manifiesta sentirse más atraído por bailar en el grupo de danza de la institución, y siente monótono, la manera como se llevan a cabo las tareas que plantean los docentes, lo cual le ha manifestado a ellos mismos, mostrando estos, una indiferencia, frente a las sugerencias del estudiante.

Los docentes que estuvieron dentro del proceso investigativo, fueron un poco escépticos al dar información sobre su quehacer pedagógico, por lo que, mediante la información recogida, se encontró que el informante 004 es claro al momento de compartir su experiencia, mostrando su desconcierto en las actividades que deja su docente, debido a que le parecen muy extensas porque tiene que copiar muchos fragmentos de textos de un libro, que no comprende al momento de leer y no es explicado de una manera concreta en clase, además no se les permite intervenir cuando manifiesta su insatisfacción con la metodología de trabajo del docente, el informante 005 es poco claro con la información brindada, se evidencia que sus actividades pedagógicas no son planeadas, en algunos casos improvisa al desempeñar su rol como docente, también, manifiesta que su tiempo es escaso para crear nuevas estrategias, debido a que lleva años usando las mismas y le han funcionado con otros cursos, pero que no sabe el porqué del descontento de sus estudiantes al estar en su clase, y menos porque algunos prefieren no entrar, por su parte el informante 006 sostiene que su tiempo en la institución es bastante por ende, debe ser respetada su manera de llevar a cabo sus actividades didácticas, también manifiesta que le es

pesado asistir a capacitaciones de innovación educativa, o vincularse a un curso o posgrado, debido a su avanzada edad porque los horarios son contrarios, siendo ese el tiempo que le dedica a su familia y otras cosas de su vida.

De estos hallazgos se pueden analizar que la mayoría de la población estudiantil presentó en su núcleo familiar una situación que afectó su estabilidad económica y emocional, relacionada con el conflicto armado en la región, por ende, en la actualidad se ve afectada su formación educativa; debido a que, en muchos casos les toca prescindir de las actividades académicas para realizar labores, como trabajo informal para la subsistencia de ellos y su familia, también muestra una desmotivación para desempeñar las tareas y compromisos de clase. Su estrato socioeconómico es bajo, por lo cual les toca en primera medida garantizar su subsistencia, influyendo en sus formas de vida y actividades que realizan a diario.

Los docentes manifiestan no tener ningún tipo de capacitación relacionada con los procesos educativos en un proceso de post-conflicto, lo que indica que no tienen bases teóricas, ni soportes didácticos para crear estrategias que atiendan a dicha población estudiantil, generando procesos de paz y convivencia, donde a la parte cultural le dan poca importancia, por ende no motivan a sus estudiantes a participar en grupos donde expresan las manifestaciones culturales de su entorno, como lo son grupos, de danza, teatro, entre otras actividades relacionadas con el tema. Los resultados dados desde el cuestionario aplicado, evidenciándose que los elementos como baja motivación en clase, la deserción escolar, no toman en cuenta los aspectos relacionados con las tradiciones

y costumbres del contexto (Expresiones culturales).

Luego de realizada la encuesta, se procedió a realizar la tabulación y realización de las gráficas de los resultados en una hoja de Excel, por lo cual se obtuvieron las siguientes. En la figura 1 se puede observar que el 84% de la población es de estrato socioeconómico 1 y, solo el 16% corresponde al estrato 2. Los niños de estos estratos so-

cioeconómicos viven en hogares disfuncionales algunos solo viven con la mamá y otros viven con familiares. En su mayoría son hogares con bajos recursos, en los cuales los adultos viven del “Rebusque”; por tanto, los niños pasaban la mayor parte del tiempo solo, lo cual facilitaba la incursión de estos en grupos al margen de la Ley.

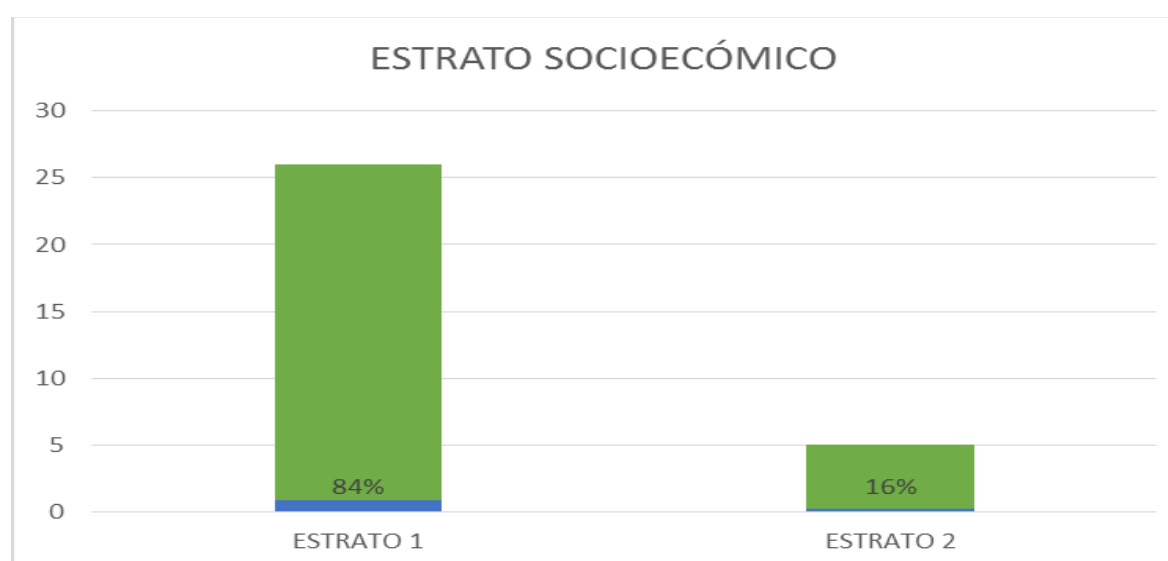


Figura 1. Estrato Socioeconómico.

Luego se analizó la variable género la cual se encuentra plasmada en la figura 2 se puede notar el 65% de la población pertenece al género femenino y, el 35% masculino. Después de la escuela, los niños son

obligados a trabajar y las niñas se dedican a realizar las labores del hogar ante la ausencia de una figura femenina adulta, los niños se dedican a las labores del campo y a vender productos en la calle.

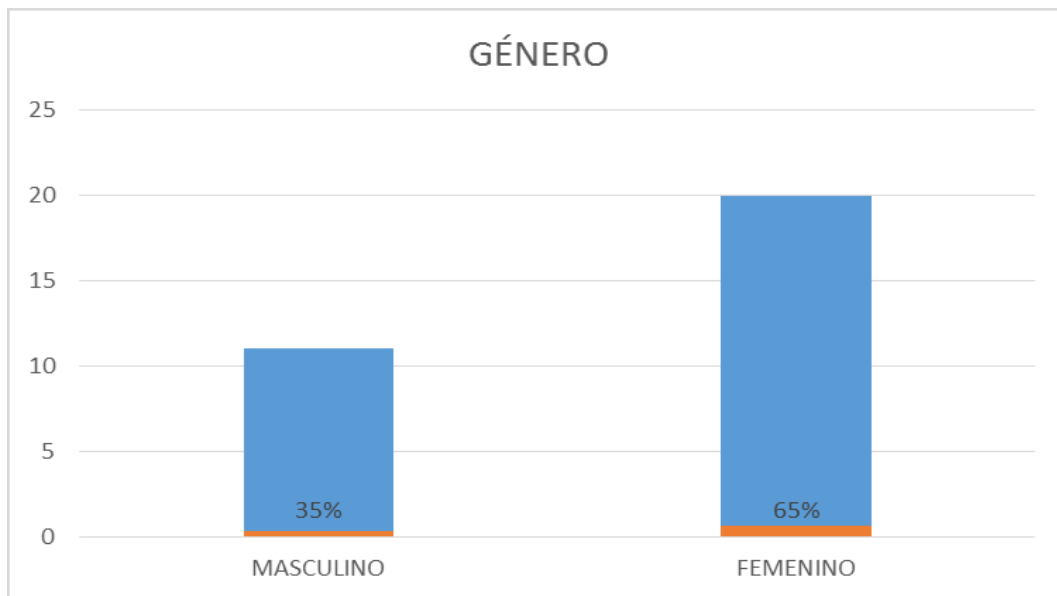


Figura 2. Género.

Posteriormente se indagó con los estudiantes acerca de la participación en eventos culturales, en la figura 3 se da a conocer, de manera a priori, los planteamientos de la investigación, la intensidad con la que participan los estudiantes en actividades culturales, que realizan en la institución de manera extracurricular; se evidencia que

el 83% participa siempre, el 23% participa a veces y el 17% nunca. Estas actividades son importantes en el desarrollo físico y emocional del menor, y son de gran importancia para el aprovechamiento del tiempo libre. De esta manera se lograría arrancar muchos más niños de los brazos de la guerra.

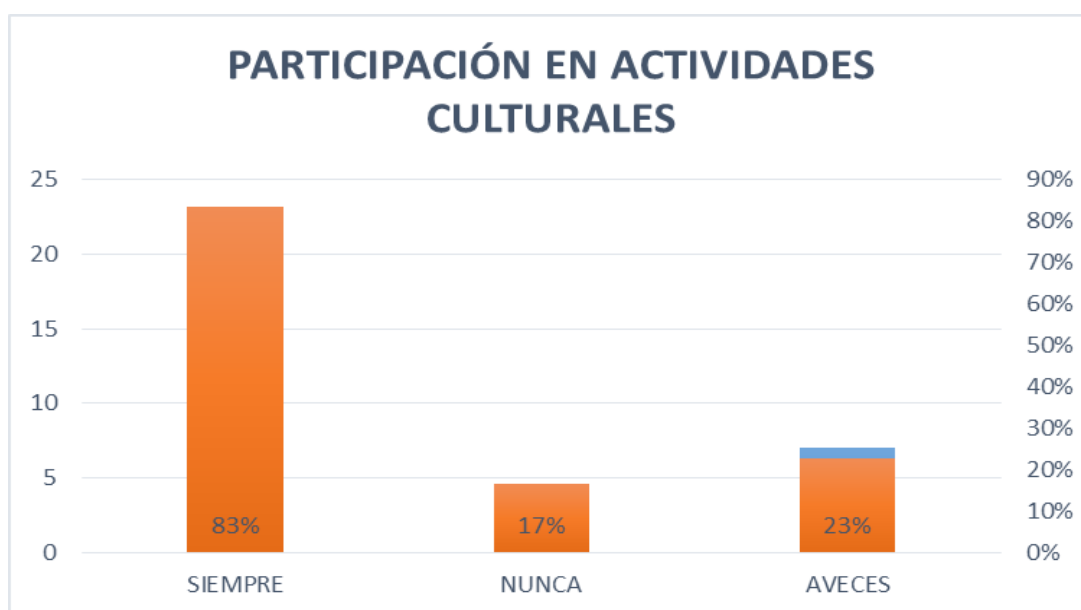


Figura 3. Participación en actividades culturales.

En la gráfica número 4 se muestran los resultados obtenidos, donde se indagó a que grupos se sienten motivados a participar en la institución, teniendo como resultado que a la población el 76% en danza, el 24% gaita, el 19% teatro y el 16% cuenteros. Esta motivación que sienten los

niños a participar en grupos culturales es muy importante. Cuando se les preguntó si les gustaría participar de una estrategia cultural, se sintieron emocionados y con muchas expectativas, algunos mostraron su destreza para que se les incluyera en el desarrollo del presente.



Figura 4. Motivación a Participar en Grupos culturales.

En la gráfica 5 se muestran los núcleos familiares de los estudiantes víctimas del conflicto armado en el municipio del Carmen de Bolívar, donde un 90% si fueron afectados por el conflicto armado y, el 10% no fueron víctimas. Esto quiere decir que la mayor parte de la población tuvo algún tipo de afectación en el marco del conflicto

por lo cual la mayoría ha sufrido los embates de una guerra que no les pertenece; además lo observado en el aula coincide con lo encontrado en las encuestas, en donde se pueden notar niños retraídos y problemáticos, con problemas de adaptación a vivir en comunidad y a relacionarse con sus semejantes.

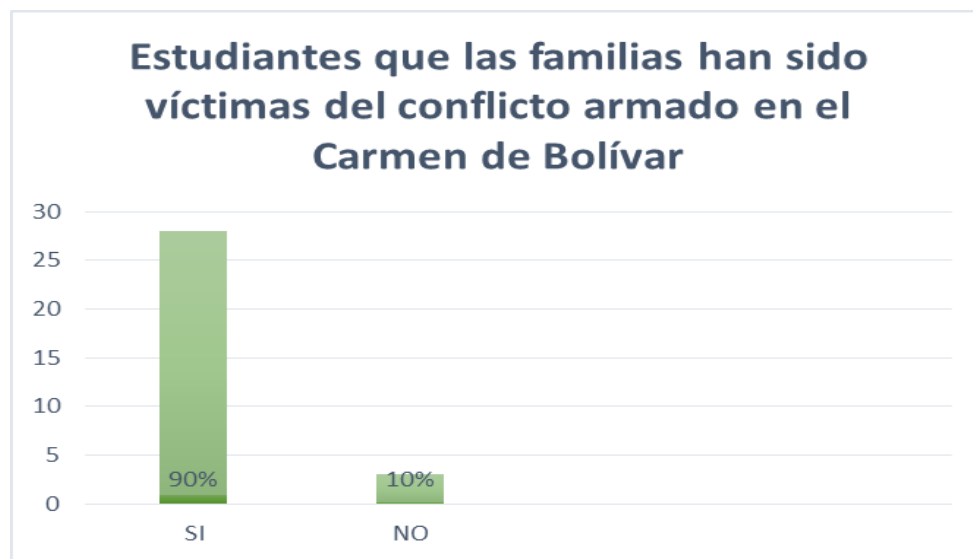


Figura 5. Estudiantes que las familias víctimas del conflicto Armado en el Carmen de Bolívar.

En la figura 6 se representa la capacitación docente de la población y muestra, en temas relacionados con atender población víctima del conflicto armado, donde el 100% no está capacitado en el tema. Los docentes se encuentran poco preparados para el trato con este tipo de población que

viene con secuelas físicas y psicológicas que deben ser tratadas, por lo tanto, en las aulas se puede observar constantemente desordenes y peleas entre los estudiantes ya que el docente no encuentra la forma ni las herramientas para intervenir este tipo de poblaciones.

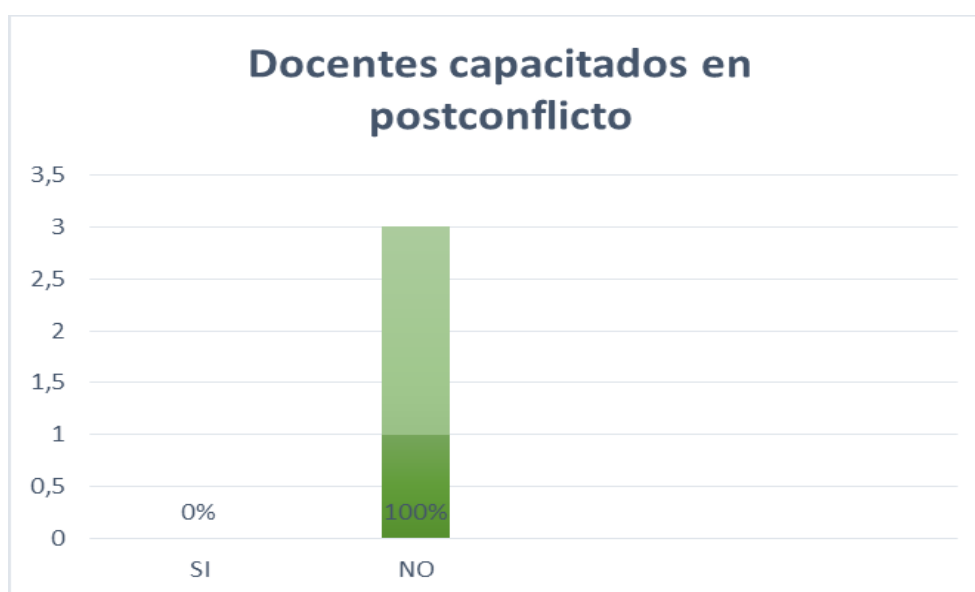


Figura 6. Docentes capacitados en postconflicto.

Entrevista a Hernández, Joaquín del municipio del Carmen de Bolívar (01 de julio de 2020).

Fiestas patronales y bolas de candela, tradición en el municipio del Carmen de Bolívar.

“El cultor Hernández declaró que inicialmente esto se llamaba la provincia de Bolívar, que estaba habitada por los indios Zenú. Un pequeño caserío, de unas cincuenta a sesenta casas, entonces el virrey de Cartagena envía a unos evangelizadores, que vienen de Europa, los carmelitas, y llegan los franciscanos. Los carmelitas se quedan aquí, y comienzan a evangelizar a entronizar a la imagen de la virgen. Se dieron a la tarea de construir el templo (Santuario nuestra señora del Carmen, ubicado en el centro del municipio). Crean la expectativa de adquirir una imagen acorde a la construcción de esa iglesia, traen la imagen, del taller de la viuda de Raiza en Italia, la envían a Panamá, el arzobispo de Panamá la recibe, y la envía a Barranquilla, ¿Por qué la envía a Barranquilla? Porque no había carretables para transportarla de Barranquilla al Carmen de Bolívar, entonces la envían por el río Magdalena, llega a un puerto, que llega aquí cerca que se llama Zambrano – Bolívar, llega en un vapor. De Zambrano acá, la traen en lomo de mula (animal de carga usado en la época para el transporte de carga y personas). Llega la imagen a la entrada del Carmen de Bolívar, Ahí la arman, debido a que la imagen esta seccionada en dos partes, lo cual se dio 15 de julio de 1916, la imagen entra por la entrada principal del municipio, ubicada al occidente, de esta población, en un sector conocido como Gambote, luego es cargada en hombros por la multitud, iniciando su recorrido es procesión por la calle 22,

conocida como la calle “Uribe Uribe”, en honor al General Rafael Uribe Uribe, llega a la llamada calle Sincelejo, hoy día carrea 48 llega al santuario nuestra señora del Carmen el 16 de julio de 1916 a las 7.00 de la noche, la recibe el sacerdote Tomas Puello, quien estuvo de párroco desde 1905 hasta 1916 en la población.

Era tanta la emoción de la gente, de la población, la expectativa que había en el municipio no había luz (fluído de energía eléctrica). Tenían que alumbrar ara poder observar la magnitud de la imagen, la imponencia de esa imagen, entonces la gente cogió unas varas (Fragmento largo de una rama de árbol), de tres, cuatro o cinco metros, y en la punta de cada vara, arriba, le hicieron unas pelotas (Esferas de tela de saco), amarradas y le echaron petróleo, y las encendieron; para hacer unas antorchas. Aproximadamente unas cien o doscientas antorchas, las tenían levantadas con sus manos, cuando la imagen hace su entrada, fue tanta la emoción de la gente, que tomaron las varas, lanzaron las pelotas encendidas y llenas de fuego al piso o suelo, y las comenzaron a patear, a darles patadas entre las calles del municipio, por donde iba la imagen de la virgen del Carmen, es el inicio de la tradición de las bolas de candela, desde la el día 16 de julio de 1916 hasta hoy en día, como una tradición dentro de la parte religiosa y cultural, con la llegada de la imagen de la virgen del Carmen al municipio.

Hoy en día, se celebran las novenas en homenaje a la virgen del Carmen, posteriormente a que esta acaba, suena una banda “papayera” con instrumentos de música de viento y percusión, tocando al son de porro y fandangos (música tradicional del caribe colombiano), se baila en forma circular alrededor de la banda de música,

niños y niñas, jóvenes, adultos y ancianos, luego se lanzan las bolas de candela en la plaza principal, alrededor de la iglesia central, y calles aledañas. La población acude de forma masiva durante los nueve días en los que se realizan dichas actividades.

Los 16 de julio de cada año, se llevan a cabo eucaristías o misas solemnes, en honor a la virgen del Carmen, luego en horas de la tarde se hace la tradicional procesión por el sector arriba del municipio, que completa un recorrido de entre ocho a nueve horas, hasta la entrada nuevamente a la iglesia, mientras que los días 17 de julio, la imagen, en procesión es llevada por las calles del sector abajo del municipio” (J. Hernández, comunicación telefónica, 01 de julio de 2020).

Entrevista a Cárdenas, Carmen del municipio del Carmen de Bolívar (02 de julio de 2020).

Tradiciones orales en el Carmen de Bolívar.

“La licenciada Carmen Cárdenas aporta que, como toda tradición oral, tiene unas características que le permiten trascender en el tiempo y en el espacio

Van de generación en generación: Los abuelos cuentan, los padres cuentan y los nietos, hijos, adultos, la familia y amigos escuchan, para después reproducirla a través de la misma oralidad, con el mismo contenido, o suprimiendo o agregando nuevos elementos, personajes, enseñanzas, emociones o fantasías al discurso inicial aprendido.

Está acompañada de dichos, refranes, cantos y cuentos para los niños y/o adultos, donde la enseñanza a través de los valores juega un papel central

Hacen parte de la colectividad, no pertenecen a alguna persona o grupo en particular.

Son símbolos de identidad cultural, toda vez que reflejan lo que somos, queremos o deseamos ser.

Se conserva a través de la palabra hablada o escrita.

Permiten difundir experiencias vividas y conocimientos aprendidos a la presente y futura generación.

Cuenta con una variedad de formas para su transmisión: mitos, leyendas, cantos, cuentos, poesías, dichos y refranes.

Se vale de un lenguaje costumbrista, donde la forma natural de hablar enriquece los espacios.

Las producciones no cuentan con derechos de autor, por decirlo de alguna forma. Lo que hoy contó alguien, mañana lo cuenta otro con la misma o con más gracia o sin gracia, pero lo cuenta.

Las leyendas más comunes son la de La Llorona, El Caballo sin cabeza, El cuero del otro mundo.

Su importancia radica en la transmisión de valores que se transmiten. Espantos que salen después de 12 de la noche, el valor que se transmite aquí puede ser que las doce de la noche son horas donde abunda el peligro por la presencia de la delincuencia” (C. Cárdenas, comunicación telefónica, 02 de julio de 2020).

Festival del dulce y gastronómico en el Carmen de Bolívar

“La licenciada Carmen Cárdenas afirma que inicialmente se celebraba la Semana Santa, cada quien en su casa realizaba los

dulces típicos de la región, asociados a los productos agrícolas que se producen en el territorio. Con comidas de las cuales exclusivas para el momento, carentes carnes de ganado, cerdo o pollo; chichas refrescantes, preparadas con anterioridad. Acompañado de la celebración religiosa, la asistencia actos religiosos que daban cuenta de la pasión y resurrección de Jesús.

Con los años, las Instituciones educativas del municipio quisieron transmitir un saber a sus estudiantes y para ello, dan vía al libre al Festival del dulce en las escuelas cuyo objetivo es conocer, valorar y conservar la tradición de la Semana Santa, con elementos gastronómicos que incluye la elaboración de dulces, chichas, bollos, y platos típicos donde el pescado, el mote y el arroz de frijol ocupan un lugar especial. Entre ellas tenemos que el festival del dulce se caracteriza por ser un espacio creado para generar la participación de los miembros de la comunidad educativa: en él se dan cita, estudiantes, docentes, directivo, administrativos, operativos y padres de familia, buscan promover la tradición de la Semana Santa, conservar y valorar la gastronomía y la religiosidad presente en esta época del año y Dar a conocer la variedad gastronómica de la que disponemos” (C. Cárdenas, comunicación telefónica, 02 de julio de 2020).

Entrevista a Viloría, Olivia del municipio del Carmen de Bolívar (03 de julio de 2020).

Manifestaciones culturales y folclóricas en las instituciones educativas del Carmen de Bolívar.

“La magister Olivia Viloría aporta que en este caso partiremos de considerar la cultura como el proceso y el resultado de la aprehensión, por parte de la sociedad en

general y de los individuos en particular, de las expresiones de la creación humana contenidas en las ideas filosóficas, políticas, científicas, morales, estáticas, etc., en las normas de convivencia humana, en las relaciones hombre y hombre, hombre y naturaleza, en el arte y la literatura, los sentimientos y valores humanos y en fin en la calidad creciente de las relaciones sociales. Esta es expresión del grado de desarrollo individual y social. Es importante saber que en el Carmen de Bolívar La diversidad cultural es una variedad de diferencias que existen entre personas u organizaciones. Cultural se refiere a los antecedentes, costumbres, y creencias que contribuyen al entendimiento del mundo por una persona. En este mundo multicultural, los niños necesitan experimentar la diversidad afuera de sus ambientes inmediatos. Algunos expertos creen que los niños empiezan a desarrollar su identidad cultural al nacer. Otros expertos han encontrado que los niños desarrollan ideas acerca de identidad racial y las características de grupos culturales diferentes al suyo ya a los 3 años de edad. El conocimiento de los niños jóvenes sobre la diversidad cultural está influenciado por las experiencias con otros, pero principalmente de los miembros de la familia. En las instituciones de la población las manifestaciones culturales se viven desde el fomento por el amor a las fiestas carnavalescas hasta el fervor por nuestras fiestas patronales. Por otra parte, también se celebra el festiMaría - Festival Multicultural de los Montes de María, fiesta Mayor y Patronales, fiestas conmemorativas a la Batalla de Manco mojan y Festival Audiovisual” (O. Viloría, comunicación personal, 03 de julio de 2020).

Entrevista a Hernández; Rafael del municipio del Carmen de Bolívar (04 de julio de 2020).

Carnavales en el municipio de El Carmen de Bolívar.

“El cultor y docente Rafael Hernández aporta que ubicar las celebraciones de las fiestas del carnaval en el municipio del Carmen de Bolívar, nos lleva a dejar claro que estas fiestas llegaron a la región a través del río Magdalena, en su momento el canal más importante de comunicación en la zona del caribe colombiano; prueba de ello que las carnestolendas se celebran en la gran mayoría de las poblaciones ribereñas del Magdalena, excepto Magangué; y que son muestras claras de su identidad y similitud con los carnavales de la ciudad de Barranquilla.

El Carmen de Bolívar y otras poblaciones circunvecinas, no son ajenas a ello, puesto que, dada su condición y características de poblaciones sabaneras, tenían como único medio de comunicación y transporte el río Magdalena, y por esta vía se entraba y salía, llegaba y se despedía el gran potencial que movía y animaba la zona, por sus características. Los carnavales de esta comunidad guardan ciertas similitudes con los de Barranquilla, entre ellas tenemos las fechas de celebración, tipo y variedad de disfraces, danzas folclóricas, organología, música y costumbre.

El carnaval de este municipio en el fondo conserva su esencia inicial, pero factores como el desinterés y muchas veces la decidía de los gobiernos de turnos, las difíciles condiciones de vida de algunos grupos poblacionales, la influencia de costumbres foráneas, contribuyen en gran medida a desdibujar las características de estas fiestas. Dicha celebración, por lo

tanto, ha estado sujeta a muchos factores adversos, pero así, aun, se mantiene y evidencia las manifestaciones de su cultura local. Se puede afirmar que estas fiestas, cada día permanecen en proceso de cambio y mejoramiento, que se nutre del sentir del pueblo, lo expresa y vivencia por medio de la creatividad, el talento y espíritu de la sociedad carmera, dispuestos siempre a la interacción y la solidaridad. Que son componentes los que han fortalecido, mantenido e impulsado estas celebraciones, que a las claras se ve, lucha por mantenerse sin lograr tener características propias, puesto que algunas se han borrado en el tiempo, partiendo con los cultores que la impulsaban y sucumbieron ante la indiferencia de diferentes entidades públicas o privadas.

En esta celebración se puede observar desfiles por las principales calles del municipio donde participan las distintas candidatas al reinado popular, el cual se lleva a cabo en el marco de dichas fiestas, acompañados por grupos folclóricos de bailarines y músicos, también participan distintos disfraces tradicionales. En dichas celebraciones han participado distintos grupos folclóricos, tanto de música como de danzas, entre ellos está el grupo Coresum, organizado y patrocinado por la señora Elieth Villareal de Leyva, el grupo de danzas folclóricas del colegio San Rafael, el grupo de gaita Aires de los Montes de María, y el grupo Son del Carmen, los gaiteros del señor Virgilio Mora, algunos de ellos ya han desaparecido a la fecha, sin embargo se realiza una gran labor en los jóvenes por enamorarse de sus costumbres y tradiciones en el municipio.

Hay múltiples celebraciones en las llamadas kasetas donde hay música a alto volumen, las personas bailan con música

tradicional en las horas de la noche y las que se realizan en horas de la mañana reciben el nombre de bazares, hay encuentros de comparas y concursos de ellas, donde se tiene en cuenta mejor vestuario, baile y coreografías, acorde a la identidad de la danza. De estas actividades, también se deriva la tradición de los reinados de bella en el municipio, donde se exponen unos parámetros para que las candidatas representen algo del barrio donde residen u otra actividad” (R. Hernández, comunicación telefónica, 04 de julio de 2020).

Talleres aplicados a los estudiantes de 7° de la Institución Educativa Técnica de Promoción Social del Carmen de Bolívar.

Para iniciar la unidad didáctica, se tuvo en cuenta la participación de los estudiantes en actividades culturales, donde en los resultados obtenidos, un alto porcentaje de ellos, manifiestan estar de acuerdo en participar en dichas actividades.

Se trabajaron sesiones divididas de la siguiente manera

Sesión 1: Diversidad cultural

	Festival de danzas folclóricas
	La minga gastronómica
Actividades	Carnavalito estudiantil
	Piquería oral

Sesión 2 : Posición de la cultura en un escenario de postconflicto:

	Oratoria
	Obras de teatro
Actividades	Los padres de familia cuentan

Sesión 3: Producción de textos en relación con el punto de vista, crítico de los estudiantes, de acuerdo con las tradiciones y costumbre de su región.

Actividades	Mural del pensamiento cultural
	La ruleta de preguntas

Sesión 4: Coordenadas geográficas, accidentes geográficos y su influencia en los estilos de vida de las comunidades, que hacen asentamientos cerca de ellos.

	Reinado de la diversidad geográfica y cultural
--	--

Conclusión

La propuesta de estrategias pedagógicas basadas en la cultura local para propiciar espacios de reconstrucción social durante el proceso de postconflicto en los estudiantes de 7 grado de la institución educativa técnica de promoción social del municipio de el Carmen de Bolívar, se realizó mediante la implementación de talleres en los cuales se debieron desarrollar Destrezas como: Pensamiento crítico, Expresión oral, producción textual, trabajo colaborativo, creatividad, innovación, autorregulación del aprendizaje y el Aprendizaje significativo a través de la aplicación de las siguientes estrategias: Festival de danzas folclóricas, muestras gastronómicas, Carnavalito estudiantil, Piquería oral, Oratoria, Obras de teatro, intervención de los padres de familia en narraciones pertinentes a lo vivido durante el conflicto, elaboración del mural del pensamiento cultural, ruletas de preguntas sobre el postconflicto en clases y Reinado de la diversidad geográfica y cultural. Todas estas permitieron un acercamiento de los individuos con su cultura y con su entorno cultural, los estudiantes pudieron conocer desde la investigación con sus padres y abuelos su tradición oral y el patrimonio inmaterial de cada población de la cual hacen parte.

De acuerdo con el dialogo con los estudiantes afirman conocer historias, mitos y leyendas del pueblo; además afirman haber participado en actividades culturales como danza, ejecución de la gaita, teatro y cuentería que hacen parte del acervo cultural propio del Municipio del Carmen de Bolívar, afirman que les interesaría saber mucho más acerca de ese acervo, por lo cual dado el interés por seguir conoci-

endo su propia cultura, sería positivo emplear este tipo de estrategias de enseñanza en las aulas, dado a que el estudiante se muestra interesado en conocer. En esta indagación, se pudo evidenciar que los niños están prestos a conocer y rescatar sus raíces culturales, como mecanismo para fortalecer sus lazos en la comunidad y por tanto ayudar a la superación de los problemas que fueron acarreados durante el conflicto. Las actividades culturales son de gran significado para los estudiantes, ya que están ligadas a su vida cotidiana, por ende les ha permitido fortalecer sus conocimientos e identidad cultural con relación a las acciones desempeñadas

Dado el poco conocimiento por parte de los docentes, en temas culturales de la población del Carmen de Bolívar hace imposible que estos hagan la transferencia de los conocimientos a los estudiantes, por tanto no se encontró entre los docentes aspectos que propendan por la enseñanza de la cultura durante postconflicto en el grado 7 de la Institución Educativa Técnica de Promoción Social. Mediante la entrevista a los docentes, en esta se preguntó a los docentes si incluían su conocimiento sobre la tradición oral del municipio en el desarrollo de las clases, a lo cual sólo los docentes pertenecientes al área de español explicaron la forma en que enseñaban a los estudiantes estos conocimientos, los docentes de las otras áreas explicaban que no creían necesaria incluir esta información en el desarrollo de sus clases ya que esto era competencia solo del área de español; por tanto se puede decir que los estudiantes tienen una leve instrucción sobre mitos, leyendas, trajes y platos típicos, fiestas religiosa entre otros, pero nunca se ha empleado una estrategia que ayude al estudiante a superar su condición de víc-

tima en el marco del postconflicto y ayude a reconocer una identidad resiliente en los estudiantes.

Para la elaboración de la estrategia pedagógica se tuvo en cuenta la encuesta realizada a los estudiantes para determinar las actividades en las cuales estaban interesados, con el objetivo de crear una mayor motivación en ellos, se pudieron identificar las danzas folclóricas, comidas típicas, carnavales, Piquería, el teatro, la pintura como actividades que podrían interesar a los estudiantes en el marco del desarrollo de la estrategia para lograr una mayor efectividad; por tanto se plantearon las siguientes: Festival de danzas folclóricas, muestras gastronómicas, Carnavalito estudiantil, Piquería oral, Oratoria, Obras de teatro, intervención de los padres de familia en narraciones pertinentes a lo vivido durante el conflicto, elaboración del mural del pensamiento cultural, ruletas de preguntas sobre el postconflicto en clases y Reinado de la diversidad geográfica y cultural. Luego de elaborar la estrategia pedagógica y trabajarla con los estudiantes, se logró una mejora en cuanto a las dificultades, manifestadas. Se notó una mejora en las relaciones interpersonales, en clase, hubo un cambio de actitud positivo, ya que al lograr la participación de cada uno de los, en los grupos colaborativos se estrecharon lazos de sana convivencia, con lo que se logró establecer una cultura de paz en el aula de clases. La motivación jugó un factor fundamental para el desarrollo del aprendizaje, por lo cual se muestra que hubo un mejoramiento en el rendimiento en el aula al momento de hacer las tareas propias, del área, de acuerdo a las exigencias, se evidencia, que involucrar a los padres de familia, en los procesos educativos es de gran relevancia, ya que permite que

estén más cercanos al seguimiento del aprendizaje de sus hijos, permite mejorar la motivación y el desarrollo permanente en sus labores académicas.

Referencias bibliográficas.

- Alcaldía de Bogotá. (2016). Aprendizajes y retos en la construcción de memoria histórica en la escuela. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico, su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del instituto pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Arias, F. (2012). Proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. (6 ed.). California: Fideas. <http://evidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/EL-PROYECTO-DE-INVESTIGACION-C3%93N-6ta-Ed.-FIDIAS-G.-ARIAS.pdf>
- Badilla, L. (2006). Fundamentos Del Paradigma Cualitativo En La Investigación Educativa. *Pensar en movimiento, revista de ciencias del ejercicio y la salud*. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pem/article/view/411>
- Bákula , C. (2000). Tres definiciones en torno al Patrimonio. *Debates*, 1(1), 1-8.

- Bell, D. (2004). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. México: Alianza Universidad
- Cadavid, E. (2010). *Historia de la Guerrilla en Colombia*. Universidade Federal de Juiz De Fora, 1-8. <http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/HGC.pdf>
- Calderón, J. (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el postconflicto. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 62(1), 227-257. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-85742016000100227&script=sci_arttext
- Campo, A., Oviedo, H., y Herazo, E. (2014). Prevalencia de síntomas, posibles casos y trastornos mentales en víctimas del conflicto armado interno en situación de desplazamiento en Colombia: una revisión sistemática. *Revista colombiana de psiquiatría*, 43(4), 177-185. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0034745014000614>
- Charría, C. (08 de 25 de 2016). *La memoria histórica en el aula de clase: Una estrategia didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la educación para la paz en el posconflicto*. Magisterio.com: <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-memoria-historica-en-el-aula-de-clase-una-estrategia-didactica-para-la-enseñanza-de-las>
- Colmenares, E. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencio. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Cuche, D., y Mahler, P. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/estudios-delasociedadylacultura/cuche-denys-lanocion-de-cultura-en-las-ciencias-sociales-1966.pdf>
- Echeverry, A., Quintero, H., y Gutiérrez, M. (2017). Estrategias pedagógicas colaborativas en las prácticas escolares en educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 13(2), 83-104. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134152136005>
- Ghali, B. (1992). *Agenda para la paz*. New York: ONU
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. P(132). <http://132.248.82.60/handle/IIS/5035>
- Gutiérrez, G. (2011). Tensiones y conflictos armados en el sistema mundial: una perspectiva geopolítica. *Investigaciones Geográficas*, 2(55), 19-37.
- Guzmán, E. (2007). *Cultura escolar: significados construidos por estudiantes en torno a su influencia en la permanencia y acceso a la educación superior*. Revista de asociación latinoamericana para la formación y enseñanza de la psicología. <http://integracion academica.org/anteriores/21-volumen-4-numero-12-2016/139-cultura-escolar-significados-construidos-por-estudiantes-en-torno-a-su-influencia-en-la-permanencia-y-acceso-a-la-educacion-superior>
- Hall, S. (2006). *Estudios Culturales: dos paradigmas*. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(1), 233-254.
- Hermida, C. (2016). *Armados para la paz: Desafíos de un docente del área artística frente al postconflicto armado*. Pereira: Universidad católica de Pereira. <https://>

www.revistas.uneb.br/index.php/educajo-venseadultos/article/view/4310

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/2715>

Ley 397 de 1997, Diario Oficial No. 43102 (Congreso de Colombia 07 de 08 de 1997).

López, L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto cero*, 9(08), 69-74. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v09n08/v09n08a12.pdf>

Macías, A. (2005). Globalización, competitividad y cultura local. *Gnosis*, 3(6), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73000306>

Márquez, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de postconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 1(3), 223 - 245. <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v11n21/v11n21n14.pdf>

Muñoz, C. (2015). Diálogos de paz Gobierno-FARC-EP y las oportunidades para la paz en Colombia. *Estudios políticos*, 46(1), 243-261. <https://www.redalyc.org/pdf/164/16433765013.pdf>

Nora, P. (2008). *Les lieux de mémoire*. Montevideo: Trilce.

Parra, F. (2018). Comunidad del dialogo como alternativa para la transformación Social desde la perspectiva del postconflicto en la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. Sincelejo: Universidad Evangélica Nicaragüense “Martin Luther King Jr. <http://cismlk.edu.co/>

[Repositorio/TFM%20en%20Curso/PDF/Carlos%20Ruiz%20%20y%20F%82lix%20parra.pdf](#)

Pérez, A. (2002). Sobre la Metodología Cualitativa. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 373-380. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17076501>

Pérez, F. (2016). El papel de la educación en el postconflicto. Quindío. Armenia: Corporación Viva Colombia. http://viva.org.co/cajavirtual/svc0496/pdfs/Anexo_1.pdf

Pérez, T. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el Postconflicto y la paz. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 7(2), 287-311. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/1959/2069>

Redorta, J. (2004). Cómo analizar los conflictos. La tipología de conflictos como herramienta de mediación. Barcelona: Paidós. <https://www.redalyc.org/pdf/960/96028142003.pdf>

Romero, F. (2013). Conflicto Armado, Escuela, Derechos Humanos y DIH en Colombia. *Anal. Político*, 26(77), 57-84.

Rosero, L. (2013). Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 11(7), 55-75. <https://www.redalyc.org/pdf/960/96028142003.pdf>

Santana, L. (2010). La innovación educativa un desafío para los agentes promotores de las iniciativas del cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 261-270. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785008>

Universidad de Rosario. (15 de 03 de 2020). Postconflicto. <https://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/jurisprudencia-reconciliacion/ur/Postconflicto/>

Vargas, A. (2015). Hacia el postconflicto armado en Colombia. transición de la guerra a la paz. *Políticas Públicas*, 6(1), 1-10. http://pensamiento.unal.edu.co/fileadmin/recursos/focos/piensa-paz/policy_papers/documento_de_politicas_publicas_6.pdf

Vargas, C. (2013). Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural Mochica en educación primaria en una Institución Educativa de San José de Moro – La Libertad. Bogotá: Universidad Santo Tomás. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4574>

Zambrano, S. (2016). Derechos humanos en las políticas de paz y Postconflicto en Colombia. *Via Inveniendi Et Iudicandi*, 11(1), 129-145.

UNA MIRADA OBJETIVA A LA “CUESTIÓN DOCENTE”: EL ROL Y SUS DIMENSIONES DE CARACTERIZACIÓN

Jaime Vargas Sanclemente

jaimeandresvargassanclemente@gmail.com
Corporación Escuela Superior de Administración y Estudios Tecnológicos, Colombia

Sandra Durán Omaña

sandra.duran@aunarcali.edu.co
Corporación Universitaria Autónoma de Nariño, Colombia

Resumen

La evaluación del desempeño docente, no solo a nivel de América Latina sino a nivel global, se debe ver sistemáticamente desde el rol que cumple en la academia y sus dimensiones humanas y de prospectiva, caracterizando la “Cuestión Docente”, no como una retórica más del devenir y que hacer del maestro, sino como un componente de evolución académico y cognitivo que va a redundar, inequívocamente, en el incremento de competencias, habilidades, destrezas y capacidades de los discentes con los que se encuentra en el “templo” del conocimiento que es el aula de clase. La mirada objetiva a tales hechos mencionados hace referencia a que de alguna manera la profesión del docente, en la actualidad, se ha visto enrarecida, con muy poca relevancia en la formación académica, sin trascendencia de contexto y en donde el mismo docente se ha encargado de trascender un rol equivocado y con unas dimensiones que no se alinean con los acontecimientos de sus estudiantes dentro del aula de clase. El objetivo que se persigue, es el de conceptualizar la dinámica de la “Cuestión Docente” a la luz de una metodología deductiva, esperando que este enfoque produzca unos indicadores de desempeño más estructurados y contundentes en el momento de inferir sobre las políticas de educación frente a la formación de los docentes. No obstante, definimos las dimensiones de caracterización en cuatro sucesos que podrían perfectamente apalancar la “Cuestión Docente” de manera más dinámica y accesible a las comprensiones pedagógicas, lúdicas y de sostenibilidad de los procesos educativos en la actualidad. Los sucesos son: la identidad profesional del docente, el perfil competencial dentro de la sociedad del conocimiento, la profesión docente desde la perspectiva social y la profesión docente desde la perspectiva supranacional y comparada.

Abstract

The evaluation of teaching performance, not only in Latin America but globally, should be systematically viewed from the role it plays in the academy and its human and prospective dimensions, characterizing the “Teaching Question”, not as one more rhetoric of the teacher’s future, but as a component of academic and cognitive evolution that will result, unequivocally, in the increase of competencies, skills, abilities and capacities of the students with whom he/she meets in the “temple” of knowledge that is the classroom. The objective look at such facts mentioned makes reference to the fact that in some way the teaching profession, at present, has been rarefied, with very little relevance in academic training, without context transcendence and where the same teacher has been responsible for transcending a wrong role and with dimensions that are not aligned with the events of their students in the classroom. The objective pursued is to conceptualize the dynamics of the “Teacher Question” in the light of a deductive methodology, hoping that this approach will produce more structured and forceful performance indicators at the time of inferring about education policies regarding teacher training. Nevertheless, we define the characterization dimensions in four events that could perfectly leverage the “Teacher Question” in a more dynamic and accessible way to the pedagogical, ludic and sustainability understandings of educational processes today. The events are: the professional identity of the teacher, the competence profile within the knowledge society, the teaching profession from the social perspective and the teaching profession from the supranational and comparative perspective.

Palabras claves: Dimensión docente, formación pedagógica, cognición, lúdica, profesionalización docente, rol del docente, didáctica, investigación, humanización de la educación

Keywords: Teacher dimension, pedagogical training, cognition, playfulness, teacher professionalization, teacher’s role, didactics, research, humanization of education

Introducción.

El rol docente, su desempeño, evaluación, prospectivas, sus áreas de influencia como profesional y ser humano, su relación con los centros de educación, estructura académica y la influencia que ejerce sobre sus estudiantes ante su postura en el ejercicio de la actividad docente y sus dimensiones de caracterización hacen que este ser humano sea revestido, no de poder, pero sí de dignidad y profesionalismo. Es así como, la “Cuestión Docente” deja de ser un mero dictatorial de funciones cumplidas e incumplidas, para convertirse en un decálogo de funciones parametrizadas con precisión para augurar niveles de desempeño superior en sus discípulos, de modo que, puede ser visto no solo como un trasmisor del conocimiento sino más bien como un maestro, palabra derivada de *magistrum* “el mejor” en todo lo que hace, quien deja huella en todos a quienes enseña.

A lo largo de esta exposición introductoria, el concepto de objetividad para ver al docente y su función estaría marcada por un camino, no de evolución, pero sí de edificación del arte de la docencia y sus competencias, en la que se procura una estructura, unos parámetros de funcionalidad, operatividad, caracterización y un acontecer de resultados que garanticen el desempeño profesional. Es importante resaltar que, parte de esta objetividad también hay que verla desde lo institucional y la labor que el docente desempeña en ella. Las funciones como docente integral pueden opacar el desarrollo operativo del mismo y en consecuencia tendríamos un profesional que cumple multitud de funciones y que en realidad pareciera que su rol se confunde, sin tener en cuenta la per-

cepción de este docente de sí mismo y de su propia realidad.

Ahora veamos, la edificación que cumple el docente para trasegar por los duros caminos de la función pedagógica y educativa. A partir de aquí, comienza a aparecer la parte fundamental del docente: la “Cuestión Docente” y su conceptualización, el rol que desempeña no solo dentro de una institución de educación sino, más importante aún, en la sociedad, ya que se contempla al educador como la persona que está al lado del discente y cuyo objetivo es conducirlo hacia la madurez, la responsabilidad, la toma de decisiones la libertad e independencia. Esta fundamentación se encuentra cimentada en los anales de la filosofía hermenéutica y la comprensión como proceso ideal de Hans-Georg Gadamer. Comprensión que se vuelve indispensable cuando se caracteriza y se dimensiona la “Cuestión Docente”. (Vigo, 2002).

De esta manera, se aclara entonces el panorama en cuanto a las metodologías que actualmente se aplican, las cuales muchas de ellas llevan meramente a la deducción de la información y de los hechos para llegar a casos puntuales, por lo que el método deductivo es importante en este tipo de investigaciones, toda vez que se debe lograr llegar a casos particulares para no caer en el error de estandarizar la profesión, cuando cada estudiante es diferente y único.

Los resultados que se esperan obtener, desde la terminación de esta investigación, tienen que ver con identificar y destacar la capacidad del ser humano para percibir los cambios, adaptarse y someterse genuinamente a las exigencias que dictan su entorno actual, para su edificación profesional y humana como un docente integral. Aquí

nos referimos también a la conceptualización de edificación de conocimientos y adquisición de experticias, competencias y capacidades idóneas para liderar el proyecto de aula integral que debe someterlo a juicio con sus estudiantes en el trasegar áulico.

Así pues, se completa el panorama del texto, obedeciendo a una crítica constructiva sobre la profesión docente, las políticas de gobierno institucional que lo están amparando y el proceso definitorio de su relación con los estudiantes. No sin antes dejar claro que, esta objetividad debe apropiarse del conocimiento de los desafíos de las políticas educativas imperantes en cada contexto institucional y Estatal, las Reformas Educativas, los procesos de capacitación y formación académica superior, el mejoramiento sustancial de la calidad académica de los docentes y de los futuros profesionales y, por último, el desarrollo constante profesional y personal del docente.

El camino recorrido favorece las dimensiones de caracterización que, en definitiva, nos muestran la “Cuestión Docente” de manera genuina y en su verdadera esencia, permitiendo ver planos de prospectiva mucho más cercanos a las realidades que hoy viven los actores académicos. Pero de igual manera, es menester aclarar que estos actores permiten perfiles individuales según como se hallan desarrollado los procesos de la “Cuestión Docente”.

Marco teórico o estado del arte.

Nuestro marco teórico está enriquecido de fuerza e integridad pedagógica y de potencia e igualdad epistemológica, pues se hace un acercamiento a los aportes y contribuciones a la ciencia y a las disciplinas científicas en las que se empiezan a

enmarcar los procesos de objetividad delimitados dentro de la investigación. En proporción a lo anotado, para enriquecer un poco el diálogo epistemológico de la investigación, se empieza aduciendo a Alvin Toffler, quien permite un acercamiento al conocimiento, el bienestar y la violencia en el umbral de las nuevas décadas de siglo XXI. Para este futurista y escritor, en su libro “El Cambio del Poder”, afirma:

“...Ahora, eso es una cosa extremadamente difícil y dolorosa de hacer. En Estados Unidos hay millones de personas trabajando en las escuelas, personas y demás personal. Y es muy peligroso, en términos de pérdidas de empleos. No significa que los profesores sean malos. Mi hija es profesora, no la odio por ser profesora. Pero el sistema en el que está trabajando hoy es un desastre. Por lo tanto, vamos a ver batallas sobre la educación. En todos los países del mundo. Hasta que este sistema colapse y sea reemplazado”. (Toffler, 1991).

Cabe aquí anticipar que, el concepto de objetividad en la pedagogía y en la educación, como fuente inspiradora para ejercer la profesión docente desde un enfoque neutral, se fundamenta en que éste es un valor a través del cual se ve el mundo como es, y no como queremos que sea. La conveniencia de evidenciar este valor en el proceso de edificación del profesional docente debe cubrir varias áreas:

- No se puede permitir que las circunstancias o personas nublen el hecho central que estamos tratando de resolver. Con ello llegamos a un punto de inflexión en el que el docente debe manejar el criterio de una realidad que está viviendo para tomar una decisión, que puede involucrar a un ser humano con una contextualización especial como agente natural académico.

- El escuchar atentamente la información y las leyes de la comunicación asertiva, pedir consejo y considerarlo de manera categórica, es pues una posición en la cual podría no haber intereses de por medio que afecte intencionalmente la decisión.
- La pasión por lo que se hace es meritoria, y esto habla de un docente comprometido con el proceso de edificación de sus estudiantes y de él mismo. Es una pasión diferente cuando el apasionamiento se traduce en lo referente a la fusión de sentimientos y estos se encuentran en escenarios en donde se desborda la confrontación sin argumentos predeterminados.
- Centrarse en los hechos, no en las personas. Centrase en el aprendizaje del estudiante y no en las condiciones de contexto que trae este al aula de clase. Es fácil perder objetividad cuando el docente infiere sobre lo siguiente: “es que siempre haces lo mismo, no hay cambios en tu aprehensión del conocimiento y no se ven nuevos avances de capacidades y competencias”. Es mejor atender lo que ocurre, en el aula o fuera de ella, en el momento e instante en que la acción se esté dando para revisar razones y consecuencias con los mismos actores involucrados sin descalificar al ser humano que se encuentra enfrentado a la situación.
- El docente no puede precipitarse a lanzar juicios a priori, pues es la razón la que lanza la premisa y no juicio. En este sentido, se razona, se observa, se escucha y se concluye con base a información fidedigna y comunicación dinámica con todos los actores académicos presentes. Ello permite un aprendizaje significativo de las vivencias y podría perfectamente desar-

rollar una temática importante desde las ciencias sociales.

La problemática de la realidad que se acaba de pronunciar, es una discusión fuerte promulgada desde tiempos antiguos, pero aquí no nos detendremos, simplemente conferiremos bondad al siguiente texto para aclarar el camino de la objetividad desde lo teórico para la fuerza de la investigación.

Cuando hablamos de la realidad, ¿De qué realidad estoy hablando, cuando hablo de realidad? Puedo hablar de una realidad segmentada como lo postuló cierto tipo de positivismo, o tengo que hablar de una realidad de tipo más compleja, más integrada, una realidad configuracional. La realidad es una configuración social, es decir, “intergeneracional, producto de las relaciones entre hombres en el tiempo, transformable desde la generación que la trabaja en la unidad de su intelectualidad desde la práctica”. (Zemelman, 2010). Por otro lado, en criterio de Luhmann lo decisivo para la ciencia es “que sea capaz de crear sistemas teóricos que trasciendan dichas correspondencias punto por punto; que no se limite a copiar, imitar, reflejar, representar, sino que organice la experiencia de la diferencia y con ello gane en información; que forme, así, una adecuada complejidad propia”. Zemelman citado por (Paredes, 2013). Luhmann precisa que la ciencia debe conservar la relación con la realidad, pero, en especial la sociología, no debe dejarse engañar por la realidad.

Cabe concluir que, Zemelman y su camino de comprensión de la realidad objetiva trasciende en las formas en que los seres humanos, en veces, ven la realidad de su propio devenir. La objetividad aquí tratada, es una objetividad desde la reali-

dad vivenciada por los actores académicos y cómo ésta les impacta de manera positiva o negativa, según sea su propia transformación de ella misma. Según sea su visión de ella misma y en palabras de Carlos Calvo Muñoz, “La educación que tiene lugar en las escuelas no es la misma educación que fluye naturalmente en los seres humanos y que la observamos nítidamente en la primera infancia y que continúa toda la vida”. (Muñoz, 1995). En definitiva, es una realidad soportada y genuina, que es la que deberíamos empezar a rescatar en las aulas de clase cuando los docentes se enfrentan al ser de cada estudiante y no al que podría ser sin la presencia del maestro.

Conforme vamos tratando la información de la investigación, la “Cuestión Docente”, y en tratamiento contextual que hace Inés Aguerrondo, en la que induce a pensar sobre el papel del docente el cual no solo se limita a su carrera y su formación, sino que confiesa una preocupación más allá de la simple formalidad de la estructura académica. “La ecuación de buena calidad de la enseñanza en los sistemas educativos a escala masiva a lo largo de América Latina, todavía tiene que ser resuelta. Y, según todos los indicios, no existen soluciones fáciles ni mucho consenso acerca de por dónde empezar”. (Navarro, y Verdisco, 2000). Citado por (Aguerrondo, 2003). Desde esta connotación se presagia un camino poco conocido y es aquí en donde la investigación trataría de dilucidar, sin pretensión alguna, una posible directriz de cambio, por lo menos en su nombre, cambiar “Cuestión”, a nuestro modo de ver, se lee despectiva y sin fuerza de gestión. Se discrepa de Aguerrondo en este sentido y desde el dialogo epistemológico que se debe dar, por lo que se

considera indispensable detenernos para poder dar un presupuesto cognitivo a tal aseveración, desde este punto, la “Cuestión Docente” no debe tener trazos políticos, económicos, ni mucho menos, manejos ajenos a sus propios protagonistas.

En Inés Aguerrondo, encontramos una estructura fidedigna en cuanto a la configuración de la “cuestión docente”, que podría ser el inicio o semilla que faculte a la institucionalidad para otorgar espacio en el que el docente dimensione las caracterizaciones entre su rol en la academia y sus propias dimensiones humanas, observando las dimensiones de caracterización de los discentes y la calidad y calidez del aula de clase. Es así como, se puede plantear el diálogo epistemológico y dialectico, considerando lo siguiente: Inés Aguerrondo, “Los 7 lenguajes de la modernidad”. Su tesis se soporta en:

- 1). *Altas competencias en lectura y escritura.*
- 2). *Altas competencias en cálculo matemático y resolución de problemas.*
- 3). *Altas competencias en expresión escrita.*
- 4). *Capacidad para analizar el entorno social y comportarse éticamente.*
- 5). *Capacidad para la recepción crítica de los medios de comunicación social.*
- 6). *Capacidad para planear, trabajar y decidir en grupo.*
- 7). *Capacidad para ubicar, acceder y usar mejor la información acumulada.* (Aguerrondo, Desarrollo escolar y administración educativa, 1999).

Desde luego, en esta oportunidad, el dialogo epistemológico debe darse desde la condición de que la “cuestión” es un tema determinadamente holístico, como lo señala Isabel Cantón Mayo. La gestión del conocimiento confirma que con esta conceptualización se estaría abarcando toda la temática pertinente al devenir

del docente en momentos históricos en donde pareciera que la información y la comunicación no tenía los alcances y espectros que tiene hoy en día. Si esto es así, entonces el concepto se queda corto en el siglo XXI, pues la información, la comunicación, las relaciones interpersonales, las relaciones interdisciplinarias e interinstitucionales nada tienen que ver con las que se ofrecían tan solo una o dos décadas atrás. “Se ha reiterado que los mejores profesores consiguen el mejor aprendizaje y cuentan con los mejores alumnos”. Ello ha sido contrastado con numerosos informes internacionales. Pero ¿qué parte de la intervención del profesor se refleja en la excelencia de los alumnos? (Mayo, 2016). Este cuestionamiento aclara el camino epistemológico del debate, no es la relación contractual de la función laboral del docente, no es la función sustantiva que dicta cómo el docente debe dirigir su clase, no es la declaratoria en la cual el docente es un ser humano que aguanta las preocupaciones de una colectividad en la que no existen hábitos de buen vivir. El dialogo va más allá, en buscar la pericia para que podamos entender cómo los profesionales reflejen lo mejor de sus docentes en su diario ejercicios y como se están generando los impactos de las mismas en los diferentes órdenes sociológicos, económicos, culturales, políticos, naturales, ambientales y de desempeño integral.

Ahora bien, *“la percepción del rol docente en el imaginario social tiene que ver con el valor que se le asigna y con la propia experiencia durante el periodo escolar. Es decir, hay una confluencia entre lo empírico y lo afectivo; no es racional y tiene que ver con una suma de circunstancias y con el impacto en nosotros de todas ellas”*. (Mayo, 2016).

Según lo confesado por Cantón Mayo, el rol docente empieza a permear la discusión y a darle algunas luces en cuanto a que se debe incluir la función docente, sus competencias y el perfil que éste debería cumplir en cada uno de los escenarios en los que actúa como actor académico, activo y propositivo.

Resultados.

En este contexto, a través de un proceso del diamante de Zimmermann, esquema No. 1, se definen las connotaciones de la “Cuestión Docente”, y en la que se esboza la integralidad y la integración de muchos elementos y acciones, que en definitiva no pueden quedarse en el tintero cuando se habla de esta noble profesión de ser docente.

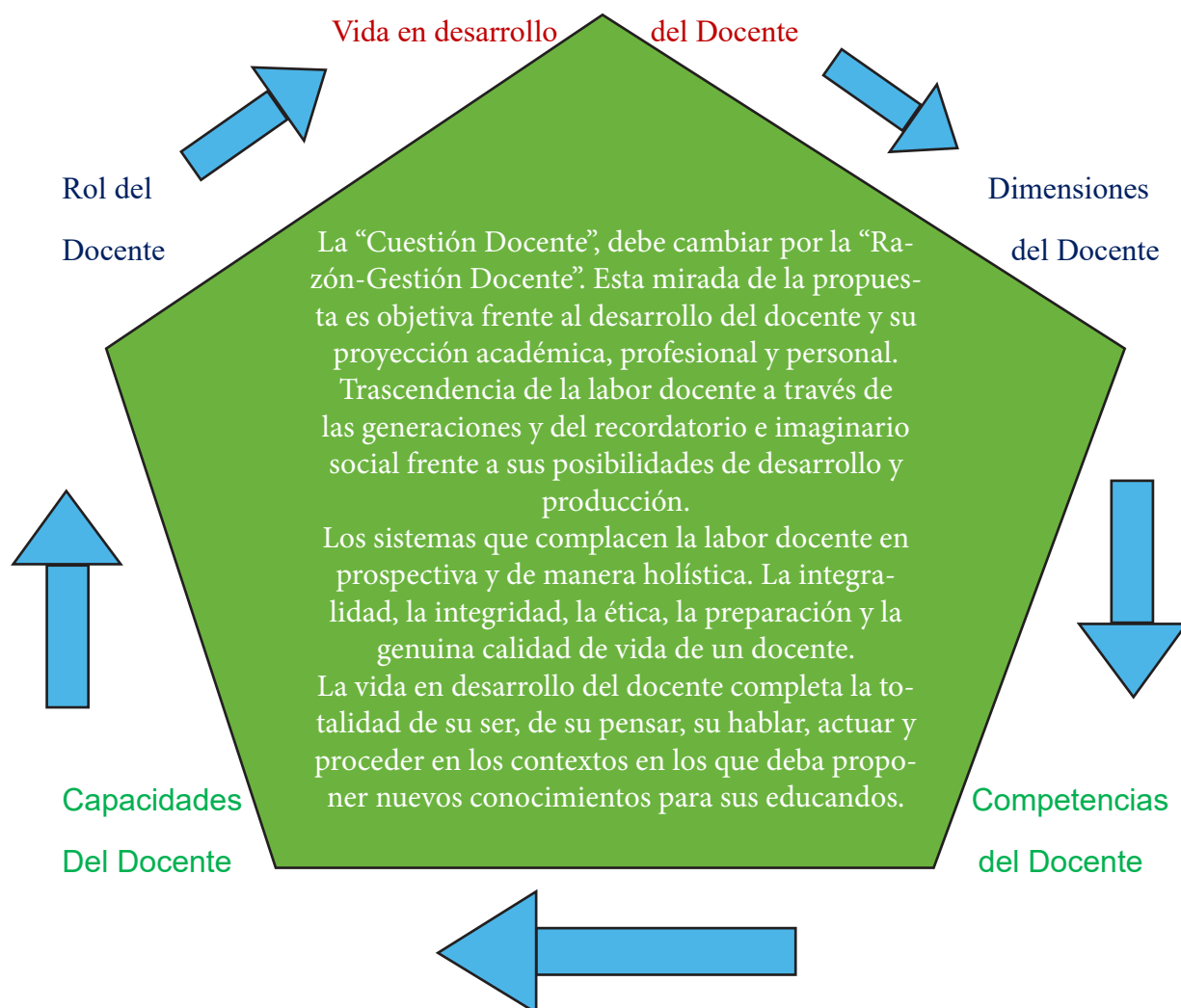
Desde este ángulo, también es necesario dilucidar la pertinencia de aclarar las dimensiones del docente y cómo éstas estarían y entrarían en la ecuación de la que hablamos en párrafos anteriores y la que nos ha dejado en discusión epistemológica en dos vías: la primera bajo la connotación del termino y la segunda bajo la cobertura, amplitud y alcance del mismo en los parámetros del accionar docente hoy por hoy.

He aquí un detalle que merece atención, desde las dimensiones del docente y su inferencia en la investigación, Silvia Margarita Arriola Medellín, confiere esta bondad a la construcción y estructuración de una “caja de herramientas teórico-conceptuales” que el docente debe concebir para poder tener acceso al proceso del aula y al del desempeño como profesional en la docencia. Esta herramienta debe conducir al docente a desempeñarse en cualquier medio y en cualquier escenario, sea cual sea

la condición y las características del auditorio. Cabe mencionar aquí la confluencia de los docentes que se han destinado para docencia a las comunidades indígenas, los cuales deben desarrollar competencias adicionales y adquirir unas dimensiones

especiales en cuanto al trato con las personas, el manejo de conflictos, los procesos de adaptación y el trabajo en comunidades vulnerables con recursos escasos. (Medellín, 2006).

Esquema 1. Relación objetiva de la “Cuestión Docente”.



En el esquema No. 1, se trata de plasmar la objetividad de la visión que se debe tener del docente y como ser humano. A continuación, se desarrolla una segregación de los términos y cuál es el alcance de cada uno de ellos, para no limitarnos solo a la “Cuestión Docente”, la cual se encuentra en discusión, y los educadores, docentes y pedagogos, aún no han dilucidado los laberintos de la cosmovisión del docente. Echemos una mirada en rededor y podremos intuir que en cada una de las aristas del diamante se encuentran los elementos que deben hacer parte de la magnífica relación docente-ser humano. Pero con gran admiración, en la arista central se encuentra la vida en desarrollo del docente. Esta propuesta permite que el docente nunca detenga en su desarrollo y sea docente las 24 horas del día. No es permisible que el docente funja como maestro solo cuando se encuentra en el aula y después, piense, actúe y hable como si nunca en su vida se hubiera enfrentado a un escenario áulico, haciendo necesaria la coherencia entre su vida pública y privada.

La vida en desarrollo del docente, *“...Abordar esta lógica supone pensar al docente como un constructo que da cuenta de una serie de aspectos, cuestiones, preguntas, formas nuevas de acercamiento etc. En este sentido, nos proponemos examinar ese entramado que se va construyendo entre las dimensiones personal y profesional del docente...”*. (Proasi, 2016).

Ahora bien, porqué, “Razón-Gestión Docente”. La actividad del docente no es una declaratoria monolítica y, lógicamente, el presupuesto consultado a través de los tiempos es que las instituciones de educación superior y los centros educativos escolares tienen la responsabilidad, inequívoca, de formar los profesionales en

todas las áreas del saber para que tengan la potestad y la autonomía de resolver los problemas que la comunidad y la sociedad esperan que ellos enfrenten y resuelvan. Pero no sólo estos actores, también hay que incluir al Estado, el aparato productivo y las proporciones que se deben guardar desde el desarrollo sostenible. Los factores que soportan la estructura de la Razón-Gestión son los siguientes:

- La formación continua del docente y su actualización integral. Es pertinente decir que sería maravilloso tener docentes con una amplia gama de conocimientos para que pueda hacer oratoria en contexto y consiga situar las formulaciones de sus estudiantes.
- Capital humano integrado al docente, junto al capital intelectual. Fundamental si estamos esperanzados en entregarle a la sociedad sujetos activos, combativos y siempre buscando nuevos conocimientos para solucionar los problemas que se puedan plantear. Comparto el debate epistemológico con Manfred Max Neef. “Cada vez se trata de ser más prácticos, más eficientes; un concepto de eficiencia en el que cada vez se es más simplista, en donde se ha empezado a dosificar extremadamente el ser humano hasta el punto en que cada vez siento que somos cómplices, contribuyendo a formar jóvenes que en vez de ser sujetos creativos están condenados a ser objetos eficientes. Esto es una preocupación”. (Neef, 2005).
- Conocimiento de las nuevas tecnologías y la apropiación de ellas para su desarrollo en el aula.
- Las políticas públicas deben coincidir sustancialmente con los intereses de los actores académicos y con la institucionalidad educativa, pues es menester esta

relación para que exista sinergia de vinculación a procesos. La política pública debe ser integral y enfocada hacia la formación y el desarrollo profesional de los docentes, cuidando con celo el perfil de los mismos y su paciencia para el desarrollo de esta noble actividad.

- Es necesario sopesar con criterio maduro y humano las normas, comportamientos, valores, creencias y principios del docente y realizar una confluencia de interés bajo su contexto y entorno particular. Es aquí en donde defino el carácter metodológico de la investigación, cuyo método es deductivo, pues estoy pasando de situaciones que en general están sucediendo a los docentes y sus profesiones, para ahondar en casos particulares y poder tratarlos de manera deferencial.

- Las autoridades institucionales y gremiales en cuanto al reconocimiento de la labor docente y su profesionalismo cuando ejercen la profesión en entidades privadas y públicas.

- Los estudiantes o discípulos que se encuentran dentro de un recinto sagrado como es el aula de clase. Pero no necesariamente en este escenario, pues el docente siempre encontrará un “alumno” a quien se le deba decir algo referente a una vivencia en particular. Por ello insisto en que la formación del docente debe ser integral.

- Los programas académicos y los pensum de las mayas curriculares en las que el docente interviene para poder actualizarlas y definir derroteros de pacto de aula, con lo que contribuye al desarrollo de la cátedra.

- Los servicios educativos que se prestan, en las instituciones de educación y en otro tipo de institución, para el bien-

estar de los docentes y poder definir un sustancial incremento del nivel de vida del mismo. Desde este sentir, la demanda social de los docentes y su estructura académica debe ser justificada, según el trasegar del gobierno institucional, pues se deben brindar las garantías de sostenibilidad laboral para perseguir lo que estamos proponiendo.

- Las políticas institucionales y los referentes desde la misión sustantiva de cada una de ellas, debe proporcionar el estatus adecuado y cuidar el escalafón docente, merecido por sus estudios y estructura académica y profesional.

- La investigación y sus aportes, a nivel científico, ponderan sus niveles de formación e inducen a que se le pueda tener en cuenta para el desarrollo de proyectos de carácter privado y estatal. Esto es fundamental, pues se logra una idoneidad para poder jalonar recursos a las instituciones y comunidades más vulnerables.

- Las infraestructuras y los medios audiovisuales de las instituciones en donde el docente imparte y edifica conocimiento a sus estudiantes y discípulos. Este hecho debe ser amigable y confortable, toda vez que la función y la acción profesional del docente debe construirse de manera integral para que el conocimiento y su aprehensión fluya de manera dinámica.

- El conocimiento de los riesgos e incertidumbres que vive el docente y sus estudiantes en los entornos y contextos académicos. Estos factores no han sido mencionados hasta ahora en la revisión bibliográfica. Salvo cuando se considera la profesión agredida desde la política pública y la deficiente gobernanza institucional educativa.

En este punto, el rol docente confluye de manera lógica ante los siguientes elementos de juicio: en primera medida es importante aclarar que este rol puede ser también el papel que juega como actor académico dinámico en el proceso de la educación y formación de profesionales; en segunda medida, en palabras de Hildebrand Verna:

“Un buen maestro tiene confianza en sí mismo y asume su responsabilidad con el mayor compromiso -lo que yo he llamado pasión por la profesión- lo que hace que su trabajo deje resultados significativos en el desarrollo de los estudiantes. Entonces, un buen maestro debe: sentirse aceptado y querido por sus estudiantes, por sus padres y sus colegas; disfrutar de la vida y fomentar el sentido del humor en los demás; tener confianza en la gente y creer tanto en sus estudiantes como en sus padres; ser eficiente en el ajuste de la enseñanza en cada uno de los niveles a los que se ha otorgado la responsabilidad de direccionar y edificar”. (Verna, 2002).

En tercera medida, y aclarando la propuesta de Verna, en el que se hace mucho énfasis en el trasegar del humanismo, el cual debe ser traspuesto al papel del docente y que la comunidad en general dé cuenta de ello a través de acciones en las que se respete, valore, incluya y pondere este accionar profesional. Para el desarrollo de esta perspectiva se define una descripción clara y completa de este papel que se propone a la luz del esquema No. 1. Factores y elementos decisivos en el papel docente:

- Uno de los recursos más importantes de la comunidad en el ámbito de la educación son los centros de educación. Pero no se puede caer en el error de pensar que el centro educativo define una influencia significativa sobre los estudiantes

y docentes. Simplemente es un recurso de utilidad para generar bienestar en la labor de educación.

- Las labores docentes netamente explícitas: programación y enseñanza de las cátedras; evaluación del proceso de aprendizaje; tutoría de los alumnos y asesoría a los padres; orientación educativa, académica y profesional de los estudiantes; atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral de los estudiantes a su cargo; promoción, organización y participación en las actividades institucionales; coordinación de actividades docentes; garantizar el respeto y la edificación del conocimiento en todo momento a sus alumnos; participación en los planes de autoevaluación institucional para Registros Calificados y de Alta Calidad.

- La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Instructor y especialista en cada una de las áreas en las que se le ha otorgado la responsabilidad de dirigir.

- Educador, docente pedagogo, solucionador de problemas, con una pedagogía clara en la que se evidencie la lúdica y la didáctica bajo esquemas de aprendizaje significativo.

- Mediador ante situaciones conflictivas, no importando el contexto, entorno y circunstancias. La posibilidad de su neutralidad podría garantizar una mejor toma de decisiones.

- Actitud y aptitud considerada desde la formación de su profesión y el crecimiento personal y familiar.

- En la interacción con los alumnos, el docente debe tener perfectamente definidas las siguientes cualidades: observación, conversación, movilidad, desarrollo de actividades, reflexión y acompañamiento en todos los procesos en los que el estudiante permita según su proceso cognitivo.
- La transmisión de valores de los docentes a sus alumnos. Desde este realce se deben tener en cuenta los siguientes elementos: continuidad, sistematización, especialización, interacción y desarrollo de propósitos en común. La solidaridad y el acompañamiento entre las relaciones de los mismos alumnos.

El cuarto aspecto y último, hace énfasis en las dimensiones del docente y su desarrollo en los contextos, en lo que se necesita que el docente despliegue sus competencias, capacidades y habilidades. Si se observa el esquema No. 1, en la base del diamante se encuentran las características que se acaban de mencionar y, por consiguiente, éstas se desarrollan en las dimensiones que se anotan a continuación, sin olvidar el rol y papel del profesional, destacados anteriormente. En esta observación es fundamental hacer un paralelo definitorio de las dimensiones del docente. Para Jesús M. Jornet, las dimensiones se traducen en cinco categorías que son: el bienestar social para todos; la condición de sostenibilidad a lo largo de la vida; la equidad en cuanto al acceso a recursos y oportunidades; la integración de la diversidad en lo referente a lo personal y lo social; la participación social. (Jornet, 2012).

Examinaremos brevemente la postura de Pere Marqués, en el que se evidencia, principalmente, la propuesta desde las dimensiones muy humanas y simples para desarrollar. Este autor hace referencia a:

la preparación de las clases como dimensión fundamental para cumplir su papel de educador; la búsqueda y la preparación del material para los alumnos en donde debe cuidar muy bien el lenguaje de comunicación entre éstos y sus procesos de construcción enseñanza-aprendizaje; la motivación al alumno como parte fundamental de su profesionalismo; incentivar la actitud de comprender las temáticas e internalizarlas para su aprovechamiento; la docencia debe estar centrada en el estudiante en consideración de la diversidad; el docente como ejemplo a seguir; la investigación en el aula con los estudiantes para incrementar el desarrollo profesional continuado; la colaboración en la gestión de la parte de la gobernanza de las instituciones educativas a la cual pertenece. (Marqués, 2000).

Miremos por último la postura de Miguel Ángel Zabalza, en el que le apuesta por una dimensión como persona; como profesional; el entendimiento de la enseñanza como una tarea compleja de llevar a cabo por sus retos desde la comprensión y la edificación del conocimiento; la formación del docente como pilar fundamental para que asuma el compromiso personal e institucional. (Zabalza, 2009).

Las dimensiones que se proponen para esta investigación y las que se adjuntan al esquema No. 1, referido anteriormente son:

- Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que realmente deben aprender.
- Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.

- Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- Un docente que sume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
- Un docente que participa en el funcionamiento eficaz del centro educativo y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Pilares teóricos de la investigación.

El decálogo de las dimensiones de caracterización de la “Cuestión Docente” se proporciona en cuatro instancias que fundamentan la creación de un proceso de correspondencia entre la lógica del actuar humano y la lógica del actuar en la educación y en la docencia.

- 1- La identidad profesional del docente: como una reconstrucción o reinención de la nueva identidad encargada de observar, descubrir, describir y fundamentar el objeto de estudio de la docencia, a través de un docente empoderado.
- 2- El perfil competencial del docente en la sociedad del conocimiento: como un verdadero acercamiento a las competencias, capacidades, alcances y gestiones del docente como ser integral, íntegro y capaz de modelar el sistema áulico a favor del aprendizaje compartido.
- 3- La profesión docente desde la perspectiva social: como restauración de la práctica docente en la que la credibilidad, la confianza, la proyección y la investigación generen impacto a las comunidades que se esfuerzan por comprender y

llevar más allá las doctrinas impartidas en las aulas de clase.

- 4- La profesión docente desde la perspectiva supranacional y comparada: como imaginario real de la “Aldea Global” en la que debemos permanecer para dignificar, determinar, fortalecer y pronunciar nuevas formas de conocimiento y nuevas texturas de comprensión para los vacíos teóricos que aún necesitan respuestas.

Conclusiones.

Ante la paradoja que a través del texto de suscita frente al manejo del rol, dimensiones, competencias y saberes de la profesión del docente, es necesario tomar atenta nota de unas características que hemos resaltado como válidas de todo el conglomerado anterior. La propuesta está diseñada para que sea dinámica, cualquiera que sea la declaratoria teórica, metodológica y práctica que se le quiera añadir.

Maravilloso pensar en que el proceso de Razón-Gestión Docente ostenta una aventura la cual conduce a dos procesos: el educar y el investigar. Igualmente es maravilloso entender que quien educa asombra con algún misterio desde la confianza en lo que sabe y socializa; el docente que investiga, además de la condición anterior, ostenta el develar misterios del conocimiento. La relación entre la educación y la investigación, como rol y papel fundamental del docente, son recursivas entre ambas, se prestan herramientas y elementos que realzan el espíritu de cada una de ellas.

No es un secreto entonces, que se necesitan cambios radicales a nuestro sistema tradicional de educación. Ya lo mencionaba Toffler, y creo que hemos aportado en algo en relación a la visión de cambiar el concepto de “Cuestión” por “Razón-Gestión Docente”. En este sentido, hago referencia a lo que nos ha entregado el doctor Mario Carretero en lo referente al cambio conceptual que deben tener algunos argumentos de educación para que se puedan adaptar a la nueva forma de ver el contexto en el que se desenvuelven nuestros estudiantes.

Al respecto podemos inferir, “El cambio conceptual en el aprendizaje de la historia a menudo no tiene lugar, no tanto por problemas referidos a los alumnos, sino porque no está dentro de los objetivos educativos de esta disciplina producir cambio conceptual alguno”. (Carretero, 2000).

Referencias bibliográficas.

Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. Argentina : Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y formal. .

Carretero, M. (20 de Julio de 2000). *Cambio conceptual y enseñanza de la historia*. Obtenido de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/7116-14737-1-PB%20(1).pdf

Fullan, M. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Nueva York : Amorrortu Editores .

Imbernón, F. (21 de Enero de 1987). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. . Obtenido de

http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf

Jornet, J. M. (2012). Las dimensiones docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la evaluación. . *Iberoamericana de Evaluación Educativa*. , 350-362.

Marqués, P. (11 de Mayo de 2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Obtenido de <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/liderazgo/lecturasfalt/docentesfunciones.pdf>

Mayo, I. C. (2016). *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. . Madrid : Universidad de Salamanca. .

Medellín, S. M. (2006). *El reto de la formación y desarrollo profesional del docente*. Ciudad de México : SNTE.

Muñoz, C. C. (1995). *Trazos de formación. Entre las Escuelas Normales y las Facultades de educación*. Bogotá, Colombia : ENSP 1935.

Neef, M. M. (2005). Desarrollo a escala humana . *Asuntos* , 9-16.

Paredes, J. P. (2013). El presente potencial y la conciencia Histórica: Realidad social, Sujeto y proyecto. A la memoria de Hugo Zemelman Merino . *Polis* , 243-261.

Proasi, L. (2016). Vida personal y desarrollo profesional de los profesores memorables. El modelo de instalación: una mirada desde el entramado narrativo. . *Entramados-Educación y Sociedad* , 135-141.

Toffler, A. (1991). *El Cambio del Poder*. Barcelona : Printer, industria gráfica, S.A.

Verna, H. (23 de Enero de 2002). *El rol del docente y rol del maestro*. Obtenido de

<http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/drupal/files/RoldelMaestro.pdf>

Zabalza, M. Á. (2009). Ser profesor universitario Hoy . La Cuestión Universitaria , 68-80.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. Polis , 355-366.

Beresaluce, R; Peiro, S; Ramón, C. (2000). El profesor como guía-orientador. Un modelo docente. Universidad de Alicante.

Gadamer, H. (1983). Diálogo y dialéctica: ocho estudios hermenéuticos en Platón. Prensa de la Univerrrsidad de Yale

<https://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes-2014/documentos/comunicacions-posters/tema-2/392803.pdf>

FACTORES DE CONTINUIDAD Y PERMANENCIA EN LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA. ESTUDIO DE CASO

Sandra Durán Omaña

sandra.duran@aunarcali.edu.co

Corporación Universitaria Autónoma de
Nariño, Colombia

Jaime Martínez Ospina

jaime.martinez@aunarcali.edu.co

Corporación Universitaria Autónoma de
Nariño, Colombia

Resumen

Nuestra cultura tradicional nos ha inculcado la creencia que una persona para ser exitosa y lograr un futuro prometedor debe prepararse académicamente, estudiar una carrera técnica o mejor aún una profesional, y posteriormente realizar al menos una maestría, lo cual le asegurara el ingreso al campo laboral y poder optar por un empleo bien remunerado, sin embargo, esta concesión con los años se ha venido transformando no solo por los altos costos que implica acceder a una carrera, sino por los cambios que han surgido con respeto a los modos de ingresos, que ya no se enmarcan únicamente en un empleo formal, hoy por hoy vemos a más jóvenes que la salir de sus colegios se arriesgan por un emprendimiento, o se involucran en una empresa familiar, incursionan en la comercialización de productos, o desean convertirse en “youtuber”, “influencers”, “instagramers”, “profesiones” que no requieren de una formación académica formal pero son muy lucrativas y atractivas para ellos, por lo cual no ven necesario pasar 3 o 5 años de su vida en una universidad o “gastar” grandes sumas de dinero en pago de semestres que no serán retribuidos en la misma proporción aunque cuenten con un buen salario. Todo lo expuesto anteriormente nos lleva a plantearnos una interrogante: ¿serán estas las razones por las cuales un estudiante ingresa a una universidad y al poco tiempo se retira? ¿realmente no se requiere de una educación formal para alcanzar el éxito? ¿Cuál deberá ser la postura correcta de una institución de educación superior frente a esta realidad?, importantes preguntas para la reflexión.

Abstract

Our traditional culture has instilled in us the belief that in order to be successful and achieve a promising future, a person must prepare academically, study a technical career or better yet a professional career, and then complete at least a master's degree, which will ensure entry into the labor field and be able to opt for a well-paid job, however, this concession over the years has been transformed not only by the high costs involved in accessing a career, but by the changes that have emerged with respect to the modes of income, which are no longer framed only in a formal job, Today we see more young people who leave school and take the risk of becoming entrepreneurs, or get involved in a family business, venture into the marketing of products, or want to become “youtubers”, “influencers”, “instagramers”, “professions” that do not require formal academic training but are very lucrative and attractive to them, so they do not see the need to spend 3 or 5 years of their lives in a university or “spend” large sums of money in payment of semesters that will not be paid in the same proportion even if they have a good salary. All of the above leads us to ask ourselves a question: are these the reasons why a student enters a university and soon withdraws? Is it really not necessary to have a formal education to achieve success? What should be the correct position of an institution of higher education in the face of this reality? These are important questions for reflection.

Palabras claves: Deserción, permanencia, universidad, educación, formación.

Keywords: Attrition, permanence, university, education, training.

Introducción.

Desde tiempo muy antiguos se ha tenido la concepción que la educación es uno de los factores más importantes que influyen en el crecimiento, progreso y desarrollo tanto del individuo como de la sociedad, ya que no solo le provee de conocimientos o conceptos básicos sino también enriquece su cultura, valores, adquieren hábitos y se prepara para una mejor adaptación social.

Como lo indica Morales (2016) “La educación es un factor fundamental tanto para las personas como para la sociedad en general, por una parte, porque determina conductas y, por otra, porque forma parte de la identidad cultural y del desarrollo constante de la sociedad y, por ende, de un país”.

Se ha podido percibir que los países más desarrollados, son aquellos que se han preocupado por la educación de sus pobladores y la han entendido como una inversión y no como un gasto, como lo define (Morel, 2012), “habría que entender a las políticas sociales y educativas fundamentales para la competitividad económica, la cohesión social y el bienestar ciudadano más como inversión que como gasto”

Sin embargo, aunque hoy por hoy se ha logrado a través de diversas estrategias brindar acceso y oportunidades de estudio a la población, es el joven, a quien actualmente no le llama la atención el tener que pasar entre 3 a 5 años de su vida cursando un programa académico que en un futuro no le asegurara empleabilidad, sustentabilidad y bienestar. Situación está que ha venido afectando a todas las instituciones educativas, pero en mayor proporción a las instituciones de educación superior, lo cual nos conduce a realizar un estudio de

los factores que inciden en la continuidad y permanencia de los estudiantes universitarios.

Uno de los temas más difíciles de abordar a ciencia cierta es el ausentismo y la no continuidad universitaria, quizás la deserción o tan mencionado abandono universitario; para el postulado de (Tinto, 1988) y el Ministerio de Educación Nacional (Nacional, 2009) se entiende “cómo desertor aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos, lo cual equivale a un año de inactividad académica”, por ello a estas estadísticas se le debe hacer un seguimiento muy cercano para que las mismas no aumenten como en su mayoría ha venido sucediendo.

Por ello, esta investigación pretende identificar las causas más comunes de la deserción, pero sobre todo crear estrategias para la retención de estudiantes. La metodología a utilizar será de tipo descriptivo y las herramientas utilizadas fueron la entrevista y la aplicación de cuestionarios aplicados a los estudiantes de los diferentes programas académicos ofertados por la universidad; los resultados obtenidos ayudaran a determinar el motivo más puntual y relevante de los de continuidad y permanencia universitaria.

Durante la investigación fueron identificadas algunas causas que motivan a los estudiantes a la deserción como lo es la situación económica, como uno de los aspectos con mayor peso en la decisión de los estudiantes de no continuar y fue referido en el instrumento aplicado.

Para (Vélez, 2004) la “escasez de recursos económicos, la desorientación vocacional, mala calidad en la educación y dificultades

para rendir académicamente, cada una de las cuales se presenta bajo parámetros diferentes, según las circunstancias que se dan en el entorno social y cultural de cada individuo”.

Según (Velázquez Narváez, 2017) existen diferentes modelos y teorías sobre la permanencia de los estudiantes universitarios desde sus perspectivas:

- Modelos con enfoque psicológico. Este modelo habla de las diferencias que existen entre los estudiantes, no solo en la parte física sino también en su forma de pensar y actuar (actitudes y aptitudes), dentro de este mismo enfoque los autores (Fishbein & Ajzen, 1975) mencionan cuatro variables esenciales de los estudiantes que influyen en el comportamiento de ellos mismo, estas variables son: 1) creencias, 2) actitudes, 3) intenciones, y 4) conductas; estas variables conllevan a individuo(estudiante) a cambiar su actitud y a influir en su comportamiento.

- Modelos con enfoque sociológico. El modelo sociológico apuntan a las variables externas del estudiante (individuo) en la permanencia de la institución (universidad), en este modelo el autor (Spady, 1970) contempla la integración social del individuo (estudiante) como variable asociada a su permanencia, dentro este modelo sociológico el factor familiar determinara la capacidad del individuo en integrarse a la comunidad escolar ya sea primaria, bachillerato o universidad, este factor le servirá al individuo a potencializar la comunicación y la interacción con los demás individuos.

- Teorías económicas. Para (Pascarella & Terenzini, 1980) establecen una relación entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y su integración académica y

social, esta teoría conduce al individuo en la búsqueda de ayuda económica y social a través de su grupo familiar, financiamiento por créditos bancario y auxilios educativos que la misma institución pueda ofrecerle al estudiante, estas ayudas determinara la permanencia del estudiante en la institución, el autor (González Lira, 2002) nos explica que cuando el estudiante encuentra el apoyo o ayuda para la continuidad de sus estudios será más productivo en cuanto lo académico, otro punto de vista en relación a lo social lo plantea (De los Santos, 2004) el cual arguye la forma de enseñar de los profesores hacia los estudiantes de acuerdo a la capacidad cognitiva de los estudiantes, lo que conlleva a interactuar de forma diferente con estudiantes con mayor capacidad intelectual a diferencia con estudiantes con bajo rendimiento académico, en este sentido se ve clara mente la desigualdad social del docente hacia los estudiantes ,este factor de desigualdad hace que los estudiantes tomen la decisión de deserta su estudios.

- Teorías de elección de carrera. En esta teoría de elección de carrera se demuestra la madurez del individuo (estudiante) en escoger su proyecto de vida, lo cual indica una disminución de deserción estudiantil por parte del estudiante, pero (Béjar Larrocha, 1993) os rasgos de personalidad del estudiante influyen en la elección de la carrera.

Para (Peña Fernández, 2019) El educador tiene no solo el deber de lograr influenciar en sus alumnos sino que además debe trabajar ante un grupo de estudiantes heterogéneos, teniendo que aplicar una metodología de enseñanza acorde a la población que va a tener a su cargo, teniendo en cuenta que dicha metodología le permita alcanzar los objetivos establecidos en su

plan de estudios. En otras palabras, dicha persona debe ser un guía cognitivo y afectivo para el alumnado, donde le permita al estudiante tener una mayor comprensión y soluciones a los problemas que se presentan dentro y fuera de clases. El docente universitario hoy en día una práctica pedagógica adecuada para evitar el desinterés del alumnado hacia su materia y hacia la carrera en general.

Otro motivo que se detectó en las entrevistas con los estudiantes es la triada Universidad-Estudiante-Universidad donde se identifica la compatibilidad que tiene los estudiantes frente a la Universidad y la Universidad con el estudiante, según los expreso por (Rugracia, 1993) “pareciera que muchos alumnos no son compatibles con los cursos y ambientes universitarios, o quizás más bien, que muchos ambientes escolares no son compatibles con los alumnos”.

Conforme a lo anteriormente se identifican algunas variables de aspectos interno como externo por parte de los estudiantes universitarios, estos pueden relacionarse con sus entornos psicológicos, sociales y culturales entre el Estudiante-Universidad; por ende esta investigación tiene como objetivo exponer los divergentes puntos de vista acerca de la permanencia universitaria y proponer las estrategias efectivas que ayuden a fortalecer y mejorar la calidad de vida de los estudiantes y que por ende favorece a la Universidad.

Metodología.

El trabajo a desarrollar es de tipo descriptivo - aplicativo, ya que detalla los factores que generan la deserción estudiantil universitaria, recogidos mediante el instrumento de la encuesta personalizada, apli-

cada a los estudiantes de la Corporación Universitaria Autónoma de Nariño extensión Cali con el propósito de proponer estrategias para minimizar la deserción estudiantil.

Resultados.

De los 182 estudiantes encuestados, el 86% manifestaron que han presenciado como sus compañeros abandonaron la institución sin culminar su carrera y el 14% no han evidenciado dicha deserción por parte de sus compañeros.

Es importante resaltar entre las respuestas de los encuestados que los principales factores de no continuidad son: las dificultades económicas para el pago del semestre, disponibilidad de tiempo, falta de identificación con la carrera seleccionada, bajo rendimiento estudiantil y las condiciones de infraestructura de la institución.

En la pregunta No 4 de la encuesta se evidencia que el 62% de los estudiantes no han contemplado el retirarse de la universidad pero el 38% han contemplado abandonar sus estudios universitarios.

En la pregunta No 9 vemos algunos factores que pueden incidir la permanencia de los estudiantes universitarios son: la calidad en la enseñanza por parte de los docentes en un 37%, las tutorías en un 17%, financiamiento por parte de la universidad para el pago del semestre en un 34% y el cumplimiento del pensum académico en un 12%, estos datos proporcionan la viabilidad y aseguramiento de los estudiantes en los próximos semestres y la continuidad de los mismo programas académicos ofertado por la universidad.

Tabla 1. ¿Ha pensado alguna vez cancelar o retirarse de la Universidad?

Si	69
No	113
Total	82

Tabla 2. ¿Qué propondrías para que se aumente la continuidad y permanencia universitaria?

a. Se aumente la calidad de la enseñanza en los docentes	68
b. Compromiso y participación en tutorías	31
c. Financiación sin intereses para pago del semestre	61
d. Cumplir con el pensum ofrecido inicialmente	22

Tabla 3. ¿Para nosotros es importante conocer la calidad de nuestro servicio? Por favor califica el servicio de la Universidad, siendo 1 la calificación más baja y 5 la más alta.

SERVICIOS UNIVERSITARIOS	CALIFICACIÓN				
	1	2	3	4	5
Biblioteca	16	9	32	68	57
Vigilancia	18	18	37	57	52
Sedes locativas	23	24	51	54	30
Bienestar Universitario	20	22	37	61	42
Espacios para deportes, música	29	32	44	45	32
salas de computo	43	18	34	55	32

Es importante resaltar que, en la última pregunta realizada en la encuesta, les solicitamos que calificaran el servicio de la universidad en sus diferentes áreas administrativas. La cual obtuvo un promedio de calificación de 1 a 5 siendo 5 la máxima calificación y 1 la mínima calificación el promedio de todos los departamentos administrativos 4, entre los que especificaron como los más relevantes contar con una biblioteca espaciosa y bien equipada, un buen servicio de vigilancia, infraestructu-

ra adecuada, que el servicio bienestar universitario sea efectivo, contar con espacios adecuados para el teatro, deportes, música y salas de computo bien equipadas.

No obstante, el determinante que lleva a una posible deserción con un muy alto porcentaje de afectación hacia la permanencia de estudiantes en la universidad es: el factor económico con 53%, es decir que hay una gran población que considera que una de las razones que le llevaría a desertar de la universidad es el no poder seguir

pagando el semestre, el no contar con los recursos económicos y financieros para poder cumplir con este compromiso.

Otro factor importante que los estudiantes opinan que es un motivo de peso por el abandono de las aulas, es el bajo desempeño, con un 76% de respuestas de parte de los encuestados ya que al observar que sus resultados no están siendo óptimos, que repiten asignaturas o semestres, piensan que no van a poder sacar adelante el programa académico, que no pueden seguir perdiendo tiempo y dinero y prefieren retirarse, darse por vencidos.

Recomendaciones.

Con las evidencias encontradas y los resultados obtenidos, se puede sugerir:

- La universidad debe enfocarse más en el bienestar de los estudiantes de forma integral, no solo en la parte educativa o académica, sino en realizar un seguimiento al estudiante, a través del área de psicología que programe actividades que apoyen al estudiante a descubrir sus verdaderas vocaciones, habilidades y talentos, que les permita descubrir cuáles son sus falencias en las técnicas de estudio
- Otro aspecto indispensable es la creación de opciones de financiamiento, ya sean propias o externas, que puedan ofrecerle al estudiante un apoyo poder culminar sus estudios, de esta forma brindar alternativas que permitan que los jóvenes no tengan que abandonar la institución por no tener dinero para cancelar el semestre, además se deben realizar campañas de difusión que permitan que estos jóvenes conozcan y aprovechen estos beneficios

- También se debe difundir y promover las nivelaciones académicas a estudiantes que llegan a la institución con bases deficientes en algunas asignaturas, así se garantiza su avance efectivo en el trascurso de su programa académico

- Establecer y dar a conocer las tutorías docentes para aquellos estudiantes que necesitan un refuerzo de forma individual o con un grupo más reducido

- Desde la unidad de emprendimiento se puede educar al estudiante desde el punto de vista financiero para que lleve un presupuesto adecuado que le permita cumplir con sus compromisos económicos y además enseñarle a crear y sostener una idea de negocio productivo que le pueda generar ingresos adicionales y ayude en su estabilidad económica.

Conclusiones.

En los últimos años, Colombia ha dado grandes pasos en materia de educación superior, de manera que muchos más jóvenes tengan acceso a la educación y no solo ingresen a ella, sino que permanezcan y culminen con sus estudios formales. Como lo afirma el Ministerio de Educación: “se han creado nuevas instituciones educativas y programas académicos, se reglamentó la formación por ciclos propedéuticos y los avances en la disminución de las brechas de acceso a través del acceso a la tecnología”.

Pero todos estos esfuerzos serán infructuosos mientras las instituciones de educación superior no se comprometan y creen también estrategias efectivas no solo para lograr atraer estudiantes a sus aulas sino el desafío verdadero será lograr que

permanezcan, alcanzar mejores tasas de graduación y minimizar o vencer la deserción.

Por ello, el sostenimiento de los estudiantes actuales, solo se lograra escuchando más las necesidades y requerimientos de los estudiantes, las mejoras y adecuaciones de la infraestructura física, ocupándose de brindar calidad en la docencia, el cumplimiento de los pensum, políticas de financiamiento y ayudas económicas definidas, actividades continuas de acompañamiento y bienestar estudiantil que aporten a su formación integral, entre otras estrategias que garantizaran no solo que ellos permanezcan y culminen su programa académico, sino además que sean voceros que recomienden a la institución por la calidad de la educación que imparten y también por ofrecer precios asequibles en comparación con otras instituciones educativas de la región.

Referencias bibliográficas.

Béjar Larrocha, G. (1993). La elección de carrera y la configuración de la personalidad según Holland. *Revista Educación y Ciencia*. Obtenido de Disponible en: <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/64/pdf>

De los Santos, V. y. (2004). Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-7. Obtenido de Disponible en: http://www.rieoei.org/edu_sup25.htm

Fontalvo, C. W., Castillo, G. M., Polo, C. S. (2014). Análisis comparativo entre las características más relevantes de deserción estudiantil en el programa de Ingeniería

Industrial de la Universidad Autónoma del Caribe. Estudiantes activos en el periodo 2013-01 y desertores académicos de los periodos 2011-01 a 2012-02. *Escenarios*. 12(1), 96-104.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley. Obtenido de <http://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>

González Lira, A. M. (2002). Reflexiones sobre los factores que influyen en la deserción escolar del adolescente (Tesina de licenciatura). Obtenido de <http://200.23.113.51/pdf/19411.pdf>

Márquez Jiménez, Alejandro. (2017). Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Perfiles educativos*, 39(158), 3-17. Recuperado en 31 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400003&lng=es&tlng=es

Morel, N. (2012). *Beyond the Welfare State as we Knew it?* En Morel Nathalie et al., *Beyond the Welfare State as we Knew it?* (pág. (p.9)). Bristol, Polity Press.

Nacional, M. d. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento*. Bogotá.

Olave-Arias, G., Rojas-García, I., Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educ. Educ. Vol. 16, No 3*, 455-47

Pascarella, E., & Terenzini, P. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51, 60-75.

Rugracía, A. (1993). La deserción universitaria (Vol. 8). México: en Renglones.

Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64-85. Obtenido de [http://download.springer.com/static/pdf/452/art%253A10.1007%252FBF02214313.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1007%2FBF02214313&token2=exp=1485188492acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F452%2Fart%25253A10.1007%25252FBF02214313.pdf%3ForiginUrl%](http://download.springer.com/static/pdf/452/art%253A10.1007%252FBF02214313.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1007%2FBF02214313&token2=exp=1485188492acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F452%2Fart%25253A10.1007%25252FBF02214313.pdf%3ForiginUrl%2F)

Tinto, V. (1988). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. En V. Tinto. *Journal of Higher Education*.

Velázquez Narváez, Y. &. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la educación superior*. doi: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>

Vélez, A. .. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Revista Educación y Educadores*, 177-203. Obtenido de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu>.

Webgrafía.

http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_00/Text/00_05a.html

<https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/22658/1/Trabajo%20de%20investigaci%C3%B3n%20Barbosa%20y%20Pinzon.pdf>

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356276_recurso.pdf

CAUSAS DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO SAN JUAN DEL CESAR

Rosmeris Pérez

rosmeri_beatriz@uniguajira.edu.co
Universidad de la Guajira, Colombia

Mairy Solano Brito

mayrissolano@uniguajira.edu.co
Universidad de la Guajira, Colombia.
Código

Sileny Cujia Berrio

scujiab@uniguajira.edu.co
Universidad de la Guajira, Colombia

Suleica Builes Zapata

suleicabuiles@uniguajira.edu.co
Universidad de la Guajira, Colombia

Resumen

La investigación tuvo como objetivo identificar las causas de deserción escolar en las instituciones educativas de San Juan del Cesar, la Guajira. El estudio fue de tipo descriptivo, con diseño de campo no experimental transaccional. La población estuvo conformada por ochenta y nueve (89) docentes de la Institución Educativa Rafael Calderón del municipio San Juan del Cesar, aplicándose la técnica del censo poblacional por ser una población finita. La recolección de datos empleada fue técnica de la observación mediante la encuesta utilizando un instrumento tipo cuestionario estructurado escala tipo Lickert. El mismo fue validado a través de la técnica de juicio de expertos, asimismo se determinó la confiabilidad a través de la fórmula Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.96. Los resultados determinaron las malas condiciones de trabajo docente, y la enseñanza descontextualizada influyen de manera significativa en la deserción escolar, por otro lado, también la deserción es causada por la escasa capacitación de profesores y profesoras. Los resultados determinaron que las malas condiciones de trabajo docente, y la enseñanza descontextualizada son factores que influyen de manera significativa en la deserción escolar, por otro lado, también se refiere que la deserción es causada por la escasa capacitación de profesores y profesoras. Finalmente se concluyó que las causas principales de la deserción escolar se relacionan con el núcleo familiar de los estudiantes, los cuales, a pesar de ser en su mayoría regulares, hay importante presencia de rezagados, irregulares y repitientes.

Abstract

The objective of the research was to identify the causes of school dropout in the educational institutions of San Juan del Cesar, La Guajira. The study was descriptive, with a non-experimental transactional field design. The population consisted of eighty-nine (89) teachers of the Rafael Calderón Educational Institution of the municipality of San Juan del Cesar, applying the population census technique because it is a finite population. The data collection technique used was observation by means of a survey using a structured questionnaire type instrument with a Lickert scale. The same was validated through the technique of expert judgment, and reliability was determined through Cronbach's Alpha formula, obtaining a value of 0.96. The results determined that poor teaching conditions and decontextualized teaching have a significant influence on school dropout; on the other hand, dropout is also caused by poor teacher training. The results determined that poor teaching conditions and decontextualized teaching are factors that significantly influence school dropout; on the other hand, it also refers that dropout is caused by poor teacher training. Finally, it was concluded that the main causes of school dropout are related to the family nucleus of the students, who, despite being mostly regular, there is a significant presence of latecomers, irregular students and repeaters.

Palabras claves: Deserción, escolar, instituciones educativas, docentes

Keywords: dropout, dropout, school, educational institutions, teachers

Introducción.

En la actualidad, la educación está considerada como elemento que posibilita el progreso o desarrollo social y personal. De acuerdo a esto educarse se ha constituido en derecho para todos, sin embargo, el sistema escolar presenta diferentes situaciones, como la escasa retención en el ciclo primario y secundario, la repetición, el retraso, el bajo nivel de aprendizaje, estas situaciones dificultan extender dicho derecho “a todos”, y conspiran contra el logro de los objetivos propuestos por el estudiante, conduciendolo al fracaso escolar.

Aunque definir el fracaso escolar resulta complejo, hablar de esta problemática resulta común. Se entiende por fracaso escolar aquella situación en la cual el estudiante no logra alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución (Fernández, Mena & Riviere, 2010. p.18), sin embargo, la definición del término puede variar, de acuerdo al contexto y el momento histórico y normativo en el que se aborde

Una de las expresiones más conocidas del fracaso escolar es la deserción escolar, problemática preocupante, que ha estado siempre presente en el sistema y aunque se proponen y desarrollan estrategias para combatirla ha resultado imposible de remover del sistema educativo. Ha sido entendida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como “la interrupción o desvinculación de los estudiantes del Sistema Educativo, es decir, que niños y jóvenes que asisten al colegio dejan de hacerlo y no logran culminar sus estudios”. (MEN, 2012, p.1), es un fenómeno multicausado, ocasionado por factores endógenos y exógenos al sistema escolar.

Considerando lo anterior, el fenómeno de la deserción escolar genera consecuencias para todos los agentes que intervienen en el sistema educativo, estudiantes, familia, docentes además para la institución educativa y el Estado.

Entonces, el tema de la deserción escolar es un flagelo que se presenta a nivel de todos los países del mundo, donde hasta las superpotencias presentan algún porcentaje de abandono por parte de los alumnos, y especialmente en España donde el problema parecer ser más acentuado que en el resto de los miembros de la Unión Europea, que, a pesar de los avances conseguidos, aún sigue destacando por persistir este problema.

Asimismo, a nivel de Latinoamérica, la UNESCO (2012) explica que la deserción escolar es un proceso que no distingue de país, pudiéndose presentar en países industrializados como subdesarrollados, donde en los primeros la mayor cantidad de abandonos se da en los estudios posteriores a la secundaria. Particularmente en Latinoamérica, la situación más grave se presenta dentro de la educación media, es decir, la secundaria.

En relación a lo anterior, la deserción es uno de los grandes problemas que afronta el sistema educativo en Colombia, este fenómeno se presenta cuando un estudiante abandona la entidad educativa en la que se ha inscrito por situaciones de diversa índole (personal, familiar, docente y/o económico) que le impiden un desarrollo personal que le garantice mejorar sus condiciones de vida a futuro

En este sentido, en las instituciones educativas del municipio Fonseca predominan estudiantes de estratos sociales marginados, producto de la observación se

pudo constatar que algunas de estas familias que residen en el municipio se han visto obligadas por las precarias condiciones económicas a retirar a sus hijos de las aulas y llevarlos con ellos a trabajar a sus empleos informales o ubicarlos en otros trabajos. A esto podemos sumar que la experiencia profesional ha permitido corroborar que otras causas que han determinado la deserción escolar es la desarticulación familiar, donde predomina la separación de los padres, madres cabeza de hogar, asumiendo solas la responsabilidad de educar a los hijos, las problemáticas que se presentan al interior de las instituciones escolares que tornan conflictiva la permanencia de los estudiantes, problemas conductuales, autoritarismo docente y currículos sin significado.

Cabe mencionar, que la experiencia académica ha permitido observar la cantidad de errores que se han venido dando al interior de la mayoría de las instituciones públicas del municipio, errores centrados en fallas administrativas y pedagógicas, especialmente por parte los directivos-docentes y docentes de estos espacios educativos. Entre ellos podemos señalar: el aumento de la indisciplina escolar, donde las instituciones han permitido la presencia constante de esta y no desarrollaron acciones prontas para disminuir este flagelo a tiempo, el no seguir conductos regulares y procesos adecuados para lograr la convivencia escolar, dándose como primera alternativa el entregar el estudiante a la familia y así negársele el derecho a la educación.

Lo anteriormente expuesto ha conducido a que los estudiantes no vean en la escuela realmente el espacio adecuado para permanecer por muchos años y aún menos una real opción de vida, porque en ella se

repite las deficiencias afectivas y sociales que encuentra en su hogar, los contenidos transmitidos no representan para ellos sentido de vida

Toda esta situación hace urgente tomar medidas que tiendan a reducir el abandono escolar temprano, deben ocupar un lugar prioritario en la agenda de los gobiernos municipales, departamentales y nacional, ya que el número de niños y niñas que desertan no solo afecta su calidad de vida, sino también la de sus familias y la del país, porque se restringen las posibilidades de crecimiento económico a las que puede llegar una sociedad, si no se tiene un recurso humano educado y preparado para lograr crecer.

Esta realidad podría poner en peligro los propósitos establecidos en el Plan de Desarrollo de Colombia 2014-2018, teniendo en cuenta que la educación es uno de sus pilares fundamentales para lograr construir un país de paz, equitativo y educado. Para ello, el plan contempla la conformación de un sistema educativo universal caracterizado por su calidad, donde se logre potenciar y explotar talentos propios para el beneficio personal y colectivo. Pero el diagnóstico presentado en el contexto de la nación se presenta la baja calidad educativa, debidos a varios problemas relacionados con la preparación de los docentes, sus metodologías y la deserción escolar.

Deserción escolar.

La deserción estudiantil se relaciona con la fuga de los alumnos de las actividades académicas, después de haber asistido algún tiempo. El alumno abandona sus estudios, implicando el abandono en forma definitiva del centro educativo, después de haber matriculado y por tanto, no puede concluir el grado o nivel académico.

Para, Ruiz, García y Pérez (2014), expresan que la deserción escolar es un problema educativo que limita el desarrollo humano, social y económico de la persona y del país. Debido a que es la acción de abandonar los estudios en un plantel educativo por cualquier motivo; es decir, es la acción de separarse o abandonar las obligaciones, refiriéndose a las obligaciones escolares.

Por su parte, Dzay y Narváez (2012), indican que la deserción estudiantil se conceptualiza como las situaciones que dan origen al abandono escolar, generado por estudiantes que causan baja definitiva de la carrera, por estudiantes que abandonan temporalmente y por aquellos en los cuales se produce un cambio de carrera. Por tanto, se produce por un conjunto de factores.

Asimismo, Castillo (2012) expone que no es más que el abandono de parte de s educandos y educadores si nos referimos a las instituciones educativas, no solo de las aulas donde se adquieren conocimientos, sino también el abandono sus sueños y perspectiva de una vida futura provechosa y responsable que lo llevaría a invalidar su futuro el cual no es mañana hoy.

Confrontando las ponencias expuestas por los autores, se visualiza concordancia entre ellos, primero Ruiz, García y Pérez (2014), quienes expresan que la deserción escolar como el abandono por cualquier motivo asimismo, Dzay y Narváez (2012), indican que es la suspensión voluntaria y definitiva de los estudios por parte del alumno, finalmente, Mairata (2010), esgrime que sucede cuando e alumno no se reintegra a los estudios iniciados **Causas de la deserción escolar.**

Las causas de la deserción escolar constituyen el conjunto de elementos asociados al abandono de las actividades educativas, por su parte, Ruiz, García y Pérez (2014), indica que es la deserción escolar es la acción de abandonar la escuela, sin haber concluido el grado escolar cursado; este problema se presenta en todos los niveles educativos y es ocasionado por diversos factores intrínsecos (personales) y extrínsecos (familiares, económicos, docentes, sociales, entre otros).

En el mismo orden de ideas, Dzay y Narváez (2012), afirman que la deserción es un fenómeno complejo que se origina a partir de varios factores, lo que en forma aislada o en conjunto provocan el abandono de los estudios. Los factores que influyen en la deserción estudiantil, se refieren a las variables y situaciones vinculadas con las causas de la falta de asistencia a la actividad académica cursada, sea por abandono temporal, definitivo o cambio de carrera; siendo vinculado con factores internos y externos.

Por último, Castillo (2012), expresa que las causas de la deserción escolar entre otras, algunas de ellas son las cuales viene a ser detonantes de que esta se produzca, tales como la, inseguridad, pérdida de valores, duelo por procesar, ausencia de dirección, desnutrición en todos los niveles, agotamiento laboral, rechazos, problemas del idioma, presión de grupos falta de supervisión falsos líderes, entre otros.

Considerando lo expuesto por los autores se visualiza entres ellos distintas causas o factores de la deserción, Ruiz, García y Pérez (2014), expone los factores diversos factores intrínsecos (personales) y extrínsecos (familiares, económicos, docentes, sociales, entre otros), sin embargo,

Dzay y Narváez (2012), expresan que estas vinculadas con las causas de la falta de asistencia a la actividad académica cursada, por su parte, Castillo (2012), exponen varias causas distintas, entre ellas la ausencia de dirección, desnutrición en todos los niveles, agotamiento laboral, rechazos, entre otras.

Por ende, se entiende que existe un conjunto de factores que interactúan en la deserción escolar, tantos factores intrínsecos como extrínsecos, siendo analizados en esta investigación desde el punto de vista de Ruiz, García y Pérez (2014). De esta manera, la investigadora expresa que una de las principales causas asociada a la deserción escolar en las escuelas de San Juan del Cesar, son personales, destacando casarse y no aprobar materias, así como también, la principal consecuencia de tipo económico, destaca el círculo de la pobreza que es difícil de romper.

Personales.

Las causadas personales que aquellas que influyen en su motivación a estudiar, las cuales recaen en no aprobar las materias, concebir matrimonio a temprana edad, falta de interés en estudiar, malas calificaciones, a falta de capacidad en alguna materia. Por su parte, Ruiz, García y Pérez (2014), indican que uno de los principales problemas que anteceden la deserción es la baja motivación; ocasionando que las personas deserten porque no quieren o no les gusta estudiar a reprobación de asignaturas es uno de los principales factores asociados, así mismo, el autor enfatiza que el principal factor es que el discente se convierta en padre o madre.

Del mismo modo, Dzay y Narváez (2012), expresan que los cambios en el comportamiento personal del individuo pueden generar la deserción académica del mismo, tales como incursionar en grupos sociales diversos con intereses distintos a los académicos, y en ocasiones perjudiciales. Del mismo modo, puede afectar la sensación de competencia del sujeto, creando inseguridad e inclusive subempleo futuro. Estas consecuencias son pérdida de valores, exposición a vicios, menor competencia y falta de confianza en sí mismo.

Económicas.

Uno de los factores asociados con la deserción se vincula con la ausencia de suficientes recursos económicos para costear los estudios. De esta manera, Para Ruiz, García y Pérez (2014), concluyen que, el factor económico derivado de la insuficiencia de ingresos en los hogares, es un factor decisivo para la deserción escolar, puesto que los factores económicos incluyen la falta de recursos para enfrentar los gastos de la asistencia a la escuela, por lo que se incrementa la necesidad de trabajar y por ende el abandono escolar.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, Dzay y Narváez (2012), plantean que una de las causas que más influye en la deserción escolar es la económica. Aquí se refleja de forma clara como la situación económica, y la necesidad de trabajar, influyen de forma directa en la decisión de abandonar sus estudios.

Asimismo, Sánchez, Navarro y García (2005) expresa que los factores personales están constituidos por motivos psicológicos, que comprenden aspectos motivacionales, emocionales, desadaptación e insatisfacción de expectativas; motivos sociológicos, debidos a influencias famil-

iares y de otros grupos como los amigos, condiscípulos, vecinos; y otros motivos no clasificados como la edad, salud, fallecimiento, entre otros.

De esta forma se visualiza en la teoría expuesta por los autores Ruiz, García y Pérez (2014), Dzay y Narváez (2012) y Sánchez, Navarro y García (2005) semejanzas entre ellos, debido a que afirman que los factores personales están unidos con factores motivacionales o emocionales, es decir, crea un malestar personal que afecta el interés total que puedan tener los alumnos sobre su superación, desmotivándolos y empujándolos hacia la deserción escolar.

En este sentido, se fija posición por lo planteado por Ruiz, García y Pérez (2014), ya que plantea de forma precisa las causas económicas, aquellas expresadas por las particularidades en lo que respecta a su situación económica particular. Considerando lo expuesto, la investigadora señala que una de las causas que más influye en la deserción escolar es la económica, en esta se refleja de forma clara cómo la situación económica, y la necesidad de trabajar, influyen de forma directa en la decisión de abandonar sus estudios o cambiar de carrera y/o de unidad.

Familiares.

Cuando existen causas familiares, pareciera que se está aprueba que los alumnos abandonen las aulas de clase sin importarle sus efectos, los costos, ni el tiempo que se haya invertido en esto; los padres asumen esta situación subsumidos en sus propios problemas personales, afectivos, por el propio desgaste familiar en discusiones, en desavenencias. Según Ruiz, García y Pérez (2014), destacan que los factores familiares están relacionados con la falta de apoyo familiar para continuar

estudiando por parte de padres y madres y otros parientes.

Del mismo modo, Dzay y Narváez (2012) indica que al observar la carga emocional que le puede implicar a un estudiante una responsabilidad familiar, como lo es hacerse cargo de un miembro de la familia que se encuentra imposibilitado de valerse por sí mismo, lo que les obliga a asumir otras responsabilidades.

Asimismo, Krystyan (2008) indica que muchas veces la familia es un impedimento muy poderosos para que los hijos no sigan estudiando, ya que lo que los padres le dicen los arroja a no continuar estudiando, esto quiere decir que la motivación de los padres hacia los hijos de suma importancia para evitar la deserción escolar.

Confrontando la idea de los autores se visualiza concordancia entre ellos, para Ruiz, García y Pérez (2014), destacan que siempre será un causa deserción escolar cuando existan problemas intrafamiliares, lo que hace que la educación de los jóvenes carezca de importante, a su vez, Dzay y Narváez (2012), indican que la problemática familiar impide que la educación tenga algún nivel de jerarquía en las escogencias familiares, mientras Krystyan (2008), expone que muchas veces la familia desmotiva a los hijos a continuar estudiando.

Docentes.

Las causas de la deserción por los docentes, se vincula con su mala praxis pedagógica. Según Ruiz, García y Pérez (2014), expresan que las malas condiciones de trabajo docente, y la enseñanza descontextualizada son factores que influyen de manera significativa en la deserción escolar, por otro lado, también se refiere que la deser-

ción es causada por la escasa capacitación de profesores y profesoras.

En el criterio de Dzay y Narváez (2012), se refiere a la falta de una política institucional por parte de los docentes, para el alumno, al nuevo sistema de educación académica, así como a la falta de orientación vocacional antes de ingresar a un programa de licenciatura, lo cual puede originar el abandono de los estudios. Por su parte, Sánchez, Navarro y García (2005), señalan que este factor es causado por el cambio de profesores, deficiencia administrativa, influencia negativa de los docentes y otras personas de la institución, programas académicos obsoletos y rígidos, así como también, baja calidad educativa.

De esta manera se confrontan las ponencias de los autores mencionados, Ruiz, García y Pérez (2014), afirman que mal trabajo vocacional del docente influye en la perspectiva del alumno, causando deserción escolar, por su parte, Dzay y Narváez (2012), se refiere a la insuficiente vocacional que lo docentes manejan en sus clases, asimismo, Sánchez, Navarro y García (2005), estima que el cambio causado por los docentes y su deficiencia académica baja la calidad educativa.

Metodología.

En el proceso de indagación del actual trabajo de grado la investigación se corresponde con el tipo descriptiva, porque se busca, midiendo cada una de sus componentes tal y como existen al momento del estudio. Al respecto refieren, Hernández, Fernández y Baptista (2016), las investigaciones descriptivas buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro

fenómeno sometido a análisis; es decir, miden o analizan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. También en estas se pretende precisar la naturaleza de una situación, tal como existe en el momento del estudio, para caracterizarlas en sus componentes principales.

Por otra parte, se trata de un estudio de campo, puesto que se describirá directamente la variable en el mismo sitio donde existe el fenómeno, tal y como lo refiere Sabino (2009; 92) "... los estudios de campo se enfocan a la recolección de datos provenientes de las fuentes primarias, en el contexto real donde se desenvuelve la variable".

Así como lo señalan Hernández y otros (2016; 173) los diseños no experimentales son "... aquellos en los cuales no se manipulan las variables de estudio y se denominan transversales descriptivas cuando se enfocan específicamente a describir el comportamiento de las variables sin alterar su normal evolución en un momento único".

Dentro de este mismo contexto, el diseño específico de esta investigación se determina como transeccional, puesto que la medición de la variable se realizará en un solo y único momento sin considerarse, como lo indican los autores referidos; sus condiciones, antecedentes y posteriores.

Para el desarrollo de una investigación, uno de los elementos que deben establecerse es la población o sujetos que van a aportar la información necesaria para dar respuesta a los objetivos trazados al inicio de la investigación, siendo seleccionada dentro de las instituciones educativas de interés. Según Hernández, y otros (2016) expresan que la población es un conjunto

de todo aquello que concuerda con determinadas especificaciones, de igual manera la población debe efectuarse claramente en torno a sus características, de contenido, lugar y tiempo.

Al hablar del concepto de población, es importante determinar su concepción desde el aspecto macro de la investigación, tal es el caso del universo. Según Tamayo (2008, 15), esta corresponde "...al conjunto conformado por todos los elementos, seres u objetos con características, mediciones u observaciones requeridas en una investigación".

Al respecto Tamayo y Tamayo (2008; 15), señala "...la población es el conjunto conformado por todos los elementos

u observaciones del universo de interés en la investigación". Por lo tanto, pueden definirse poblaciones en un solo universo, tantas como características a medir. La población puede ser finita o infinita y su tamaño es denotado, generalmente con el símbolo "n".

En el caso de la presente investigación, la población estuvo constituida por los docentes de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria del municipio Fonseca del Departamento de la Guajira Colombia, totalizando sesenta y ocho (68) sujetos de objeto de estudio, tal como se observa en el cuadro N° 1:

Cuadro 1. Instituciones Educativas y número de docentes que participaron en el estudio.

Institución Educativa	N° de Docentes
Institución Educativa Rafael Calderón	28
Institución Educativa José Eduardo Guerra	34
Institución Educativa María Auxiliadora	27
Total docentes	89

En este sentido, la población se considera finita y de fácil acceso para los investigadores, en razón a lo cual se trabajó con criterio de censo poblacional, asumiéndose la totalidad de los sujetos como unidades de información, tal como lo refiere Tamayo y Tamayo (2010) quien señala que en ocasiones resulta posible estudiar cada uno de los elementos constituyentes de la población, realizándose lo que se denomina censo, con lo cual en poblaciones relativamente pequeñas se garantiza la confiabilidad de los datos".

Seguidamente, para la recolección de datos Bavaresco (2008), señala que la investigación no tiene significado sin las técnicas de recolección de datos, las cuales conducen a la verificación del problema planteado. Asimismo, Chávez (2007), considera que la investigación no tiene significado sin las técnicas de recolección de datos, las cuales conducen a la verificación del problema planteado. Para la presente investigación se utilizó la técnica de la encuesta como instrumento de recolección de datos.

En este sentido, se utilizará como técnica el cuestionario, debido a que se busca obtener datos objetivos de la variable de estudio por medio de entrevistas directas, a los sujetos considerados fuentes de información del problema planteado, tal y como lo refiere Sierra (2002; 113), "...el proceso para registrar información al aplicar una medida objetiva de la variable, entrevistando a un número significativo de unidades de información".

Ante lo expuesto, la investigación con un instrumento dirigido a los docentes de las instituciones educativas objeto de estudio, constituido por treinta y nueve (39) ítems. Las interrogantes poseen alternativas de respuesta tipo escala, a saber: siempre (S), casi siempre (CS), algunas veces (AV), casi nunca (CN) y nunca (N).

Tal como lo indican Hernández y otros (2010; 202), la validez de un instrumento de medición se refiere "... al grado en el cual el mismo mide la variable que se pretende medir" bajo estas perspectivas, antes de aplicar, se procederá a su validación de contenido con el propósito de constatar la congruencia entre los objetivos de la investigación y las bases teóricas; presentándose a 10 jueces expertos en educación y metodología de la investigación quienes emitirán sus juicios y recomendaciones, que se tomarán en cuenta para la redacción final.

En relación a la confiabilidad Chávez (2007; 136), plantea "...esta se realiza para determinar la exactitud de los resultados obtenidos, al ser aplicado un instrumento en situaciones parecidas". Para estimarla se aplicará el cuestionario a una muestra de 10 sujetos con características análogas a las de la población en estudio instructores o docentes; que no participaran como

población objeto de estudio, estimando el coeficiente de Cronbach, el cual se ajusta a los test con reactivos de alternativas de respuesta y requiere una sola administración para su medición, arrojando un resultado de 0.84 considerándose altamente confiable.

Los resultados que se obtuvieron para responder a los objetivos del estudio fueron procesados utilizando estadística descriptiva; en este sentido Chávez (2007), señala que la estadística descriptiva se utiliza cuando se desea obtener una visión global de todo el conjunto de datos cuantitativamente.

Estadística que permitirá determinar el comportamiento de la variable estudiada. Para obtener estos resultados, por un lado, se realizó un análisis de cada dimensión de la variable calculando frecuencias absolutas, porcentajes, medidas de tendencia central (media, moda, mediana), desviación estándar y también se analizó descriptivamente cada uno de los procesos estadísticos referidos.

Los resultados se presentaron agrupados por dimensiones, tratados estadísticamente en forma electrónica, utilizando hojas de cálculo en el programa Microsoft Excel, desarrollado bajo ambiente Windows y para su explicación se crearon baremos o rangos de interpretación sobre las bases de la teoría relacionada.

Resultados.

A continuación, se presentan los resultados de la investigación, obtenidos de la aplicación del instrumento de recolección de datos. Para ello, se construyeron tablas donde se reflejan los valores de frecuencias relativas o porcentuales arrojadas en

las respuestas, así como el valor de la media aritmética que sirvió para categorizar cada uno de los indicadores, dimensiones

y variables; luego se comparan las evidencias obtenidas con la teoría para así realizar la discusión de los resultados.

Tabla 1. Dimensión: Causas de Deserción Escolar.

Indicador	Alternativas (%)					Media
	Siempre	Casi siempre	Algunas Veces	Casi nunca	Nunca	
	Docente	Docente	Docente	Docente	Docente	
Personales	12,7	16,2	22,7	41,3	7,1	2,86
Económicos	26,7	46,0	11,6	11,1	4,7	3,79
Familiares	50,2	14,9	7,60	23,6	3,8	3,84
Docentes	7,1	26,2	15,1	12,9	38,7	2,5
Promedio	24,2	25,8	14,3	22,2	13,6	3,25
Categoría	Presente/Neutral					

Se observa que en la tabla 1, referido a las causas de la deserción escolar, en relación al indicador personales, 41,3% de los docentes expresaron casi nunca consideran que los estudiantes de la institución presentan una baja motivación, ni que el temor a la reprobación de las asignaturas y el poco gusto hacia una asignatura sean motivos de deserción en la institución. Al respecto, 22,7% considera que algunas veces si puede ser de esa manera, 16,2% menciona casi siempre, 12,7% siempre y 7,1% indican que nunca son motivos de ausencia escolar.

En cuanto a las causas económicas de la deserción escolar, se observa que 46% de los docentes mencionan que casi siempre influye la insuficiencia de ingresos en los hogares en la deserción escolar, puesto que se presentan dificultados para costear gastos de asistencia a la escuela, pre-

sentándose la necesidad de trabajar como otro factor de ello. Esta tendencia fue respaldada por 26,7% quienes mencionaron siempre es de esa manera. En tanto, 11,6% mencionaron que algunas veces, 11,1% casi nunca y 4,7% nunca.

Seguidamente, en cuanto a las causas familiares, se observa que 50,2% de los docentes mencionaron que siempre destaca la falta de apoyo familiar como causal de deserción por parte de los alumnos, considerando que los alumnos no reciben ayuda necesaria de sus padres para desarrollar sus habilidades en la escuela, a pesar de recibir atención de los representantes cuando se les entrevista por algún caso en particular de su representado. Asimismo, 14,9% mencionaron casi siempre es de esa forma, mientras 23,6% mencionaron casi nunca es así, 7,60% algunas veces y 3,8% nunca.

En referencia al indicador docentes, se observó que 38,7% de los docentes mencionaron que nunca cuentan con las condiciones de trabajo necesarias para desempeñar sus funciones docentes, sintiendo que se encuentran debidamente capacitados en sus funciones, ni se le dificulta en empleo de contextos educativos adecuados en el aula, postura respaldada por 12,9% que seleccionaron la opción casi nunca. En tanto, 15,1% mencionaron que algunas veces es de esa manera, mientras que 7,1% comentaron siempre y 26,2% casi siempre se presentan esos problemas mencionados.

En relación al indicador personales, los resultados muestran concordancia media con lo expuesto por malas calificaciones, a falta de capacidad en alguna materia. Por su parte, Ruiz, García y Pérez (2014), quienes indican que uno de los principales problemas que anteceden la deserción es la baja motivación; ocasionando que las personas deserten porque no quieren o no les gusta estudiar a reprobación de asignaturas es uno de los principales factores asociados, así mismo, el autor enfatiza que el principal factor es que el discente se convierta en padre o madre.

Asimismo, para el indicador económicos, los resultados presentan cierta relación con lo expuesto por Ruiz, García y Pérez (2014), quienes mencionan que, el factor económico derivado de la insuficiencia de ingresos en los hogares, es un factor decisivo para la deserción escolar, puesto que los factores económicos incluyen la falta de recursos para enfrentar los gastos de la asistencia a la escuela, por lo que se incrementa la necesidad de trabajar y por ende el abandono escolar.

Ahora bien, la media para los familiares fue de 3,84 correspondiendo a la categoría presente, de acuerdo al baremo de interpretación. Esto concuerda con lo planteado por Ruiz, García y Pérez (2014), quienes destacan que los factores familiares están relacionados con la falta de apoyo familiar para continuar estudiando por parte de padres y madres y otros parientes.

La media para los docentes fue de 2,5 correspondiendo a las categorías poco presente y presente de acuerdo al baremo de interpretación, mostrando tendencias diferentes entre ellos, pero con alguna relación con lo expuesto por Ruiz, García y Pérez (2014), quienes expresan que las malas condiciones de trabajo docente, y la enseñanza descontextualizada son factores que influyen de manera significativa en la deserción escolar, por otro lado, también se refiere que la deserción es causada por la escasa capacitación de profesores y profesoras.

Conclusiones.

La deserción en niños, niñas y jóvenes de las instituciones educativas de San Juan del Cesar, por razones de tipo económico, se evidencian por el desempleo de los padres, algunos con trabajos eventuales, así mismo otras razones encontradas son la separación de los padres, hogares con madres como cabeza de familia. Incidiendo en algunos casos, al abandono del estudiante a su colegio para incorporarse al mercado laboral por los problemas económicos que existen en su hogar.

El incumplimiento a clases de los estudiantes a las instituciones se encuentra relacionado con el poco apoyo que reciben de parte de los miembros de su familia, es decir los padres solo se limitan a matric-

ular a sus hijos en los colegios y no hacen seguimiento de los resultados académicos y disciplinarios de los mismos, esta incomunicación en el hogar favorece al fracaso académico.

Los docentes manifestaron que una de las causas que puede provocar el abandono de la escuela es el docente, su metodología, sus dinámicas, la falta de entendimiento con el estudiante, consideran que el papel del docente es muy importante, éste debe conocer la situación familiar, motivar a los estudiantes y a los padres de familia, enterarse de las problemáticas que tengan, y estar en comunicación con los encargados de los/as niños/as, el docente puede tener más control de los estudiantes gracias al trabajo cercano con la comunidad. También existen profesores que, por su personalidad, asumen actitudes y acciones inadecuadas con sus alumnos dentro del aula de clases, ocasionando apatía y rechazo por el estudio, la asignatura y la institución.

Referencias bibliográficas.

- Bavaresco, A. (2008), *Proceso metodológico en la investigación: (cómo hacer un diseño de investigación)*. Venezuela: Editorial Universidad del Zulia.
- Castillo, H (2012) *Deserción escolar en organizaciones educativas de Colombia*. Universidad nacional de Colombia. Colombia
- Chávez, N. (2007), *Introducción a la Educación Educativa*. Editorial ARS GARPHIC. Venezuela
- Dza, F. y Narváez, O. (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. Primera edición: diciembre de 2012. Editorial Manda Universidad de Quintana Roo. México.
- Fernández, E. M., Mena, M. L., & Riviere, G. J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Recuperado de https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol2_9_completo_es.pdf.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta.ed. McGraw-Hill Interamericana. México.
- M.E.N. (2012). *Las diez preguntas sobre la deserción escolar en Colombia*. Bogotá.
- Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá Colombia
- Ruiz, R. García, J. y Pérez, M. (2014). *Causas y Consecuencias de la Deserción Escolar En El Bachillerato: Caso*. Universidad Autónoma de Sinaloa. Revista Ra Ximhai. Universidad Autónoma de Sinaloa. México.
- Sabino, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. Investigación teórico práctica. Editorial Panapo. Caracas. Venezuela.
- Sierra, R (2002). *Técnicas de Investigación Social Teórica y Práctica*. Editorial Paraninfo. España.
- Tamayo y Tamayo (2010). *El proceso de la investigación Científica*. Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación. 5ta.ed. Editorial Limusa. México
- UNESCO. (2012). *Informe Regional de Monitoreo del progreso hacia una Educación de Calidad Para Todos en América Latina y El Caribe*.

PROYECTO DE APRENDIZAJE BAJO ENFOQUE MARCO LÓGICO COMO ACCIÓN DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Yesenia Centeno de López
yeseniacenteno81@gmail.com
Universidad Bicentenario de Aragua,
Venezuela

Claudia Zuriaga Bravo
clzuriagabr@uide.edu.ec
Universidad Internacional del Ecuador,
Ecuador

Resumen

El estudio se realizó en base a las necesidades de formación que emergieron de los resultados del diagnóstico real a los estudiantes del Programa de Formación de Grado de Gestión Social del Desarrollo Local de la Universidad Bolivariana de Venezuela-Fundación Misión Sucre. De una investigación social desarrollada donde se empleó el método de Investigación Acción Participante. Para el diseño de la acción de intervención socioeducativa se elaboró una propuesta factible titulada proyecto de aprendizaje bajo enfoque marco lógico. El artículo presenta la sistematización del diseño de ese proyecto que, lleva consigo, a) identificación del problema y alternativas de solución, b) análisis de participación, c) análisis de objetivos, d) análisis de alternativas y, e) matriz del marco lógico. En el desarrollo de la alternativa de solución seleccionada del proyecto, se elaboró el modelo instruccional Apsiap para la administración de proyectos sociales a través de la investigación acción participante, el cual es una concatenación teórico-práctico seccionado entre las unidades básicas integradoras Proyecto I, II y III, aplicado a través del diseño didáctico conjuntamente con los estudiantes involucrados en dos periodos académicos. Pudiendo aportar como conclusión la experiencia en base a la evaluación de los criterios de éxito y medición de impacto.

Abstract

The study was conducted based on the training needs that emerged from the results of the actual diagnosis of the students of the Undergraduate Training Program of Social Management of Local Development of the Bolivarian University of Venezuela-Mission Sucre Foundation. From a social research developed using the Participatory Action Research method. For the design of the socio-educational intervention action, a feasible proposal entitled learning project was elaborated under the logical framework approach. The article presents the systematization of the design of this project, which involves a) identification of the problem and solution alternatives, b) analysis of participation, c) analysis of objectives, d) analysis of alternatives, and e) logical framework matrix. In the development of the selected solution alternative of the project, the Apsiap instructional model for the administration of social projects through the participant action research was elaborated, which is a theoretical-practical concatenation sectioned between the basic integrative units Project I, II and III, applied through the didactic design jointly with the students involved in two academic periods. Being able to contribute as a conclusion the experience based on the evaluation of the success criteria and impact measurement.

Palabras claves: Marco lógico, proyecto de aprendizaje, intervención socioeducativa.

Keywords: Logical framework, learning project, socio-educational intervention.

Introducción.

La propuesta se desarrolló bajo la concepción del Proyecto Educativo Institucional que menciona la UNESCO (1995), donde expresa que todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio como la posibilidad de afectar las deficiencias relacionadas con la calidad y equidad de la educación, en consecuencia una manera de incidir en la calidad de los aprendizajes. Para Fumagalli (2004) la gestión de proyectos de desarrollo educativo local requiere de:

- Construir sobre procesos ya en marcha para dinamizar, desarrollar y eventualmente expandir esos procesos preexistentes al proyecto, los jóvenes como beneficiarios y actores principales.
- Intervención pertinente y de calidad, son propuestas educativas innovadoras donde dicha calidad tiene que ver con la pertinencia, la idoneidad y experiencia profesional en el desarrollo de las capacidades y los recursos humanos a lo largo de la propia ejecución del proyecto.
- Procesos participativos: para responder a las necesidades y posibilidades de la población, ser efectivo, requiere ser con la participación activa y el consenso de los involucrados.
- Orientación hacia el aprendizaje e innovación pedagógica: en el cual han de evaluarse su eficacia e impacto, propiciando la reflexión pedagógica permanente, e introduciendo experiencias didácticas innovadoras.
-

En Venezuela se adopta para el mismo año, pero es denominado Proyecto de Aprendizaje (PA) por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1995), el cual es considerado como una forma de planeación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, en la que participan los docentes y los estudiantes, de acuerdo a sus intereses y necesidades comunes e individuales, con base a las reflexiones sobre la práctica pedagógica, las necesidades de innovación, el aprovechamiento racional del tiempo y, los recursos pedagógicos y presupuestarios que se cuentan. El docente diseña adaptando a la realidad las orientaciones y programas curriculares del curso a dictar, programándose en un lapso de tiempo académico.

En relación, la planeación universitaria, cumple con los momentos del diseño de las actividades de enseñanza –aprendizaje y del momento del diseño del sistema de evaluación. Escudero (2011) la evaluación “establecer la obligada alineación y sintonía con las competencias y objetivos perseguidos, tanto en el diseño curricular, como en la interacción didáctica” (p.3), indica como uno de los factores de incidencia y capacidad de condicionamiento de la práctica de la docencia universitaria.

Por consiguiente, para que exista una evaluación oportuna y pertinente se requiere considerar ciertos aspectos, descritos por Escudero (2011) “varios enfoques y modelos metodológicos, que cada profesor debe manejar y gestionar, en función de su contexto pedagógico particular, disciplina, nivel, tipo de curso y características de los estudiantes”(p. 6) en base al impacto que ha suscitado el Proceso de Reforma de Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior, denominado Proceso de Bolonia 2000-2011.

Por tanto, desde la apreciación del autor se asume la evaluación del proceso formativo tan importante como la de los aprendizajes. En relación, dado a en educación universitaria se direcciona el acto evaluativo a nivel docente, más que todo a apreciar el aprendizaje alcanzado por el estudiante, al desarrollar habilidades, conocimientos y destrezas, dejando un poco de lado la evaluación del proceso. Dando participación la evaluación con orientación diagnóstica, en vista que ella determina la especificidad e individualidad de las problemáticas, necesidades e intereses del grupo a trabajar, contribuyendo a la eficacia pedagógica, ésta última orientación de la evaluación muy olvidada en el sector universitario.

El proyecto de aprendizaje a desarrollar se enfoca en el modelo curricular por competencias, que se viene desarrollando en Venezuela. Tal como menciona Zubiría (2000) citando por Tobón (2004) las competencias presentan cinco características fundamentales: se basan en un contexto: se ubican en un caso particular, en un sistema conceptual cultural.

Se enfocan en la idoneidad: pues se establece a partir del grado de competencia en el desempeño dirigido a la calidad, el empleo de recursos, la oportunidad y el contexto.

- Tienen como eje la actuación: implica un dominio de reglas básicas de uso.
- Buscan resolver problemas: visto desde las competencias, se refiere a comprender el problema en un contexto disciplinar, social y económico; establecer diferentes estrategias de solución (imprevisto e incertidumbre); considerar las consecuencias del problema y los efectos de la solución.

- Abordan el desempeño en su integridad: ante actividades y problemas; toda acción está mediada por procesos mentales, físicos, ambientales, interpersonales y culturales.

Entre los tipos de competencias a desarrollar se encuentra las competencias básicas, se entienden como una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adaptadas a los diferentes contextos. Se deben trabajar las competencias básicas para conseguir que los estudiantes desarrollen procedimientos y actitudes y a la vez desarrollen la capacidad de adaptarse y afrontar de forma positiva nuevas situaciones.

Competencias genéricas, que son los comportamientos y actitudes de las personas, que son transversales a diferentes ámbitos de actividad personal y laboral. También Competencias Laborales, que es la capacidad para desempeñar una función productiva en diferentes contextos. Y, las competencias profesionales son las respuestas de una persona da a los requerimientos de su puesto de trabajo.

Metodología.

Desde la concepción cualitativa para Jara (2012) se realiza en base a la sistematización de experiencias, supone realizar un ejercicio de abstracción a partir de la práctica o desde la práctica, centrada más en las dinámicas de los procesos y su movimiento. Como método explica Arianga (2017) es una herramienta consistente y útil, para impulsar procesos de cambio y apropiación social de conocimientos; ofreciendo una visión holística, integrada, sistémica, dinámica, creativa, dialéctica y flexible. Para el autor el recorrido metodológico es una reconstrucción ordena-

da de la experiencia y su interpretación crítica, como bases fundamentales impulsar procesos de reflexión crítica, intencionalmente dirigidos a lograr profundas transformaciones individuales, colectivas y sociales.

La Unidad de Gestión de Conocimiento (2016) del Centro Regional de Servicios del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) para América Latina y el Caribe (CRSALC) concibe la sistematización como la difusión de buenas prácticas, en el desarrollo de herramientas para la implementación de programas en el apoyo técnico y metodológico para la gestión de conocimiento.

Resultados.

La estructuración del proyecto educativo está bajo el enfoque de marco lógico, que Nardi (2006) reseña del Banco Interamericano de Desarrollo (1997) dice que “es una herramienta para facilitar el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos”, entendiéndose el proyecto por la institución creadora de ésta metodología, y de la Agencia Alemana de Cooperación Técnica para el Desarrollo (2001) que la considera como “la tarea innovadora, que tiene un objetivo definido, debe ser efectuada en un período, en una zona geográfica delimitada y para un grupo de beneficiarios; solucionando de esta manera problemas específicos o mejorando una situación existente”.

Nardi (2006) explica, el diseño del proyecto lleva consigo, a) identificación del problema y alternativas de solución, b) análisis de participación, c) análisis de objetivos, d) análisis de alternativas, por último la matriz del marco lógico.

a) identificación del problema y alternativas de solución.

Se procede ahora a realizar una triangulación de la información recabada en la aplicación de las distintas técnicas de representación de la realidad social de la población de estudio, tales fueron la observación participante, donde se pudo interactuar libremente con la población participante en la investigación, también el desarrollo de los grupos de discusión que, aunque se estableció la figura del investigador se mantuvo una participación horizontal de las relaciones, contribuyendo a ser más fácil las reflexiones que permitieron identificar las problemáticas existentes, y por último la confrontación dialéctica con el informante clave, otorgando una matiz de especulación sobre las problemáticas escuchadas y, la posible contribución de los estudiantes en las mismas, para la construcción del diagnóstico inicial.

En relación se puede decir que, los estudiantes del Programa de Formación de Grado Gestión Social del Desarrollo Local de la Universidad Bolivariana de Venezuela Fundación Misión Sucre de la Mega Aldea “El Mácaro” del 3er., 6to. y 8vo. semestres indican que han tenido experiencias teórico-prácticas difíciles. Inconvenientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la unidad básica integradora proyecto, tanto en el aula referidas al conocimiento en materia de investigación social a obtener para el desarrollo de sus proyectos estudiantiles, como las habilidades a desarrollar sobre el trabajo de campo a llevar a cabo en las comunidades, producto de planificaciones instruccional con estructuras confusas, discontinuas, inconstantes, tardías, poco vinculadas al programa, desadaptadas a las normativas institucio-

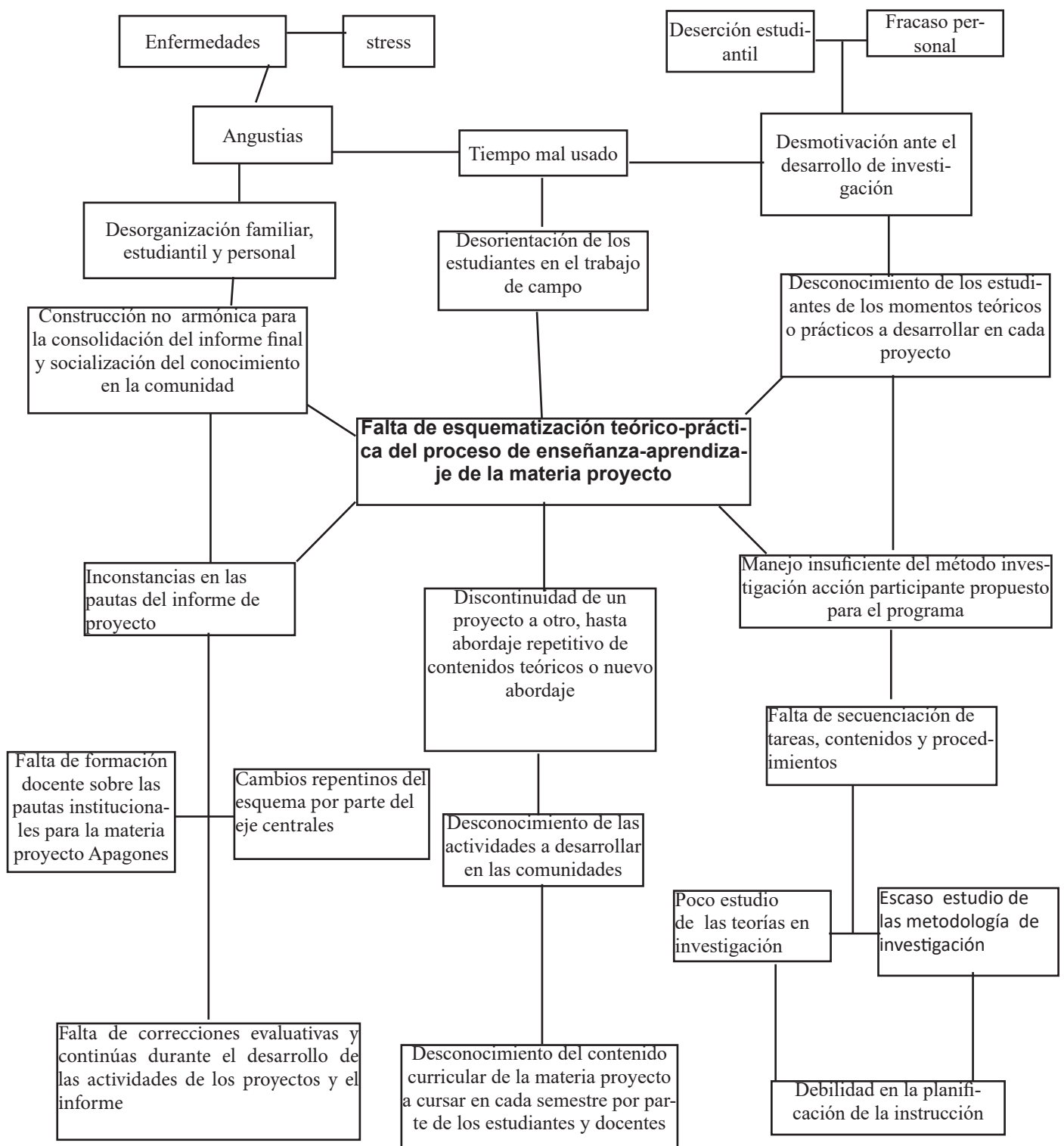
nales, estudio conceptual repetitivo, desorganizada.

También, con poca amplitud de las metodologías sugeridas de investigación social, sin guía de trabajo de campo, también por ser dictada por docentes que no dominan la unidad básica integradora proyecto, con poca socialización con la comunidad donde se desarrolla el proyecto, los que la dominan desconocen los lineamientos teórico-prácticos sugeridos para el programa, lo que hace que impartan sus clases con teorías incompatibles al trabajo práctico a desarrollar por los estudiantes en las comunidades.

En relación a la situación descrita, los estudiantes viven en angustia y desgaste físico-psicológico permanentemente, dado a que se sienten desorientados en el proyecto a llevar a cabo en cada periodo académico, y en desarrollo del trabajo de campo en la comunidad, otro aspecto suscitado es por la premura de la redacción del informe escrito, que lo realizan al final

de cada proyecto, no paulatinamente, por último es que les cuesta adaptarse constantemente a la metodología variante de cada docente, porque no evidencian la secuenciación de un proyecto y otro, porque desconocen el contenido programático de cada uno.

En el análisis del problema a continuación se muestra el árbol del problema, el Manual de Proyectos Sociales bajo el Modelo del Marco Lógico de la Organización Análisis y Desarrollo Social Consultores de España (2010), explican, las causas sustanciales y directas del problema focal se ubican paralelas bajo el mismo, debajo del problema. Y, Los efectos sustanciales y directos del problema focal se ubican paralelos en la línea sobre el mismo, hacia arriba del problema, puede visualizarse en el esquema 1.

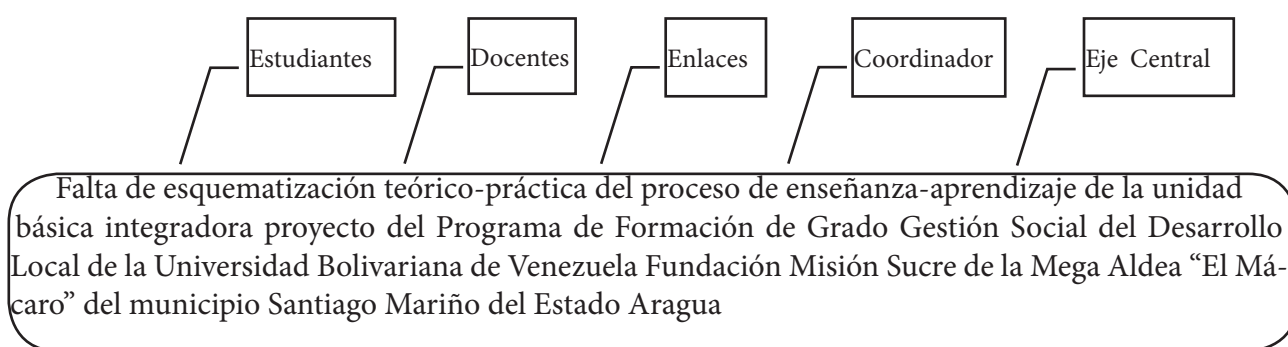


Esquema 1. Árbol del problema.

b) Formulación del problema, población afectada, análisis de participación e involucrados.

El Manual de Proyectos Sociales bajo el Modelo del Marco Lógico (s/f) de la Organización Análisis y Desarrollo Social Consultores de España, explica que la participación es el proceso mediante el cual las personas intervienen en acciones

colectivas de carácter público, que tienen diversos grados o niveles de organización. Estas acciones tienen un sentido o dirección definido también en forma colectiva, siendo la éste proyecto de la siguiente manera, según esquema 2.



Esquema 2. Definición de problemas e identificación de involucrados.

Se puede apreciar en el ámbito institucional, en relación a la adaptación de los lineamientos nacionales a su contexto individual en éste caso denominado administrativamente Eje Central UBV en Aragua son los encargados de las relaciones externas o relaciones públicas, representan a la institución ante otras instituciones, también enlazan a la institución con el Ministerio de Educación Universitaria y, en orden jerárquico piramidal son la instancia terciaria de la estructura organizacional.

Al ámbito académico, concatenadas con las relaciones del día a día de todos los in-

v involucrados (el personal, los proveedores y los consumidores) en la organización ya directamente en cada ambiente, para el presente estudio denominado administrativamente Coordinador del Turno B Mega Aldea El Mácaro, éste se encarga de relaciones internas, de vincular la institución a cada uno de sus enlaces de los diferentes programas, del ingreso y egreso de la matrícula estudiantil y profesoral, gestionar situaciones inusuales mayores por parte de docentes y estudiantes, también velar por el funcionamiento de las instalaciones de la organización durante su turno, aulas, laboratorios, vigilancia, secretarías, personal de mantenimiento, entre otros.

En el ámbito pedagógico, el acto de formación universitaria, en este caso se encuentra administrativamente el cargo de Enlace del Programa de Formación de Grado Gestión Social del Desarrollo Local del Turno B Mega Aldea El Mácaro, encargado de relaciones internas por ser el portavoz de las consideraciones, resoluciones y actividades entre la coordinación del turno B y la comunidad pedagógica (docente-estudiantes), también la revisión y seguimiento de la planificación de cada docente, control en el cumplimiento de horarios y políticas de la institución tanto de docentes como estudiantes, gestionar situaciones inusuales menores por parte de docentes y estudiantes.

c) Análisis de Objetivos del Proyecto.

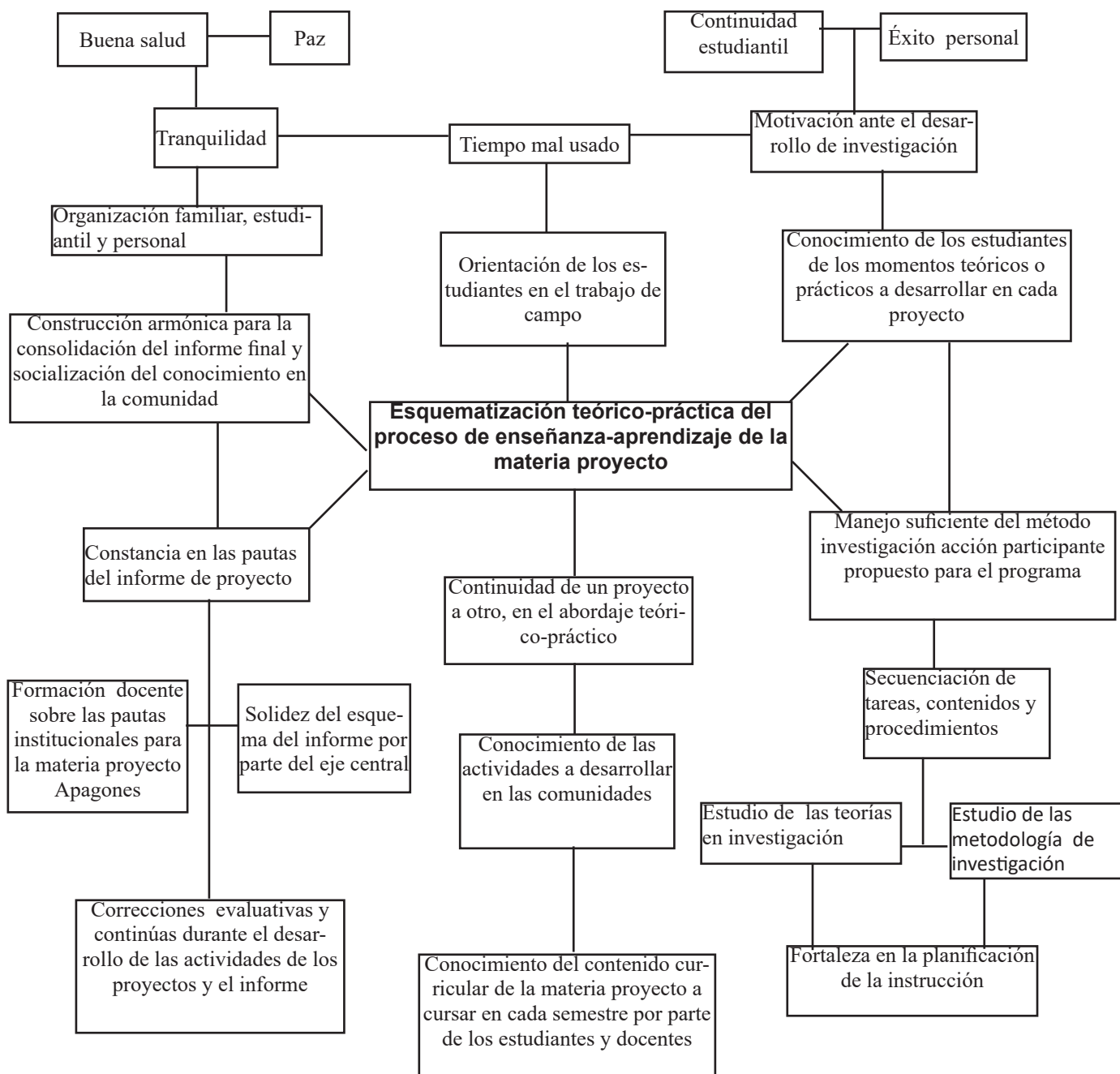
Para la Organización Análisis y Desarrollo Social Consultores de España (2010) en el Manual de Proyecto Sociales bajo el Marco Lógico, explica el objetivo general se describe el objetivo de largo plazo anticipado, al cual contribuirá la justificación del proyecto (p.24) quedando de la siguiente manera: Éxito armónico del aprendizaje en los estudiantes del turno “B” del Programa de Formación de Grado Gestión Social para el Desarrollo Local de la Universidad Bolivariana De Venezuela Fundación Misión Sucre, Mega Aldea El Mácaro.

Sobre los objetivos específicos el Manual de Proyectos Sociales bajo el Modelo del Marco Lógico de la Organización Análisis y Desarrollo Social Consultores de España (2010), explica los objetivos específicos describe los efectos pretendidos del proyecto (propósito del proyecto) para los beneficiarios directos, como una condición futura precisa, es decir, se expresa en base a los resultados que el proyecto debe

conseguir y sostener durante la vida del mismo. Su impacto combinado debería ser suficiente para lograr el objetivo específico. Quedando de la siguiente manera:

- Planificación docente que contemple un amplio estudio de los enfoques teóricos-metodológicos en materia de investigación, haciendo énfasis en el método investigación acción participante en la materia proyecto
- Experiencias de aula secuencialmente lógicas de los estudiantes cursantes de la materia proyecto del Programa de Formación de Grado: Gestión Social del Desarrollo Local, acordes con el contenido programático de la materia proyecto.
- Experiencias de aula significativas de los estudiantes cursantes de la materia proyecto del Programa de Formación de Grado: Gestión Social del Desarrollo Local, que brinden una guía como trabajo de campo necesaria para el desarrollo de sus proyectos socio-educativos.
- Vivencias vinculadas en las comunidades de los estudiantes cursantes de la materia proyecto del Programa de Formación de Grado: Gestión Social del Desarrollo Local al desarrollo de los proyectos socio-educativos.

A continuación se muestra el árbol de objetivo, el Manual de Proyectos Sociales bajo el Modelo del Marco Lógico de la Organización Análisis y Desarrollo Social Consultores de España (2010), explica, los medios se ubican paralelas bajo del objetivo general, Y, los fines se ubican paralelos en la línea sobre el mismo, hacia arriba del objetivo principal, puede visualizarse en el esquema 3.



Esquema 3. Árbol de objetivos.

d) Análisis de la alternativa de solución seleccionada.

Cabe señalar que las alternativas de solución fueron propuestas por los mismos estudiantes involucrados y participantes del proyecto, de las cuales se presentan las siguientes:

Alternativa Nro. 1: Que el eje Central dicte cursos de inducción a los docentes de proyecto sobre la fase que le corresponda dar. Descartado porque, seguiría manteniéndose una de-secuenciación de la unidad curricular, en vista que se sigue apreciando cada materia como un proyecto unificado, lo que es un error porque es un proyecto continuado que se cada materia sirve para realizar una fase del mismo.

Alternativa Nro. 2: Que se asigne una persona especializada en proyecto para que realice un seguimiento estricto desde enlazado con responsable del Programa en cada ambiente como con el responsable del programa en el Eje Central, al desarrollo de cada proyecto estudiantil desde su inicio hasta su culminación. Descartado en vista que es una solución a largo plazo, se debería solicitar el cargo institucional de la persona responsable directamente a Caracas, lo que tardaría en trámites mucho tiempo.

Alternativa Nro. 3: Que se desarrolle la planificación de la unidad básica integradora proyecto bajo un Modelo para la administración de proyectos sociales a través de la investigación acción participante (IAP), es una esquematización teórico-práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad básica integradora proyecto del PFG Gestión Social del Desarrollo Local de la UBV Fundación Misión Sucre, con la cual el docente a cargo construirá su planificación o diseño didáctica para impartir sus clases.

La alternativa seleccionada fue la Nro. 3: Que se desarrolle la planificación de la unidad básica integradora proyecto bajo un Modelo para la administración de proyectos sociales a través de la investigación acción participante (IAP), es una esquematización teórico-práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad básica integradora proyecto del PFG Gestión Social del Desarrollo Local de la UBV Fundación Misión Sucre, con la cual el docente a cargo construirá su planificación o diseño didáctica para impartir sus clases.

Cuadro 1. Matriz FODA de la alternativa de solución seleccionada.

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	DEBILIDADES	AMENAZAS
<p>-Disposición incondicional de los estudiantes a su aprendizaje en aula y a contribuir con el desarrollo de las comunidades con sus actividades prácticas de la materia proyecto.</p> <p>- Participación activa en el desarrollo del presente estudio, para contribuir a las mejoras de la materia proyecto.</p>	<p>- Disposición del equipo profesoral a ser instruidos bajo los lineamientos institucionales, para contribuir en las mejoras teórico-prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia proyecto.</p> <p>-Disposición de la coordinación de turno y de programa para el desarrollo del estudio.</p>	<p>-La matrícula de algunas sección en pequeña lo que hace arduo el trabajo práctico de la materia proyecto en las comunidades, porque es un población numerosa que hay que abarcar para desarrollo de los proyectos sociales.</p>	<p>-El cambio de docente en cada materia, hace que se pierda la continuidad de la materia proyecto, lo cual depende de la matrícula profesoral disponible de la UBV.</p> <p>-La estructuración del informe depende exclusivamente del eje central, por tanto no se puede prever los cambios inesperados ocurridos.</p>

En las acciones desarrolladas, que se requirió para llevarse a cabo fueron, primero los trámites necesarios: informar a la Coordinación del Programa de Formación de Grado Gestión Social del Desarrollo Local de la Universidad Bolivariana de Venezuela Fundación Misión Sucre del turno “B” de la Mega Aldea El Mácaro, que dentro de la planificación de otras unidades curriculares se llevarían a cabo acciones de formación sobre el Proyecto. Una es el caso la unidad curricular Sistema de Medición de Políticas Públicas y, la unidad curricular Dato Estadístico se plantearán contenidos referidos a Proyecto III dada su relación con la medición de impacto, así otras unidades curriculares que da que puedan fortalecer el contenido teórico de los distintos Proyectos.

Segundo, el análisis de riesgos, se consideró en vista a los cambios que se suscitan en otras unidades curriculares, para fortalecer el contenido de Proyecto, se puede descuidar algún contenido programático importante. Otro aspecto, es que exista confusión de los estudiantes entre las dos unidades curriculares, las asignaciones o actividades evaluativas.

Tercero, para el control y seguimiento del proyecto, se dejó dos semanas como plan de contingencia, para que el proyecto se pueda desarrollar durante el lapso académico de 16 semanas. Cuarto, entre el análisis de recursos necesarios se tuvo que en infraestructura: para los momentos teóricos en los espacios de la universidad se requería de un aula, pues no es destinada para la unidad curricular Proyecto en la planta, dado a que se asume que son desarrollados en las comunidades, para los momentos prácticos se ubicó una casa de uno de los habitantes de la comunidad donde se desarrolla el proyecto social, en el caso que no exista casa comunal, para realizar encuentros y-o reuniones.

A nivel financiero, no requiere gran gasto, más aquel del que cada estudiante destine para sacar fotocopias y pasaje para movilizarse ante las instalaciones de la universidad como a los espacios de la comunidad donde trabajaría su proyecto social, sin embargo, se evidenció de por ser estudiantes de bajos recursos, aún éstos dos elementos fueron limitantes.

Dentro del factor humano, la docente responsable del proyecto, la asistencia a clases de los estudiantes cursantes de la unidad básica integradora Proyecto, para el seguimiento y control la coordinadora del programa. Referido a los materiales, frecuentemente se necesitaron hojas blancas, bolígrafos, computador personal con acceso internet (ocasional) e impresora, un aula con bancos y sillas, pizarrón acríli-

co, marcador, borrador, cuadernos, lecturas sugeridas. Quinto, entre el análisis de factores externos, se obtuvo el apoyo del Responsable del Programa en el Eje Central e la Universidad Bolivariana de Venezuela Fundación Misión Sucre.

e) Matriz de Marco Lógico del Proyecto de Aprendizaje

Cuadro 2. Matriz de Marco Lógico del Proyecto de Aprendizaje.

	Resumen de objetivos	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos
Fin	Éxito armónico del aprendizaje en los estudiantes cursantes de la unidad básica integradora proyecto del turno "B" del Programa de Formación de Grado Gestión Social para el Desarrollo Local de la Universidad Bolivariana De Venezuela Fundación Misión Sucre, Mega Aldea El Mácaro.	-Efectividad en la participación de los estudiantes en el desarrollo del proyecto -Eficacia de la aplicación por parte de los estudiantes en las comunidades del aprendizaje teórico-práctico estudiado en aula.	Aplicación de encuestas Ex_post a los estudiantes al finalizar el proyecto	Hay una adecuada planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad básica integradora proyecto
Propósito	Adecuada esquematización teórico-práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad básica integradora proyecto del Programa de Formación de Grado Gestión Social del Desarrollo Local de la Universidad Bolivariana De Venezuela Fundación Misión Sucre.	Planificación docente que contemple un amplio estudio de los enfoques teóricos-metodológicos en materia de investigación, haciendo énfasis en el método IAP en la unidad básica integradora proyecto.	Aplicación de cuestionarios. co-evaluativos, hetero-evaluativos y docentes cada 4 semanas	Desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje teórico-prácticas secuencialmente lógicas
Componentes o resultados	-Disposición incondicional de los estudiantes a su aprendizaje en aula y a contribuir con el desarrollo de las comunidades con sus actividades prácticas de la unidad básica integradora proyecto. - Disposición del docente, para contribuir en las mejoras teórico-prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad básica integradora proyecto. -Disposición de la coordinación de turno y de programa para el desarrollo del proyecto.	Participación en Actividades de seguimiento y control por parte de directivos y coordinadores.	Carta compromiso por parte de los estudiantes, directivos y coordinadores en la realización del proyecto.	Participación de todos los agentes de hecho educativo en el desarrollo de proyectos en búsqueda de la mejora de la práctica didáctica y la solución de problemas
Acciones	- Entrega en físico del Diseño Didáctico para impartir la unidad básica integradora Proyecto bajo el Modelo Instruccional Apsiap a cada uno de los estudiantes cursantes	Experiencias de aula y comunitarias secuencialmente lógicas acordes con el contenido programático	Revisión en aula y diario de campo	Conocimiento oportuno de los distintos momentos teóricos-prácticos a desarrollarse en la unidad básica integradora proyecto.

En el desarrollo de la alternativa de solución seleccionada, se elaboró el un modelo instruccional para la administración de proyectos sociales a través de la investigación acción participante. Posteriormente se tituló Modelo Instruccional Apsiap (administración de proyectos sociales a través de la investigación acción participante), el cual es una esquematización teórico-práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad de básica integradora proyecto del Programa de Formación de Grado Gestión Social del Desarrollo Local de la Universidad Bolivariana de Venezuela Fundación Misión Sucre (2007) según los lineamientos del documento Rector de la Universidad Bolivariana de Venezuela (2003), donde el docente a cargo se guiará para construir su diseño instruccional para impartir sus clases.

El modelo se encuentra estructurado por todos los momentos que establece el método IAP, seccionado entre las unidades básicas integradoras Proyecto I, Proyecto II y Proyecto III, dado a que Proyecto IV es una aplicación completa de lo aprendido en los anteriores, por ello cumpliría la estructura en su totalidad. El cual fue desarrollado con los estudiantes” de las unidades básicas integradoras proyecto del Programa de Formación de Grado Gestión Social del Desarrollo Local de la Universidad Bolivariana de Venezuela Fundación Misión Sucre de la Mega ladea “El Mácaro” turno “B”, los cuales conformaron también el equipo investigador, el equipo de seguimiento y control y, los evaluadores de la propuesta.

Con respecto a los enfoques de planeación empleados, se encuentra la Teoría sobre el Análisis de Tarea, Análisis de Contenidos, la Secuenciación de Proced-

imientos, y Teoría de la Elaboración, para los fundamentos de la instrucción se consideró la Teorías de la Enseñanza General de Sistemas, sobre en el aprendizaje la Asimilación y Aprendizaje Significativo y, la postura filosófica de la Teoría Socio Crítica.

La clasificación del modelo, según su la teoría curricular asumida es de tipo, formal, porque está dirigido a un programa de formación, con respecto al paradigma que resalta, es de tipo simbólico, porque atiende a necesidades de un contexto, en relación a la estructura organizativa, es sistémico. En cuanto al nivel de planeación es, meso porque trasciende la didáctica a varias unidades de básicas de formación.

Para llevar a cabo, se realizó el diseño didáctico bajo el modelo instruccional APSIAP, donde se empleó la planificación de la unidad básica integradora proyecto I,II y II aplicado durante dos lapsos académicos, con sus dos fases cada uno. Se ubicó de manera de secuencia lógica atendiendo a los distintos contenidos que aprender, procedimiento a desarrollar y tarea a entregar según el tiempo destinado para cada fase, las actividades teóricas donde se aprende sobre investigación y, las actividades prácticas donde los estudiantes aplican lo aprendido en clase durante la ejecución de la fase de campo directamente en las comunidades.

Tiene una duración de 16 semanas, lo que equivale a una lapso académico, solo se planificó en función de 14 semanas, dejando 2 semanas como plan de contingencia. La evaluación será cuanti-cualitativa se realizará aplicando como instrumentos de evaluación cuestionarios, auto-administrados al finalizar el proyecto, auto-evaluación y coevaluación entre los

mismos estudiantes, de tipo evaluación docente, y hetero-evaluación que será una evaluación comunitaria, a través de instrumentos empleados habitualmente por la docente responsable del proyecto

Conclusiones.

Tal como expresa la UNESCO (2004) la sistematización, evaluación y difusión del proyecto se realiza a fin de “poder aprender, reflexionar e introducir en la marcha los correctivos necesarios, así como compartir con otros las lecciones aprendidas y los resultados” (p.21). Dado a que es una experiencia demostrativa, de “alternativas educativas y pedagógicas, y posibilidad de cambio operando en la realidad, sirviendo así a otros de fuente de inspiración para buscar sus propias vías.”(p.22)

Beltrán (2005) considera que los proyectos de educación se orientan a mejorar su calidad y cobertura, con el propósito de garantizar que quienes culminan sus estudios estén en capacidad de insertarse adecuadamente en el mercado laboral, tal como se ha mencionado en el presente escrito, en vista que la materia base de la población a la cual va dirigido, la unidad básica integradora, es una de las bases de su formación. Se esperaba con llevar a cabo éste tipo de proyecto se traduzca en un aumento de la productividad de los beneficiarios.

La metodología empleada para la evaluación se debe basar en identificar los beneficios del proyecto, estos logros se deben expresar como indicadores de impacto. Los criterios de éxito evaluados del proyecto fueron efectividad en la participación de los sujetos de investigación en el desarrollo de la propuesta y, eficacia de la aplicación en las comunidades del apren-

dizaje teórico- práctico estudiado en aula. Dio entre 80%-100% muy satisfactoria la efectividad en la participación y la eficacia de la aplicación en las comunidades.

Para presentar la medición de impacto, se atiende a la evaluación realizada a la propuesta y a observación participante efectuada por el equipo investigador, arrojando como producto final la descripción de la situación actual de la población de estudio en comparación de la situación final. Los resultados de la intervención social en la población participante del estudio, que la aplicación del Modelo Instruccional Apsiap, fue viable en la unidad básica integradora proyecto porque expresó los lineamientos teóricos-prácticos para la planeación didáctica participativa e inclusiva de todos los actores del proceso educativo y, contribuyó como guía para que las experiencias comunitarias de los estudiantes se desarrollaron de manera armónica.

Referencias bibliográficas.

Análisis y Desarrollo Social Consultores (2010) Guía de Formulación de Proyectos Sociales Con Marco Lógico. Plan Estratégico Del Tercer Sector De Acción Social. Gobierno de España. Disponible: <https://www.plataformaong.org/recursos/194/guia-de-formulacion-de-proyectos-sociales-con-marco-logico>.

Arianga, C. (2017) La Sistematización de Experiencias: Un método para impulsar procesos emancipadores. Recuperado de: cvis3.cebem.org/?p=946

- Beltrán, A. (2005) Guía de Identificación, Formulación y Evaluación social de Proyectos de Inversión Pública del Sector Educación.
- Escudero, T. (2009). Algunos principios básicos sobre los programas e innovaciones educativas, su diseño y su evaluación. (Curso de formación del profesorado N° 21, ICE de la Universidad de Zaragoza, enero-abril de 2009).
- Fumagalli, Laura (2004) Gestión de Proyectos de Desarrollo educativo Local. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ – UNESCO. Recuperado: <https://unesdoc.unesco.org>
- Jara, O. (2012) Sistematización De Experiencias, Investigación Y Evaluación: Aproximaciones Desde Tres Ángulos. Revista Internacional Sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo. Recuperado de: <http://educacionglobal-research.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1995) Reforma, Cambio e Innovación en el sistema Educativo Venezolano 1995-2000.
- Nardi, A. (2006) Diseño de Proyectos Bajo el enfoque de Marco Lógico. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado: http://eprints.rclis.org/10183/1/Trabajo_Marco_Logico.pdf
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE. Recuperado: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793
- UNESCO (1995) Nuevas formas de aprender y enseñar Seminario Regional “Formas de aprender y nuevas formas de enseñar: demandas a la formación inicial del docente” Santiago, Chile, 6-8 noviembre. Recuperado: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116066>
- Unidad de Gestión de Conocimiento (2016) Sistematización para Transferir Conocimiento. Centro Regional del PNUD para América Latina y el Caribe. Recuperado: cvis3.cebem.org/wp-content/uploads/2016/10/Sistematización-para-transferir-conocimiento-
- Universidad Bolivariana de Venezuela (2003) Documento Rector. Ediciones de la UBV. P.173
- Universidad Bolivariana de Venezuela (2007). Programa de Formación de Grado: Gestión Social del Desarrollo Local. Dirección General Académica. Venezuela.

ACTITUD DOCENTE Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN ÉPOCA DE PANDEMIA POR LA COVID 19 EN DOCENTES DE PRIMARIA DEL PERÚ

Isabel Menacho Vargas
isabelmenachov@gmail.com
Universidad César Vallejo, Perú

Francis Ibarguen Cueva
francisibarguen@gmail.com
Universidad César Vallejo, Perú

José Camarena Mucha
arq.jlcamarena@gmail.com
Universidad César Vallejo, Perú

María Álvarez Huari
alvarezhmariay@gmail.com
Universidad César Vallejo, Perú

Resumen

El objetivo general del presente estudio fue hallar la relación entre la actitud docente y las tecnologías de la información y comunicaciones en época de pandemia por la Covid 19, en docentes de primaria de las instituciones públicas del distrito de Comas en Lima, Perú. La metodología utilizada fue el enfoque cuantitativo, tipo básico, bajo el método hipotético deductivo y diseño no experimental de carácter descriptivo-correlacional. La muestra estuvo constituida por 108 docentes del nivel primario de Instituciones educativas públicas del distrito de Comas. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento dos cuestionarios que fueron ingresados al Google formulario, las cuales fueron validadas por juicio de expertos, asimismo, se aplicó el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach a los dos instrumentos, obteniéndose un promedio de 0,953 para el cuestionario de actitud docente y 0.997 para el de Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación. Los resultados demostraron que la variable actitud docente y uso de las tecnologías de la información y comunicación alcanzan un nivel de significancia $p=0.000 < 0.05$ y un coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0,667, concluyéndose que existe una relación significativa media y directa entre ambas variables en los docentes de las instituciones educativas de Comas.

Abstract

The general objective of the present study was to find the relationship between teaching attitudes and information and communication technologies during the Covid 19 pandemic among primary school teachers in public institutions in the district of Comas in Lima, Peru. The methodology used was the quantitative approach, basic type, under the hypothetical-deductive method and non-experimental design of descriptive-correlational character. The sample consisted of 108 primary school teachers from public educational institutions in the district of Comas. For data collection, the survey technique was used and two questionnaires were entered into the Google form as instruments, which were validated by expert judgment, and the Cronbach's Alpha reliability coefficient was applied to the two instruments, obtaining an average of 0.953 for the teaching attitude questionnaire and 0.997 for the Use of Information and Communication Technologies questionnaire. The results showed that the teaching attitude variable and the use of information and communication technologies reached a significance level of $p=0.000 < 0.05$ and a Spearman's Rho correlation coefficient = 0.667, concluding that there is a significant mean and direct relationship between both variables in teachers of the educational institutions of Comas.

Palabras claves: Actitud docente, TIC, Covid 19, pandemia, docentes de primaria.

Keywords: Teaching attitude, ICT, Covid 19, pandemic, primary school teachers.

Introducción.

La declaración de la pandemia a nivel mundial por la Covid 19, afectó significativamente en las diversas áreas del desarrollo humano, y la educación pasó de ser presencial a una educación virtual. Organizaciones internacionales se pronunciaron al respecto, siendo la OPS (2020), quienes afirman que la transformación digital es el camino que América Latina y el Caribe podrían recorrer para recuperarse de la crisis sanitaria. Por su parte, la OMS (2020), afirma que los países en el mundo se encuentran adoptando medidas de salud pública y social, frente al cierre de las escuelas, con la finalidad de prevenir la propagación del SARS-CoV-2. La UNICEF (2020), impulsó estrategias de cara a la emergencia sanitaria en los países más pobres, ampliando su apoyo al Perú, convocado y tomando acuerdos con los Ministerios de Salud, Educación, de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, Desarrollo e Inclusión Social, Justicia y Derechos Humanos y Cultura; además de los Gobiernos regionales y los locales. La ONU (2020) presenta un informe integral sobre las consecuencias de la COVID-19, con una perspectiva holística, en que brinda orientaciones sobre los problemas socioeconómicos, humanitarios y educativos, haciendo énfasis en la labor del docente como prioritaria para superar las consecuencias y alcanzar la calidad educativa en una coyuntura de emergencia.

El diario el peruano (2020), publica el Decreto Supremo N° 008-2020-SA, donde se anuncia la Emergencia Sanitaria por la COVID 19, a nivel nacional y se dictan medidas de prevención y control para evitar su propagación; específicamente, en el numeral 2.1.2 del artículo 2, se establece

que el Ministerio de Educación, tome las medidas para que las entidades públicas y privadas encargadas de brindar el servicio educativo, en todos sus niveles, posterguen o suspendan sus actividades. La Presidencia de Ministros (2020) dio a conocer el Decreto Supremo N° 094-2020-PCM, indicando que el Ministerio de Educación asegure que el servicio educativo no presencial o remoto se desarrolle durante el año 2020, en condiciones de calidad y oportunidad, tanto a nivel público como privado. El Minedu (2020) da a conocer La Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU que dispone el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada “Aprendo en casa”, a partir del 6 de abril de 2020, para garantizar el servicio educativo mediante su prestación a distancia. Minedu (2020) da a conocer la Resolución Viceministerial N° 097-2020-MINEDU en las que se aprueban las “Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores, que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote de la COVID-19”; documento que insta el acompañamiento pedagógico y capacitación en temas vinculados al manejo de las Tecnologías como factor clave para la educación.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) se han desarrollado aceleradamente desde fines del siglo XX y principios del siglo XXI, originando la denominada Sociedad del Conocimiento o de la Información, estas han tendido un gran impacto en nuestra vida diaria, somos testigos de su aplicación en el entretenimiento, la educación, la salud, administración, la ciencia, etc. Actualmente el conocimiento se multiplica rápidamente y

se comparte de manera inmediata gracias a la globalización. La introducción de estas herramientas tecnológicas en la educación durante las últimas décadas ha permitido brindar a los estudiantes nuevas formas de aprendizaje basadas en la creatividad digital y el trabajo colaborativo (Livingstone 2012). En este sentido, estas herramientas han adquirido una creciente importancia en el campo educativo, y en este año 2020 con mayor fuerza, debido a la pandemia que aqueja al mundo y que ha obligado a toda la sociedad al distanciamiento social para evitar el contagio, de ser una posibilidad de uso, ahora se ha convertido en una herramienta única y necesaria para el desarrollo de las clases virtuales tanto asincrónicas como sincrónicas.

Para mejorar la calidad de la enseñanza, muchos gobiernos de todo el mundo han comenzado a implementar amplios programas destinados a apoyar a los docentes en sus esfuerzos por emplear tecnologías de la información y la comunicación (TICs) para facilitar su introducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Blass y Köhler, 2019). Asimismo, las TICs proporcionan nuevos mecanismos para el aprendizaje explicativo, participativo, generado por el usuario y basado en la investigación. Los jóvenes no solo están interesados en utilizar las TIC para comunicarse con sus compañeros, sino también para su educación, porque tienen más conocimientos de informática que sus padres y profesores (Istifci, 2018).

El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), a través del Nuevo Diseño Curricular (2017), nos presenta las competencias transversales que se deben desarrollar en todas las áreas curriculares de los diferentes niveles de la Educación Básica. Una de esas competencias se denomi-

na “Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC”, la cual tiene como objetivo desarrollar en el estudiante las habilidades de búsqueda, interpretación, comunicación y construcción del conocimiento de manera eficaz y participativas, además de generar la mediación interactiva y familiaridad con la cultura digital. Esto se debe a que las tecnologías han producido grandes cambios en el proceso de aprendizaje (Lawrence y Tar 2018).

Desde un punto de vista curricular, el Minedu propone incorporar el uso de las TICs como una competencia transversal bajo el aprovechamiento de estas herramientas para optimizar los aprendizajes. De ahí que esta competencia tiene como objetivos desarrollar las siguientes capacidades: Personaliza entornos virtuales, es decir modificar la apariencia y funcionalidad de los entornos virtuales en función a las actividades que se desarrollarán. Por lo tanto, a partir del uso de estas herramientas se crean espacios de aprendizaje que fomenta la creatividad y la toma de decisiones. Un rasgo distintivo del desarrollo de la humanidad en la etapa actual es la transición a la sociedad de la información, en la que la información y los procesos se están convirtiendo en uno de los componentes más importantes de la vida humana y la sociedad (Latipov, Galchenko, Rozova, Ikonnikova, Filippova, 2019). Asimismo, es importante resaltar que la educación tecnológica tiene como objetivo fundamental el desarrollo de las habilidades cognitivas en los estudiantes (Buckley, Seery, Canty, & Gumaelius 2018).

Las TICs están cada vez más extendidas e influyen en los sistemas educativos de todo el mundo. La eficacia de las TICs en cualquier movimiento de reforma educativa no debe darse por sentada, estas

herramientas educativas pueden ser un instrumento transformador que puede facilitar un aprendizaje significativo en todas las asignaturas, si los educadores están dispuestos a adoptarlo con una actitud positiva (Yehya, Barbar y Abou-Rjeily, 2019). De ahí que, Mirete, Maquilón, Mirete, Rodríguez, (2020) nos indican que la importancia de las TICs para cualquier persona exige una responsabilidad ética, y corresponde a los profesionales de la educación preservar, mejorar y actualizar su nivel de competencia digital, y así mejorar el aprendizaje y la enseñanza.

Aunque el uso de las tecnologías en las escuelas conlleva grandes beneficios para los profesores en su desempeño profesional (Kopcha 2012; Ottenbreit-Leftwich, Glazewski, Newby y Ertmer 2010), asimismo, originan cambios que plantean nuevos retos, desafíos, adaptaciones y conflictos que deben ser considerados de manera prospectiva para el logro del objetivo (Martín, Díaz, Sancristobal, Gil, Castro, & Peire 2011; Otterborn, Schönborn y Hultén 2018). A ello se puede agregar que la integración de las TICs en el proceso educativo, no solo debe ser analizado por argumentos racionales, sino también se debe considerar las emociones que despierta en el docente al momento de usarlas, esto quiere decir que la actitud docente en el uso de la tecnología es un elemento clave para la innovación pedagógica exigida en los diferentes centros de estudio (García, Valcárcel y Tejedor, 2007).

Frente a lo expuesto, se plantea como problema general: ¿Cuál es la relación entre la actitud del docente y el uso de las tecnologías de la información en época de pandemia por la COVID 19, en docentes de primaria del distrito de Comas? Asimismo, como problemas específicos:

¿Cuál es la relación entre la actitud del docente en el componente cognitivo, afectivo y conductual y el uso de las tecnologías de la información en época de pandemia por la COVID 19, en docentes de primaria del distrito de Comas?

Marco Teórico.

Sobre la actitud docente, el término “actitud” se define como la sentimientos, opiniones o comportamientos positivos o negativos sobre cualquier situación, evento o cosa (Guskey, 1988). Lozano (2017) señala que es “la suma de comportamientos aprendidos relacionados con la adopción de una actitud que puede ser positiva o negativa en la forma de pensar, expresarse y actuar” (p. 8). Cuando se revisan los estudios sobre las actitudes de los profesores hacia el uso de las TIC, se puede decir que los profesores, en su mayoría, tienen una actitud positiva hacia el uso de las TIC en la educación; Chai, Hong y Teo, 2009; Guskey, 1988). Los docentes quieren utilizar las TIC en la educación porque piensan que estas proporcionan herramientas poderosas para mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza (Uslu y Bumen, 2012).

Una reacción emocional hacia una persona o cosa se suele designar como Actitud. También se refiere a una manera de actuar, ya sea sintiendo o pensando que muestra la disposición de uno; opinión o conjunto mental. En realidad, es una respuesta personal a un objeto, desarrollada a través de la experiencia que puede llamar favorable o desfavorable. La actitud puede ser hacia cosas concretas o abstractas (Gloria y Benjamin, 2020).

Las actitudes presentan un carácter multidimensional, sin embargo, la literatura científica de los últimos años, indica que está conformada tres dimensiones: afectiva, cognitiva y conductual, también llamado modelo ACB (Ostrom, 1969; Norman 1975; Breckler, 1984 y Maio, 2019). Si se trabaja la parte actitudinal de los docentes hacia el uso de las tecnologías, sería más fácil lograr que ellos incorporen estas herramientas a su labor pedagógica, es decir el uso de las tecnologías en la docencia está condicionada por las actitudes de la ACB de los docentes (García, García, 2005; Abdullah, Abidin, Luan, Majid y Atan, 2006; Liaw y Huang, 2006; Peng, Daud, 2006)

Briñol (2014) señala que las actitudes se manifiestan en una predisposición o estimación valorativa que tiene el sujeto respecto a un objeto de su interés, la cual se manifiesta en su manera de pensar, sentir y actuar, frente a una serie de situaciones. El autor señala que las dimensiones son: cognitivo, afectivo y conductual. El componente cognitivo está compuesto por aquellos pensamientos o ideas llamados creencias que tiene una persona respecto a una situación en particular. El componente afectivo, conformado por aquellos sentimientos, estados de ánimo y emociones que tiene un individuo respecto a un objeto. El componente conductual, son conductas respecto a un objeto. Esta clasificación fue tomada como referente para la construcción del instrumento de la actitud docente.

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, como herramienta didáctica está muy extendido en las diferentes áreas académicas. Las herramientas educativas TIC son reconocidas como eficientes y efectivas en la enseñanza y el aprendizaje (Salas-Pilco

y Law, 2018; Tarman y Dev, 2018; Chisango, Marongwe, Mtsi, Matyedi, 2020)). Las herramientas educativas de las TIC pueden ser una herramienta transformadora que puede facilitar un aprendizaje significativo en los cursos impartidos en el sistema educativo, siempre y cuando los educadores están dispuestos a adoptarlo con una actitud positiva (Yehya, Barbar y Abou, 2019).

Cordero y Frutos (2018) en su estudio sobre prácticas docentes relacionadas con la competencia digital, señala que el proceso de adquisición de la competencia digital es la principal dificultad del profesorado relacionada con la gestión de la información, el uso didáctico de las TIC, la evaluación de actividades mediadas digitalmente y la colaboración en entornos virtuales. Por otro lado, la mayoría de los docentes demandan una formación práctica más que conocimientos teóricos, carecen de los conocimientos necesarios para crear entornos virtuales de aprendizaje, utilizando los creados por otros colegas, subestimando su propia creatividad y capacidad de crearlos (Sefo, Romero, Lázaro, Fernández, 2017).

Las actitudes, creencias y niveles de ansiedad de los maestros al momento de integrar la tecnología en sus aulas son importantes de considerar (Kim, Holmes y Mims, 2005). Incluso, es más importante para los maestros experimentar cómo utilizar la tecnología y saber cómo integrarlo como apoyo en sus sesiones de enseñanza aprendizaje (Şad y Göktaş, 2014; Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur y Sendurur, 2012). En consecuencia, es necesario desarrollar programas que apoyen la alfabetización en el uso de las TICs. Especialmente incluir estrategias, métodos o técnicas para fomentar los cambios

deseados en el pensamiento, los valores y actitudes y conocimientos del docente sobre cómo se puede controlar la ansiedad o los miedos al integrar estas tecnologías en la enseñanza. (Chiu y Churchill, 2016).

Las tecnologías de Información no solo deben ser considerada como una herramienta sino también como procesos científicos, siendo su principal objetivo el generar nuevos conocimientos en la sociedad, tanto en el campo técnico como en las nuevas formas de comunicación. Por otro lado, su utilización en el proceso educativo crea un interés mutuo de aceptación y uso por ambas partes: estudiantes y docentes; ambos agentes educativos destacan la necesidad de aplicar la tecnología en el aula, de ahí que es necesario la capacitación docente para su futura aplicación en sus sesiones de aprendizaje (Fonseca, Mestre, Bermúdez, Valdéz y Barba, 2011), (Prieto, Quiñones, Ramírez, Fuentes, Labrada, y Pérez, 2011).

Asimismo, Coll (2008) realizó un análisis sobre el impacto de las TICs en la nueva sociedad digital y del conocimiento y sobre todo en la educación, de ahí que los docentes las han integrado a su actividad personal y profesional de manera progresiva, por lo tanto su aprendizaje se basa en tres rasgos básicos: deben comprender que los estudiantes no necesitan solamente información, sino herramientas para la sistematización y comprensión; deben desarrollar competencias en la gestión del aprendizaje, del conocimiento y de la tecnología y c) deben desarrollar capacidades comunicativas que le permitan dar a conocer con pertinencia la información y desarrollar las competencias en sus estudiantes.

Con respecto al uso de las TICs, Hooper y Rieber (citado por García y Ruiz de Adana, 2013) definieron el concepto “como la reflexión acción de las TICs como medios tecnológicos que favorecen las nuevas prácticas educativas haciéndolas más pertinentes y eficaces para incrementar el desempeño del estudiante” (p. 15). Asimismo, en la sociedad actual, el uso responsable de las TIC y la autonomía digital se definen como competencias fundamentales, de ahí que, día tras día, resulta cada vez más fundamental valorar e invertir en educación sobre las TIC y preparar a la población docente para su uso adecuado (Gamito, Aristizabal, Olasolo y Vizcarra, 2017).

Asimismo, Hooper y Rieber (citado por García y Ruiz de Adana, 2013) propusieron un modelo de apropiación de la tecnología, mediante tres niveles: Nivel de Integración: las TICs se transforma en herramientas que benefician la presentación de campos temáticos, promueve la comunicación y la transmisión de información, optimizando el uso del tiempo, de los recursos y otorgar el acceso a una gran cantidad de información. Nivel de reorientación: apoya al docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, convirtiéndose en orientador, monitor y su participación es más activa. Nivel de Evolución: el docente es consciente de los beneficios del uso de las TICs, creando ambientes digitales que le permiten desarrollar sesiones donde se procesa, transmite y comparte información. Estos niveles fueron considerados como dimensiones de la variable Uso de las tecnologías de la información y comunicación.

Batista (2007) señala tres claves para integrar las TIC en las escuelas: primera clave, establecer una relación con las tecnologías,

esto significa participar en comunidades virtuales, crear contextos de aprendizaje, establecer comunicaciones sincrónicas y asincrónicas, trabajar colaborativamente, producir contenido y publicarlo en la web, etc. Segunda clave tiene que ver con el volumen de la información, consiste en saber distinguir lo útil, lo creíble, lo interesante, lo importante, seleccionar información válida, implementar estrategias de búsqueda, establecer criterios para seleccionar la información en función al objetivo de las tareas, evaluar el material seleccionado, decidir si continua o no con la búsqueda de información. Tercera clave, viene a ser las formas de organizar, representar y narrar la información utilizando lo audiovisual, multimedia, hipermedia, la producción de los contenidos digitales orales o escritos pueden difundirse en Internet.

Según Das (2019) entre los principales beneficios del uso de las TIC en la educación tenemos: ayudar a las personas mayores a acceder a la información digital eficiente y efectivamente; apoya los programas centrados en los estudiantes y los auto dirigidos aprendizaje; produce un ambiente de aprendizaje creativo; promueve el aprendizaje colaborativo en una situación de aprendizaje a distancia; ofrece más oportunidades para avanzar habilidades de pensamiento de orden superior; apoya la enseñanza facilitando la entrada a contenido del curso; la mayoría de los profesores tienen una actitud favorable hacia las TIC.

Por todo lo expuesto, se formula como objetivo general de la investigación: Determinar la relación entre la actitud del docente y el uso de las tecnologías de la información en docentes de educación primaria del distrito de Comas. Teniendo como objetivos específicos: Primero,

determinar la relación entre la actitud del docente en el componente cognitivo y el uso de las tecnologías de la información en docentes de educación primaria del distrito de Comas; Segundo, determinar la relación entre la actitud del docente en el componente afectivo y el uso de las tecnologías de la información en docentes de educación primaria del distrito de Comas; Tercero, determinar la relación la actitud del docente en el componente conductual y el uso de las tecnologías de la información en docentes de educación primaria del distrito de Comas.

Metodología.

La investigación tiene enfoque cuantitativo, de tipo básico y diseño no experimental con carácter descriptivo-correlacional. La variable Actitud docente se midió a través de un cuestionario con 21 preguntas con la escala Likert. Este instrumento fue aplicado a 108 docentes de las instituciones educativas públicas del distrito de Comas de la UGEL N°04. Además, dicho instrumento fue validado por juicio de 3 expertos, del mismo modo se le aplicó el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach, arrojando una consistencia interna “positiva perfecta” de 0.953, indicador de una muy alta confiabilidad. Esta variable está constituida por 3 dimensiones y 8 indicadores (ver tabla 1).

Tabla 1. Operacionalización de la variable actitud docente.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles
Cognitivo	Percepción de las TIC	1,2,3	Ordinal	Adecuada (79-105)
	Creencias	4,5		Poco adecuada(50-78)
	Información	6,7		Inadecuada (21-49)
Afectivo	Sensación	8,9,10		Por dimensiones
	Sentimiento	11,12		Adecuada (27-35)
	Intención	13,14		Poco adecuada(17-26)
Conductual	Disposición	15,16,17		Inadecuada (7-16)
	Reacción	18,19,20		
		21		

La variable Uso de las tecnologías de la información se midió a través de un cuestionario con 21 preguntas con la escala Likert. Este instrumento fue aplicado a 108 docentes de las instituciones educativas públicas del distrito de Comas de la UGEL N°04. Además, dicho instrumento fue validado por juicio de 3 expertos, del

mismo modo se le aplicó el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach, arrojando una consistencia interna “positiva perfecta” de 0.997, indicador de una muy alta confiabilidad. Esta variable está constituida por 3 dimensiones y 21 indicadores (ver tabla 2)

Tabla 2. Operacionalización de la variable uso de las tecnologías de la información y comunicación.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles
Nivel de Integración	1. Elección	1	Ordinal	General
	2. Posibilidades	2		Adecuada (79-105)
	3. Organización	3		Poco adecuada (50-78)
	4. Ciencia y tecnología	4		Inadecuada (21-49)
	5. Innovación	5		
	6. Enseñanza movilizadora	6		
	7. Foros temáticos	7		
Nivel de reorientación	8. Metodología flexible	8		
	9. Tenacidad	9		Por dimensiones
	10. Conocimiento interactivo	10		Adecuada (27-35)
	11. Redes sociales	11		Poco adecuada (17-26)
	12. Retroalimentación	12		Inadecuada (7-16)
	13. Trabajo en equipo	13		
	14. Medio de enseñanza	14		
Nivel de Evolución	15. Interconexión	15		
	16. Mensajerías digitales	16		
	17. Paradigma	17		
	18. Aplicaciones amigables	18		
	19. Eje transversal	19		
	20. Capacitación	20		
	21. Competencias tecnológicas	21		

Ambos instrumentos fueron elaborados en un Formulario de Google, seguidamente se envió el link de dicho formulario al whatsapp y al correo personal de los docentes del nivel primaria. Primero, debían confirmar su consentimiento informado y posteriormente llenar el formulario virtual.

Para procesar la información cuantitativa, se utilizó el programa estadístico SPSS V 25.0. Se obtuvo las frecuencias absolutas y porcentuales con la estadística descriptiva y con la estadística inferencial no

paramétrica, Rho de Spearman, se estableció la correlación, la cual determinó si existía un grado de relación entre las dos variables del estudio.

Resultados y Discusión.

Con respecto, al análisis descriptivo de la variable actitud docente tenemos que, de los 108 participantes, el 40,74% tiene una actitud inadecuada ya que se encuentra en un nivel bajo. El 37,96% muestra un nivel poco adecuado con respecto a su actitud, el 21.30% presenta un nivel adecuado.

Tabla 3. Niveles de actitud docente de las Instituciones Educativas del distrito de Comas.

	Frecuencia	Porcentaje
Inadecuado 35-53	44	40.74%
Poco adecuado 54-72	41	37.96%
Adecuado 73-91	23	21.30%
Total	108	100%

Por otro lado, el análisis descriptivo de la variable uso de las TICs, se observan de una muestra de 108 docentes, el 62,04%

presenta un nivel inadecuado, el 31,48% muestra un nivel poco adecuado y solo el 6.48% presenta un nivel adecuado.

Tabla 4. Niveles de uso de las TICs en docentes de educación primaria del distrito de Comas.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Inadecuado	67	62.04%
Poco adecuada	34	31.48%
Adecuado	7	6.48%
Total	108	100.0

Asimismo, Herselman, Botha, Dlamini, Marais y Mahwai (2019) en su investigación sobre las actitudes del docente con respecto a las tecnologías, in-

dicaron que participaron más mujeres (65,5%) que hombres en la capacitación sobre los conceptos básicos de las computadoras en la educación y utilizan prin-

principalmente procesadores de texto para sus fines laborales. En general, manifestaron una actitud positiva hacia la capacitación para usar las tabletas móviles, pero sí se preocuparon por su competencia y conocimiento para resolver problemas técnicos si estos pudieran ocurrir con las tabletas. Un alto porcentaje indicó que usa las redes sociales 96% y el 95,4% de los profesores se sienten cómodos al utilizar una tableta para mejorar su enseñanza y aprendizaje y pueden enseñar de forma más eficaz (98%). Los profesores estaban convencidos (2%) de que el dispositivo móvil ayudará a los alumnos a aprender más. Al igual que nuestra investigación existe motivación por el uso de las tecnologías.

Sin embargo, Mejía, Villarreal, Silva, Suarez, Villamizar (2018) en su investigación sobre la actitud del docente frente al uso de las TICs tuvieron como resultados que solo 0,56% muestran una actitud muy desfavorable, 3,91%, desfavorable; 85,59% mostró una actitud neutra y un 8,94% una actitud favorable, llegando a la conclusión que la resistencia de los docentes es un indicador para la ejecución de programas.

Resultados inferenciales.

Se procedió a utilizar el coeficiente de correlación de Spearman para la relación de las variables cualitativas.

Hipótesis general.

H_0 : No existe relación directa entre la actitud docente y el uso de las TICs en los docentes de educación primaria del distrito de Comas en épocas de pandemia por la COVID 19.

H_1 : Existe relación directa entre la actitud docente y el uso de las TICs en los docentes de educación primaria del distrito de Comas en épocas de pandemia por la COVID 19

Elección de nivel de significancia: $p = 0,01$

Regla de decisión: Si $\rho < 0.05$ entonces se rechaza la hipótesis nula, aceptando la hipótesis alterna

Tabla 5. Correlación entre la actitud docente y el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

			Actitud Docente	Uso de las Tecnologías de la información
Rho de Spearman	Actitud Docente	Coefficiente de correlación	1.000	.667**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	108	108
	Uso de las Tecnologías de la información	Coefficiente de correlación	.667**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	108	108

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

En la tabla presenta los resultados para contrastar la hipótesis general: Existe una relación directa y significativa entre la actitud docente y uso de las TIC de los docentes de educación primaria del distrito de Comas en épocas de pandemia por la COVID 19; se obtuvo un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = 0.667 lo que se interpreta al 99.99% **la correlación es significativa al nivel 0,01 bilateral, interpretándose como moderada relación entre las variables, con una $\rho = 0.01$ ($\rho < 0.05$), rechazándose la hipótesis nula y se acepta la alterna, demostrando que hay correlación entre las variables estudiadas.

Los mismos resultados encontramos en los trabajos realizados por Guillén y Mayorga (2020) quienes analizaron las actitudes hacia la información y la comunicación tecnologías del profesorado de educación superior desde un modelo afectivo, cognitivo y conductual para la docencia y la investigación. Los resultados mostraron que estos profesores tienen un nivel de actitud total medio, por lo que las actitudes más bajas han sido representadas por los conductuales, seguidos de los afectivos. Esto significa que los docentes son conscientes de la importancia del uso de las TICs en todos los ámbitos de la vida universitaria, pero a pesar de ello sigue infrutilizada porque no todos utilizan las TIC de forma habitual en sus clases. Es conveniente, por tanto, que la propia universidad impulsara más la incorporación de las TIC de forma transversal y para que los profesores universitarios reciban una formación más práctica en TIC.

Díaz, Molina y Monfort (2019) en su estudio emplearon el método Delphi para desarrollar y validar por edad y sexo un cuestionario para medir las actitudes

y el interés de los profesores de EF hacia las TICs, los resultados mostraron que las actitudes se correlacionan positivamente con el interés por las TICs y que la edad de los maestros se relaciona negativamente con las actitudes hacia las TICs. Por lo tanto, las actitudes negativas y el desinterés de los profesores parecen ser dos de las principales barreras para la integración de las TICs en la educación.

Blass y Köhler (2019) confirmaron en su estudio que la mayoría de los docentes muestran actitudes positivas hacia el uso de tecnologías desde una perspectiva personal, pero desde un punto de vista social, el uso de las TICs para ofrecer contenido de entretenimiento y comunicación se percibe de manera bastante negativa, y muchos docentes aún consideran a las TICs como supresoras de creatividad e interacciones personales. Por otro lado, los profesores con más experiencia en el uso de las TIC y los profesores que han participado en cursos virtuales tienen claramente actitudes más positivas hacia el uso de las TIC en el lugar de trabajo.

Sin embargo, Vadachalam y Chimbo (2017) en su estudio revelaron que existían barreras universales (es decir, falta de acceso a recursos, tiempo, capacitación efectiva, confianza; resistencia al cambio y actitudes negativas; y no percepción de beneficios) y numerosas oportunidades para usar las TIC en la enseñanza y el aprendizaje en general. Sus resultados sugirieron un mayor despliegue de recursos de TICs; introducción de más oportunidades de formación en TICs para profesores y estudiantes; y la firme adopción de políticas y directivas de TICs en el ámbito educativo.

Por otra parte, es importante recalcar la importancia de los capacitadores de los docentes en el campo de la tecnología, quienes deben tener una actitud positiva junto con el conocimiento adecuado y el uso de herramientas y dispositivos TIC en el proceso educativo, sin embargo, Beri y Sharma (2019) en su investigación realizada, concluyeron que los profesores-formadores carecen de capacitación y apoyo técnico, sienten cierta ansiedad y carecen de motivación y entusiasmo por el uso de herramientas y dispositivos TIC durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, si los formadores de profesores manejarán adecuadamente los recursos de las TIC y sintieran motivación por el apoyo a la gestión y los beneficios de las TIC en el proceso educativo, entonces podrían incorporar con éxito las TIC en el proceso de formación del profesorado.

Conclusiones.

En respuesta al objetivo general de investigación, los resultados estadísticos demuestran un nivel de significancia $p=0.000 < 0.05$ y un coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0,667, por lo que se concluye que existe una relación significativa media y directa entre la variable actitud docente y uso de las TIC en los docentes de educación primaria del distrito de Comas en época de pandemia por la COVID 19.

En respuesta al primer objetivo específico de la investigación, los resultados estadísticos demuestran un nivel de significancia $p=0.000 < 0.05$ y un coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0,641, por lo que se concluye que existe una relación significativa mediana entre la dimensión cognitivo de la variable actitud docente y el uso de las TIC en los docentes de edu-

cación primaria del distrito de Comas en época de pandemia por la COVID 19.

En respuesta al segundo objetivo específico de la investigación, los resultados estadísticos demuestran un nivel de significancia $p=0.000 < 0.05$ y un coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0,605, por lo que se concluye que existe una relación significativa mediana entre la dimensión afectivo de la variable actitud docente y el uso de las TIC en los docentes de educación primaria del distrito de Comas en época de pandemia por la COVID 19.

En respuesta al tercer objetivo específico de la investigación, los resultados estadísticos demuestran un nivel de significancia $p=0.000 < 0.05$ y un coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0,552, por lo que se concluye que existe una relación significativa mediana entre la dimensión conductual de la variable actitud docente y el uso de las TIC en los docentes de educación primaria del distrito de Comas en época de pandemia por la COVID 19.

Recomendaciones.

Se debe fomentar el uso de las herramientas tecnológicas en las aulas, para convertir cada sesión en un aprendizaje significativo para el estudiante. Esto significa no solo utilizarlo para el recojo de información, sino también para el proceso y la presentación de productos que evidencien el logro de las competencias tecnológicas y del área curricular.

Capacitar a toda la comunidad educativa en el uso adecuado, pertinente y oportuno de las TICs, en especial a los docentes quienes trabajaran con los estudiantes, concientizarlos de la importancia de los mismos y de los beneficios que

otorga al aplicarlo en las clases virtuales y presenciales.

Las capacitaciones otorgadas por el Ministerio de Educación deben estar enfocada más en la práctica que en la teoría, además los formadores o capacitadores deben dominar el tema y otorgar un abanico de herramientas tecnológicas para que los educadores puedan utilizarla en diferentes situaciones de aprendizaje.

Referencias bibliográficas.

- Abdullah, N. A., Abidin, M. J. Z., Luan, W. S., Majid, O., & Atan, H. (2006). The attitude and motivation of English language teachers towards the use of computers. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology (MOJIT) Theory and Research in Education*, 3(1), 57-67. <https://mspmmap.org/the-attitude-and-motivation-of-english-language-teachers-towards>
- Batista, M. A. (2007). *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Beri, N. y Sharma, L. (2019). Teachers' attitude towards integrating ICT in teacher education. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8 (8), 285-295. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85067883521&partnerID=40&md5=5bb553ee17d155054f9ad728b9cd1fd>
- Blass, S., Köhler, T. (2019) Digitalización in schools - An empirical study of teachers' attitude towards the use of ICTs after the introduction of a "One Laptop per Teacher" Initiative. *Communities in New Media: Researching the Digital Transformation in Science, Business, Education and Public Administration - Proceedings of 22nd Conference GeNeMe*, pp. 57-69. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85076972381&partnerID=40&md5=9aa6bdd43a4bbcc4dd06f6c487bd>
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191-1205. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1191>
- Briñol, P. (2014). *Actitudes*. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Buckley, J., Seery, N., Canty, D., & Gumaelius, L. (2018). Visualization, inductive reasoning, and memory span as components of fluid intelligence: Implications for technology education. *International Journal of Educational Research*, 90(May), 64-77. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.007>
- Chai, S., Hong, H. y Teo, T. (2009). Singaporean and Taiwanese pre-service teachers' beliefs and their attitude towards ICT use: a comparative study. *The Asia Pacific Education Researcher*, 18(1), 117-128 <http://hdl.handle.net/10497/11059>
- Chisango, G., Marongwe, N., Mtsi, N., Matyedi, T. (2020) Teachers' Perceptions of Adopting Information and Communication Technologies in Teaching and Learning at Rural Secondary Schools in Eastern Cape, South Africa. *Africa Edu-*

cation Review, 17 (2), 1-19. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85073792561&doi=10.1080%2f18146627.2018.1491317&partnerID=40&md5=52163acfaa50232a70a7a3ae10fbe21e>

Chiu, T. y Churchill, D. (2016). Adoption of mobile devices in teaching: Changes in teacher beliefs, attitudes and anxiety. *Interactive Learning Environments*, 24(2), 317-327. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1113709>

Coll, C. (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata.

Cordero, A., Frutos, M. (2018) Digital competence and educational innovation: Challenges and opportunities. *Profesorado*, 22 (3), 317-339. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85059330118&doi=10.30827%2fprofesorado.v22i3.8004&partnerID=40&md5=4cc3cd899ad36de2d90d55cfa5d1e31>

Das, K. (2019) Role of ICT for Better Mathematics Teaching. *Shanlax International Journal of Education*, 7 (4), 19-28. <https://doi.org/10.34293/education.v7i4.64>

Díaz, J., Molina, J., Monfort, M. (2019). Primary Physical Education teachers' attitudes and interests towards ICT in the Valencian community. *Retos*, (35), 267-272. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85060694280&partnerID=40&md5=255ed60b5e20f2441335074db4e336>

MINEDU (2017) *Nuevo Diseño Curricular de la Educación Básica*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú N.º 2016-10608

Minedu (2020) Resolución Ministerial N° 160-2020-Minedu. Disponen el inicio del año escolar el 6 de abril de 2020, a través de la implementación de la estrategia denominada “Aprendo en casa”, y aprueban otras disposiciones. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/466108-160-2020-minedu>

Minedu (2020) Resolución viceministerial N° 097-2020-MINEDU. Aprobar el documento normativo denominado “Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19”. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/584173-097-2020-minedu>

OMS (2020), **Consideraciones para las medidas de salud pública relativas a las escuelas en el contexto de la COVID-19**. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance>

ONU (2020), La enfermedad del coronavirus, una emergencia de salud mundial <https://www.un.org/es/coronavirus>

OPS (2020) Situación de COVID-19 en la Región de las Américas. https://www.paho.org/es/temas/coronavirus/brote-enfermedad-por-coronavirus-covid19?gclid=Cj0KCQjw-8fr7BRDSARIsAK0Qqr6qcs5CMvX-KYKc1sBjJjLiZJvRNBpQIKUD_p04bhU-0taA0ydl39D2AaAuSAEALw_wcB

Presidencia de Ministros (2020) Decreto Supremo N° 094-2020-PCM, Medidas para la ciudadanía hacia una nueva convivencia y prórroga del Es-

tado de Emergencia. <https://www.gob.pe/institucion/pcm/normas-legales/584231-094-2020-pcmPrincipio>

UNICEF (2020) 120 días de COVID 19, 120 días de acción en el Perú. https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/202007/120_dias_COVID-19_120_dias_accion_peru-unicef.pdf

REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA UNIVERSITARIA EN LATINOAMÉRICA

Josefina Suyo-Vega

jsuyov1@ucv.edu.pe

Universidad César Vallejo, Perú

Mónica Meneses-La-Riva

mmenesesl@ucv.edu.pe

Universidad César Vallejo, Perú

Víctor Fernández-Bedoya

vfernandezb@ucv.edu.pe

Universidad César Vallejo, Perú

Rosario Grijalva-Salazar

rgrijalvas@ucv.edu.pe

Universidad César Vallejo, Perú

Resumen

La evaluación formativa es y será una temática que se aborda en todos los niveles y contextos. Siendo la preocupación permanente conocer e identificar aquellos indicadores latentes en una evaluación. El objetivo fue sistematizar las evidencias sobre evaluación formativa universitaria desde el año 2010 hasta el año 2020 a nivel Latinoamericano. Para ello se analizaron 1865 artículos de la base de datos Scopus que fueron analizados bajo criterios de inclusión y exclusión, considerando los algoritmos “or”, “and”, tanto en español como inglés, además el acceso abierto, temática, geografía y relación al tema de investigación quedando 6 artículos científicos que cumplieron el objetivo trazado a través de la pregunta de investigación ¿Cuáles son las evidencias científicas sobre evaluación formativa universitaria en la base de datos Scopus?. Los resultados obtenidos fueron que se evalúan dimensiones y procesos cognitivos, la mayoría utiliza el cuestionario y listas de cotejo. Asimismo, las dificultades encontradas son sobre preferencia en las evaluaciones sumativas y no de procesos, tanto para el profesorado como el estudiantado. La mayoría de los autores recomiendan fortalecer la evaluación formativa y que sea parte de la oferta curricular. Concluyendo que es necesario fortalecer el proceso evaluativo, desde la concepción hasta la aplicación.

Abstract

Formative evaluation is and will be a topic that is addressed at all levels and contexts. The permanent concern is to know and identify those latent indicators in an evaluation. The objective was to systematize the evidence on formative university evaluation from 2010 to 2020 at the Latin American level. For this purpose, 1865 articles from the Scopus database were analyzed under inclusion and exclusion criteria, considering the algorithms “or”, “and” and “and”, both in Spanish and English. The results of the analysis were: 6 scientific articles in Spanish and English, open access, thematic, geography and relation to the research topic, leaving 6 scientific articles that fulfilled the objective of the research question: What is the scientific evidence on university formative evaluation in the Scopus database? The results obtained were that dimensions and cognitive processes are evaluated, most of them using questionnaires and checklists. Likewise, the difficulties encountered are mainly summative evaluations and not process evaluations, both for teachers and students. Most of the authors recommend strengthening formative evaluation and making it part of the curricular offer. They conclude that it is necessary to strengthen the evaluation process, from conception to application.

Palabras claves: evaluación, formativa, revisión, sistemática, universitarios.

Keywords: evaluation, formative, review, systematic, university.

Introducción.

La evaluación del aprendizaje es importante en todos los ámbitos académicos, desde un nivel preescolar hasta el universitario y actualmente viviendo en el proceso de una pandemia mundial es necesario encontrar evidencias sobre la evaluación formativa universitaria. La evaluación toma un lugar preponderante en el proceso de enseñanza, ya que se utiliza para ver los avances del estudiantado y la posterior toma de decisiones a raíz de los resultados. Pero como no se asiste a clases físicamente para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que se desarrollan de manera sincrónica y asincrónica en todo el mundo, pero Latinoamérica tiene peculiaridades, entre ellas los términos. En algunos países es considerada como evaluación alternativa, auténtica, evaluar para aprender, formadora, orientadora entre otros.

En México, Martínez (2013) investigó sobre las dificultades en la implementación de la evaluación formativa, encontrando que el aprendizaje sobre el término es solo teórica, por ello sugiere que este sea implementado y no solamente tenerlo en la documentación. En Chile, Gallardo-Fuentes et al.(2017), consideran a la evaluación formativa como una alternativa, pero destaca que los instrumentos que predominan en la evaluación no involucran al estudiantado, por ello sugiere investigar sobre los efectos de una evaluación compartida asumiendo alumnado y profesorado.

En el Perú Solano-García et al.(2019) la implementación del programa de posgrado referido al diplomado internacional "creatividad científica e innovación tecnológica" que se desarrolló en la Universidad

Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica, Perú se estableció un esquema de aprendizaje sobre 6 indicadores: variable de selección, enfoque de la investigación, tipo de artículo científico orientado, reconocimiento cognoscitivo, estructura metodológica de interés y criterio de interpretación y aporte. Fueron seleccionados de forma probabilística aleatoria, 3 docentes y mediante la técnica cuantitativa por análisis de contenido se consideró el nivel sobre el aprendizaje. Se estableció un código de puntuación de 12 a 20 siendo reconocido solamente como nivel de excelencia el rango de 18 a 20 puntos. Al comparar los resultados entre los docentes, hubo diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$ investigaron sobre la necesidad de implementar criterios de evaluación para mejorar la enseñanza y la evaluación formativa del profesorado).

En España, Crisol-Moya et al.(2020) desarrollaron una revisión sistemática sobre educación virtual, concluyendo que es necesario diseñar evaluaciones para garantizar la variedad de opciones de participación por parte del estudiantado y García-Prieto et al.(2019) manifestaron que la transformación de la evaluación a nivel universitario es situarse en procesos inciertos para los actores del proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, Delgado et al.(2018) manifestaron que existen grandes retos en el aula universitaria, pero recalando que la evaluación formativa es fundamental, porque permite realizar la retroalimentación constante no solo del profesorado hacia el estudiantado también puede desarrollarse entre los que reciben la enseñanza.

A través de los años se encuentran diversos conceptos acerca de la evaluación siendo necesario, la concepción de algunos rep-

resentantes según la época en que se desarrollaron.

Una de las posiciones es que la evaluación formativa es un proceso necesario entre el profesorado y el estudiantado, porque permite conocer las dificultades (Díaz-Barriaga Arceo & Hernández, 2002).

Incluso hasta la fecha se considera necesario reconceptualizar, ya que se suele confundir entre evaluación sumativa y formativa. Para algunos docentes es la cantidad de actividades y evaluaciones que brindan un norte al profesorado para verificar el logro de los aprendizajes y reajustar la enseñanza.

Por ello es relevante conocer ¿Cuáles son las evidencias sobre evaluación formativa universitaria en Latinoamérica?, ¿Cuáles son las variables asociadas a evaluación formativa universitaria?, ¿Qué dimensiones o categorías se utilizan en un proceso de evaluación formativa universitaria?, ¿Cuáles son los instrumentos más utilizados en un proceso de evaluación formativa universitaria? , ¿Cuáles son las principales dificultades encontradas en el proceso de evaluación formativa tanto de estudiantes como docentes universitarios? , ¿Qué acciones recomiendan los autores sobre la evaluación formativa?

Responder estas interrogantes permite una visión panorámica del estado del arte de la evaluación formativa, conocer instrumentos que más se utilizan y las dificultades para prever soluciones y mejorar la enseñanza universitaria.

En el proceso de evaluación formativa resalta la retroalimentación, que es considerada como elemento importante que el profesorado debe dominar, ya que no todos perciben a la retroalimentación como

positiva, algunos sienten que este proceso es negativo, siendo necesario contar con experiencia, afecto y la retroalimentación efectiva que se observa en las calificaciones (Orrego et al., 2019).

Metodología.

Se realizó una revisión sistemática en la Base de Datos Scopus, para ello se realizó la búsqueda utilizando los algoritmos “and” y “or”, tanto en español como inglés, considerando que la evaluación formativa tiene sinónimos se procedió a la búsqueda con las siguientes combinaciones: “evaluación formativa” and “universitaria”, “Evaluación formadora”, “Evaluación alternativa”, “alternative assessment” and “university” y “formative evaluation” and “university”.

Se obtuvieron 1865 artículos científicos, distribuidos 31 en el idioma español y 834 en inglés.

De los cuales se tuvo acceso con texto completo 409. Luego se excluyeron a investigaciones fuera del rango de años establecido siendo esta desde el 2010 hasta el 2020, quedando 366 artículos, luego una selección por tipo de documento quedando 328, de los cuales se excluyó a todas que no fueran del área de Ciencias Sociales. Asimismo, aquellas que no estaban incluidas en Latinoamérica, resultando 232. Pero 45 artículos tenían restricciones del editor, quedando finalmente 187.

Luego se procedió a analizar los 20 artículos y al revisar a profundidad se encontró 6 artículos que cumplieron con los objetivos propuestos, es decir con las dimensiones, instrumentos, proceso de evaluación, dificultades y sugerencias.

Tabla 1. Artículos hallados en la base de datos Scopus con los descriptores, accesos, y restricciones y a nivel latinoamericano.

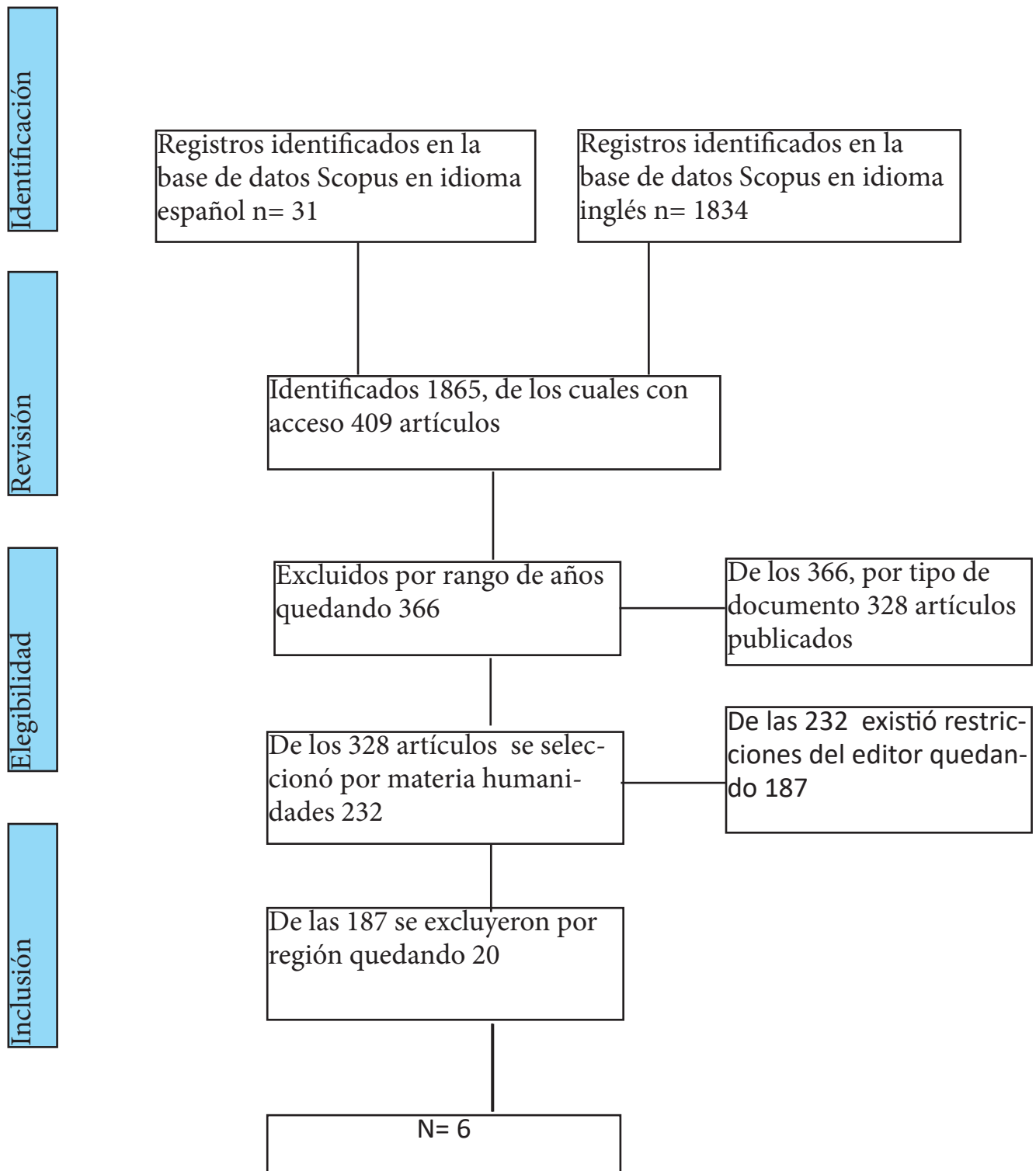
Fuente	Descriptor	Resultados	Acceso	Años (2010- 2020)	Documento (artículo)	materia	Restricciones del editor	Región
Scopus	“evaluación formativa” and “universitaria”	29	18	18	17	16	12	1
	Evaluación formadora	1	1	1	1	1	1	0
	Evaluación alternativa	1	1	1	1	1	0	0
	“alternative assessment” and “university”	146	34	33	27	19	18	0
	“formative evaluation” and “university”	414	94	76	70	42	32	7
	“Formative assessment” or “formative evaluation” and “university”	1274	261	237	212	153	124	12
Total		1865	409	366	328	232	187	20

De los 20 seleccionados se excluyeron 14 artículos por las siguientes razones, 1 de ellas analiza un examen nacional de desempeño, 1, el efecto de la evaluación formativa en los cursos de física de las universidades brasileñas, 1 desarrolla una propuesta de educación continua, 2 excluidos por desarrollarse fuera de Latinoamérica, 1 desarrolla el uso de rúbricas, 1, por ser de investigación formativa, 1 cuya temática es la retroalimentación como alternativa de

evaluación formativa, 1 sobre evaluación curricular, 1 sobre estándares de desempeño escolar, 1 evalúa tres modelos de enseñanza, 1 es sobre evaluación de egreso a través de la aplicación de instrumentos, 1 sobre instrumento de evaluación y 1 sobre prácticas de evaluación. Todas se desarrollaron en un contexto universitario, pero no desarrollaban la temática de evaluación formativa.

Artículos excluidos, justificación, país, autor, año			
N°	Observación	Razones o motivos	País, autor, año
		Analiza un examen nacional de desempeño	Brasil (Gurgel Ribeiro, 2010)
		El efecto de la evaluación formativa en los cursos de física de las universidades brasileñas	Brasil (Cruz et al., 2011)
		Propuesta de educación continua	Brasil (Abar & Alencar, 2013)
		Excluido por desarrollarse fuera de Latinoamérica- Uso de rúbricas	España (Cebrián de la Serna et al., 2014)
		Excluido por desarrollarse fuera de Latinoamérica	España (Cebrián de la Serna et al., 2014)
		Por ser de investigación formativa	Colombia (Velandia Mesa et al., 2017)
		La temática es la retroalimentación como alternativa de evaluación formativa	Chile (Contreras, 2018)
		Evaluación curricular	Colombia (Pirela Morillo & Pulido Daza, 2018)
		Estándares de desempeño escolar	México (Luna Serrano et al., 2019)
		Evalúa tres modelos de enseñanza	Ecuador (Rivero-Guerra, 2019)
	Duplicada	Evaluación de egreso a través de la aplicación de instrumentos	México (Jiménez Moreno et al., 2019)
		Instrumento de evaluación	Brasil (Lemes de Sordi et al., 2020)
		Prácticas de evaluación	Colombia (García-Oliveros et al., 2020)

Para una visualización a través de declaración Prisma



Resultados.

A través de la revisión sistemática se observa que las publicaciones sobre evaluación formativa provienen de Chile, Costa Rica y México, desde el 2013 hasta el 2020, no encontrando investigaciones en los años, 2010, 2011, 2012, 2014 y 2015.

Es necesario indicar que las variables asociadas a la evaluación formativa universitaria son, las dificultades para implementar la evaluación formativa, Investigación formativa y de evaluación compartida en la formación de profesores, la evaluación formativa en la educación física y la atención prestada a la diversidad, Evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes de actividades deportivas de la universidad y Alineamiento entre estándares de desempeño docente y el programa de estudios de preescolar

Sobre las dimensiones o categorías que se utilizan en el proceso de evaluación formativa universitaria se tiene la autoconfianza, habilidades de autorregulación, la auto calificación de alumnado, la calificación entre pares y la calificación del profesorado, frecuencia de utilización de diversos procedimientos e Instrumentos de evaluación, físico, cognitivo, social y emocional, Dimensión de conocimiento, Dimensión del proceso cognitivo, Dimensión personal y Dimensión profesional

Los instrumentos más utilizados en el proceso son los cuestionarios, para el estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado, cuestionarios de auto reporte, plantilla de planificación de sesión y lista de control algunos de ellos coinciden con lo propuesto por Gallardo-Fuentes et al.(2017).

Las principales dificultades encontradas en el proceso de evaluación formativa tanto de estudiantes como docentes universitarios son que no se aplica el concepto de evaluación formativa ya que hay desconocimiento de la retroalimentación, las evaluaciones no guardan relación con el currículo planteado en una o varias materias, para los estudiantes es difícil trabajar en equipo o de manera compartida, ya que se hace difícil consensuar, el estudiantado no se involucra en las evaluaciones, siempre espera la evaluación tradicional, y cuando es formativa las actividades permanecen latentes hasta que culmine el periodo académico haciéndose difícil la culminación o causar agotamiento por cumplir las actividades propuestas coincidiendo con la investigación de Martínez (2013).

Los autores recomiendan que exista una relación permanente entre los directivos y el personal académico para que reciban apoyo constante, evitando dificultades administrativas, promover la autocritica en el estudiantado y en el profesorado, investigar sobre las consecuencias de la evaluación formativa si se implementa, establecer una relación armoniosa entre el aspecto académico y administrativo para el desarrollo de una evaluación formativa exitosa e implementar esta forma de evaluar en diversas asignaturas.

Conclusiones.

La revisión sistemática ofrece el estado del arte de la temática investigada en este caso recae en la evaluación formativa en Latinoamérica. Los hallazgos muestran que, a nivel Latinoamericano, poca información se tiene sobre las dimensiones que se evalúan, los instrumentos que aplican, las dificultades que se presentan en el pro-

ceso, y las recomendaciones que los autores proporcionan. Es necesario indicar que existen investigaciones sobre evaluación formativa pero no detallan como se desarrollan, la gran mayoría destaca la importancia y/o confusión que se desprende del término y la poca aplicación en contextos universitarios.

Existen publicaciones que desarrollan evaluaciones formativas pero asociadas a otras variables de estudio, destacando la importancia, pero en las conclusiones destacan que se debe profundizar, que se apliquen en diferentes materias, y que tenga relación con el desempeño docente.

Sobre las dimensiones o categorías que se utilizan en el proceso de evaluación formativa destacan la autorregulación o regulación de la enseñanza, ya que el estudiante recibe la retroalimentación permanente, por ello se hace hincapié a la forma de retroalimentar ya que si el profesorado asume que son calificativos elogiosos y positivos para no dañar la autoestima entonces no hay efectividad en el aprendizaje. Otro aspecto importante es la diversidad de actividades ya que cada una de ellas conlleva a una evaluación, esto fuerza tanto al estudiantado como profesorado a la búsqueda de nuevos instrumentos de evaluación.

Los instrumentos destacan en todo el proceso evaluativo, y la evaluación formativa plantea una diversidad de actividades, que deben ser evaluadas con el objetivo de tomar decisiones, de ver los logros y dificultades que presenta el estudiantado.

Finalmente es necesario investigar a profundidad y en diversas bases de datos la temática sobre evaluación formativa ya que a raíz de la pandemia presente en

el mundo es necesario dar una mirada a la evaluación formativa, en instrumentos, metodología, dificultades, propuestas y alternativas de solución.

Referencias bibliográficas.

Abar, C. , & Alencar, S. (2013). The instrumental genesis and its interaction with geogebra: A proposal for continuing education for mathematics teachers. *Bolema - Mathematics Education Bulletin*, 27(46), 349–365. <https://doi.org/10.1590/S0103-636X2013000300002>

Angelini, M. (2016). *Formative and shared assessment research in teacher training*.

Cebrián de la Serna, M., Serrano , J., & Ruiz , M. (2014). Las eRúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 43, 153–161. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-15>

Contreras, G. (2018). Retroalimentación por pares en la docencia universitaria. Una alternativa de Evaluación formativa. *Formacion Universitaria*, 11(4), 83–94. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083>

Crisol-Moya, E., Herrera-Nieves, L., & Montes-Soldado, R. (2020). Virtual Education for All : Systematic Review. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1–13.

Cruz, É., Dias, H., & Kortemeyer, G. (2011). The effect of formative assessment in brazilian university physics courses. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 33(4). <https://doi.org/10.1590/S1806-11172011000400016>

Delgado, V., Hortigüela, D., Ausín, V., & Abella, V. (2018). El Blog como Instrumento de Mejora para la Autorregulación del Aprendizaje del Estudiante Universitario. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 171–184. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000200171>

Díaz-Barriga F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (McGraw-Hill Interamericana (ed.)).

Elizondo, J. & Fonseca, A. (2018). Formative assessment in the learning-teaching process with sporting activity students at the university of costa rica. *Estudios Pedagogicos*, 44(2), 297–310. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200297>

Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V. & Carter, B. (2017). Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una Universidad. *Psychology, Society and Education*, 9(2), 227–238. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.699>

Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., Martínez-Angulo, C., & Carter-Thuillier, B. (2020). Formative evaluation in physical education and the attention paid to diversity. *Magis*, 12(25), 169–186. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.efef>

García-Oliveros, G., Salguero-Rivera, B., Rodríguez-Díaz, O., Palomino-Bejarano, E., & Caicedo-Valencia, R. (2020). Las prácticas de evaluación de las matemáticas universitarias: Tensiones y desafíos desde la red conceptual en la que se inscriben. *Uniciencia*, 34(1), 246–262. <https://doi.org/10.15359/ru.34-1.14>

García-Prieto, F., Pozuelos-Estrada, F. & Álvarez-Álvarez, C. (2019). La Evaluación de Aprendizajes del Alumnado por parte del Profesorado Universitario Novel. *Formación Universitaria*, 12(2), 3–16. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062019000200003>

Gurgel, C. (2010). Análise do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes após o primeiro ciclo avaliativo das áreas de agrárias, saúde e serviço social do Estado do Piauí. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 18(66), 85–104. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362010000100006>

Jiménez, J. A., Machado, J., Niebla J., & Millán, E. (2019). Evaluación del Egreso de la Licenciatura en Actividad Física y Deportes de la UABC: Un Ejercicio Comprensivo. *Formacion Universitaria*, 27(2), 53–67. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.007>

Lemes de Sordi, M. R., Do Socorro, G., Cyrino, E., Alexandre, F. & Manoel C., Marisa V., Miranda, C. (2020). Experiência de construção coletiva de instrumento autoavaliativo a serviço da formação médica referenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) pautadas no Programa Mais Médicos. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 24, 1–14. <https://doi.org/10.1590/interface.190527>

Luna, E., Pedroza, L. H., & Cordova, P. (2019). Alineamiento entre estándares de desempeño docente y el programa de estudios de preescolar mexicano. *Education Policy Analysis Archives*, 27(17), 1–27. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3595>

Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa Revisión de la literatura. *Perfiles Ed-*

ucativos, 35(139), 128–150. [https://doi.org/10.1016/s0185-2698\(13\)71813-0](https://doi.org/10.1016/s0185-2698(13)71813-0)

Orrego, R., Singer, N., Úbeda, R., & Yáñez, S. (2019). Criterios y Frecuencia de uso de estrategias de retroalimentación correctiva: Un estudio de caso sobre las percepciones de estudiantes Y profesores universitarios. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 57(1), 51–78. <https://doi.org/10.4067/s0718-48832019000100051>

Pirela, J., & Pulido, N. (2018). Actualización curricular del programa de sistemas de información y documentación de la universidad de la sallecolombia. *Investigacion Bibliotecologica*, 32(74), 145–169. <https://doi.org/10.22201/ii-bi.24488321xe.2018.74.57924>

Rivero-Guerra, A. (2019). Impact of three teaching models in university general botany courses on the academic re-

sults of students. *Formacion Universitaria*, 12(3), 67–80. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000300067>

Solano-García, C. Argota-Pérez, G., Chauca-de-Quispe, C., Pari-Olarte, J. & Aliaga-Guillen, E. (2019). Conjugación Práctica Para La Evaluación Formativa Del Aprendizaje. *Biotempo*, 15(2), 197–202. <https://doi.org/10.31381/biotempo.v15i2.2058>

Velandia, C., Serrano, F., & Martínez, M. (2017). La investigación formativa en ambientes ubicuos y virtuales en Educación Superior. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 51, 9–18.

Tabla 2. Artículos hallados sobre evaluación formativa en la base de datos Scopus.

N°	Dimensiones evaluadas	Instrumentos	Proceso de evaluación	Dificultades	Recomendaciones	Autor
1	Autoconfianza Habilidades de autorregulación	No especifica ya que desarrolló una revisión de la literatura.	Las dimensiones de autoconfianza para el desarrollo de las habilidades de aprendizaje y la autorregulación como corresponsables de la evaluación	No solo concebir el término de evaluación formativa de manera teórica sino también práctica. Las evaluaciones con enfoque formativo son incompatibles con un currículo extenso, sobrecargado de contenidos, que obliga a los maestros a dedicar poco tiempo a cada temática.	Las instancias de dirección y supervisión ofrezcan un apoyo consistente, además de que estén presentes condiciones de trabajo y recursos de la escuela y el aula mínimamente suficientes, y que se remuevan los obstáculos que presentan una normatividad inadecuada y evaluaciones externas de enfoque incompatible con el de evaluación formativa bien entendido.	México (Martínez Rizo, 2013)
2	La auto calificación de alumnado, la calificación entre pares y la calificación del profesorado	Método Comparativo Constante	Trabajo en equipo, distribución de roles, desarrollan traducciones, analizan y critican historias	No es fácil trabajar cooperativamente y llegar a acuerdos	La evaluación formativa y compartida ha de implementarse en las aulas del profesorado en formación con el fin de promover el desarrollo de la autocrítica y la formación de la persona.	C o s - ta Rica (Angellini Doffo, 2016)

3	Frecuencia de Utilización de Diversos Procedimientos e Instrumentos de Evaluación	Cuestionario para el estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física	Evaluaron la utilización de examen tipo test, preguntas cortas, cerradas, exámenes escritos con documentos, exámenes orales, pruebas prácticas, situaciones de juego, portafolios, cuadernos de campo, trabajos escritos y ensayos.	Los estudiantes no se involucran con los procesos de autoevaluación, evaluación entre pares y evaluación compartida	Indagar los efectos de la implementación de procesos de evaluación formativa	Chile (F. J. Gallardo-Fuentes et al., 2017)
4	Físico, cognitivo, social y emocional	Cuestionario de auto reporte	Acompañamiento al estudiante durante las actividades y los estudiantes ofrecen información sobre el aprendizaje	Limita el tiempo disponible para otras actividades	Ampliar la oferta curricular con contenidos y actividades alternativas, novedosas	Costa Rica (Elizondo & Fonseca, 2018)

5	<p>Dimensión de conocimiento</p> <p>Dimensión del proceso cognitivo</p>	<p>Análisis de contenido acorde con la taxonomía de Bloom, juicio a través de expertos, método de alineamiento curricular</p>	<p>Del conocimiento concreto al conocimiento de la propia cognición, se enfoca en cómo el conocimiento es utilizado a través de recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear de menor a mayor complejidad</p>	<p>En la evaluación formativa se bajó el nivel taxonómico.</p>	<p>Alineación entre los documentos y las orientaciones precisas y sistemáticas sobre enseñanza</p>	<p>México (Luna, et al., 2019)</p>
6	<p>Dimensión personal y profesional</p> <p>Dimensión profesional</p>	<p>Plantilla de planificación de sesión</p> <p>- Lista de control</p> <p>Entrevistas al alumnado universitario – Aplicación del cuestionario anónimo para el alumnado</p>	<p>A c o m - p a ñ a n d o y retroalimentando las sesiones prácticas y teóricas</p>	<p>Asistencia obligatoria y activa, continuidad y un mayor esfuerzo.</p> <p>Acumulación de trabajos para el final del curso, debido a las dificultades de trabajo en grupo.</p>	<p>Incorporar sistemas de evaluación formativa en Educación Física, como para otras asignaturas e indagar con profundidad en las percepciones del alumnado y del profesorado</p>	<p>Chile (F. Gallardo-Fuentes et al., 2020)</p>

NEUROGERENCIA EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DEL DOCENTE COMO LÍDER TRANSFORMADOR DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL Y A DISTANCIA

Maryuri Meléndez

maryurimelendezf@gmail.com

Universidad Bicentenario de Aragua, Venezuela

Resumen

El artículo que se presenta a continuación propone la Neurogerencia Educativa para el desarrollo del docente como líder transformador de la educación virtual y a distancia. La propuesta nace al observar el interés de 20 docentes de distintos niveles en certificarse como Neurogerentes en el programa de formación Neurogerencia Modelo Gerencial del Siglo XXI. Al aplicarse una encuesta de 12 preguntas abiertas sobre los beneficios y aplicabilidad que obtuvieron en dicha formación para el desarrollo de competencias gerenciales y liderazgo en el rol docente se obtuvo una matriz de categorización que evidencia el impacto positivo en su desempeño y la necesidad de crear un modelo gerencial adaptado al contexto educativo que le permita al docente fortalecer el liderazgo transformador para fomentar la educación por competencias en el aula y en rol directivo haciendo uso adecuado y responsable de las TICs, redes sociales y diseño de marca personal en el entorno educativo virtual y a distancia.

Abstract

The following article proposes Educational Neuromanagement for the development of teachers as transformational leaders in virtual and distance education. The proposal was born when observing the interest of 20 teachers of different levels in becoming certified as Neuromanagers in the training program Neuromanagement Management Model of the 21st Century. By applying a survey of 12 open questions about the benefits and applicability obtained in this training for the development of management and leadership skills in the teaching role, a categorization matrix was obtained that shows the positive impact on their performance and the need to create a management model adapted to the educational context that allows teachers to strengthen transformational leadership to promote competency-based education in the classroom and in the managerial role, making appropriate and responsible use of ICTs, social networks and personal brand design in the virtual and distance educational environment.

Palabras claves: liderazgo transformacional, neurogerencia, educación por competencias, TIC

Keywords: transformational leadership, neuro-management, competency-based education, ICTs

La educación del siglo XXI promueve cambios, nuevas tecnologías, y métodos que permitan adaptarse a la revolución industrial 4.0 por lo que es importante estimular la creatividad, innovación, solidaridad y cooperación de las nuevas generaciones mediante la educación. Al respecto Rolg (2006) menciona que, educar etimológicamente proviene del latín *educare* que significa conducir, extraer, sacar afuera, es decir un proceso que se produce de adentro hacia afuera, mediante el autodesarrollo, construcción y creación de la personalidad y desarrollo de sus competencias.

En este sentido la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura (UNESCO, 1996) aborda la educación por competencias, fundamentada en cuatro principios básicos para lograr una educación de calidad para la vida y que genere competencias en el área laboral, siendo estos: Aprender a Ser, es decir autoexplorarse, comprenderse y conocerse a sí mismo para luego conocer a los demás. Aprender a vivir juntos, lo que implica aprender a vivir en sociedad, reconociendo al otro, su historia, tradiciones, espiritualidad, partiendo del respeto mutuo para crear una sociedad de valores. Aprender a conocer, es decir interpretar, analizar para construir el conocimiento. Aprender a hacer, para ir más allá del conocer y adquirir competencias que capaciten al individuo en diversos oficios.

De aquí la importancia de que los docentes fortalezcan y desarrollen habilidades gerenciales y de liderazgo para fomentar estas competencias en los estudiantes, especialmente frente al impacto político, económico y social generado a nivel mundial, producto de la pandemia

por el COVID-19 trayendo cambios significativos en el contexto educativo, siendo prioridad la capacitación en el uso de nuevas tecnologías, educación virtual, uso adecuado y responsable de las TIC, gestión emocional y otras estrategias de socialización no vistas en la educación tradicional.

De esa manera nace la necesidad de diseñar un modelo didáctico para docentes fundamentado en la gerencia y el liderazgo. Se toma como referencia Neurogerencia Modelo Gerencial del Siglo XXI, creado por Meléndez (2014) para gerentes y supervisores de empresas, el cual se define como un “modelo gerencial transdisciplinario, efectivo, asertivo y proactivo, basado en el paradigma humanista y constructivista que a través de la filosofía del coaching integra teorías gerenciales, psicológicas y neuronales para fortalecer el líder que requiere toda organización del siglo XXI” fundamentado en siete pilares básicos (fig. 1)

1. Cliente interno, siendo este el capital humano, principal activo de toda organización.
2. Valores de la organización (misión, visión, objetivos, propósito, ADN).
3. Finanzas para adquirir recursos, infraestructura, logística.
4. Alianzas internas, la organización vista como un ecosistema donde todos los procesos engranan y se logra la sinergia.
5. Marketing interno, es el valor y protagonismo que se le da a cada miembro de la organización destacando sus talentos, competencias y fortalezas.

6. Formación y tecnología como ejes fundamentales para accionar en habilidades socioemocionales y capacitación técnica en todos los

niveles jerárquicos que garanticen el salario emocional y un clima organizacional asertivo para lograr la trascendencia empresarial.



7.

8. Fig. 1. Neurogerencia Modelo gerencial del Siglo XXI©

Para hacer efectivo el modelo Neurogerencia la autora diseñó una certificación que consta de 140 h con el siguiente contenido:

- ✓ Introducción a las teorías administrativas
- ✓ Reingeniería y Neuroliderazgo.
- ✓ Salud ocupacional y salario emocional.
- ✓ Superaprendizaje y coaching.
- ✓ Gestión por competencias e inteli-

gencias múltiples.

- ✓ Programación Neurolingüística organizacional.
- ✓ Branding ejecutivo.

El desarrollo de la certificación inició de manera presencial, en la actualidad debido a la pandemia se acaba de culminar la 7ma. Cohorte y está en desarrollo la 8va. Cohorte de manera virtual. Las clases son vistas como sesiones de coaching ya que se fundamentan en el acompañamiento, preguntas poderosas y procesos de reflexión

interna y la mirada organizacional para reflexionar sobre el accionar de la organización en la cual ejerce el profesional en formación.

Para culminar y egresar neurogerente, el participante debe presentar un anecdotario en el cual relata las vivencias y cambios realizados en su vida personal y profesional durante el transcurso de la formación en función de los conocimientos adquiridos.

Se pudo comprobar la efectividad de esta certificación para el logro del desarrollo del liderazgo transformador y el cumplimiento del modelo en la 1ra. Cohorte de formación con una muestra de 33 gerentes en el estudio realizado por Meléndez (2014) Neurogerencia, modelo gerencial del siglo XXI en el desarrollo del liderazgo transformacional en supervisores de CORPOELEC zona Aragua, obteniendo como resultado un incremento de 87,36 a 94 puntos en el nivel transformacional medido con el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo, (Bass y Avolio, 1990)

El liderazgo transformacional, tiene como propósito inspirar, educar y formar a sus seguidores, dando importancia a los valores, la moral, responsabilidad, creatividad, para aumentar la productividad, mejorar servicios y lograr un adecuado clima organizacional. Está caracterizado por:

- Influencia idealizada (II): “el líder tranquiliza a otros demostrándoles que los obstáculos serán superados” (P. 6). Es decir los líderes sirven de inspiración a otros, incentivando y dando ánimo para seguir adelante.
- Estimulación intelectual (PI): “los líderes estimulan a otros a mirar los problemas desde diferentes ángulos (P.7). Él busca crear conciencia,

creatividad, valores y creencias produciendo cambios, a través de procesos reflexivos.

- Consideración individualizada (IC): “líderes invierten tiempo en la enseñanza y el entrenamiento” (P. 7) busca fortalecer la adquisición de nuevos conocimientos y estudios, la superación académica, habilidades y destrezas según las capacidades individuales de sus seguidores.
- Motivación inspirada (IM): “el líder articula una visión convincente del futuro” (P.7). Con el carisma el líder se gana la inspiración y admiración de sus seguidores.

Estas cualidades del líder transformador se ven fortalecidas con el contenido ofrecido en la certificación Neurogerencia modelo gerencial del siglo XXI. Ahora bien para la presente investigación se toma como punto de partida este modelo ya que a pesar de ser una formación con perfil organizacional del que han egresado a la fecha un total de 88 Neurogerentes, 20 de ellos son docentes de distintos niveles educativos, lo que invita a indagar sobre el interés de los docentes en estas áreas, razón por la cual se les aplicó una encuesta de 12 preguntas abiertas (anexo) para conocer sobre los beneficios obtenidos en dicha formación y la aplicabilidad tanto en el aula de clases como en el rol directivo.

Se realizó una triangulación con una categorización de tipo inductiva que permitió contrastar entre la opinión de los informantes claves, un autor y el investigador, obteniendo las categorías siguientes:

- ✓ Cambios en metodologías y didácticas.
- ✓ Desarrollo del liderazgo transformador.
- ✓ Gerente de aula.
- ✓ Implementación de yoga en aula.
- ✓ Gestión emocional.
- ✓ Atención individualizada.
- ✓ Comunicación asertiva.
- ✓ Implementación de redes sociales como didáctica.
- ✓ Alianzas.
- ✓ Uso eficiente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- ✓ Marca personal.

En función de estas categorías y las respuestas obtenidas se evidencia una total aceptación y aplicabilidad de Neurogerencia Modelo gerencial del Siglo XXI en el rol docente, por lo que se propone diseñar un contenido que permita cumplir con los 7 pilares del modelo adaptado al contexto educativo para desarrollar competencias gerenciales y el liderazgo transformador en docentes.

El pensum propuesto de 140 h en modalidad virtual es el siguiente:

- ✓ Introducción a las teorías educativas.
- ✓ Neuroeducación y Neuroliderazgo.
- ✓ Salud ocupacional y salario emocional.
- ✓ Superaprendizaje y coaching.
- ✓ Educación por competencias e inteligencias múltiples.
- ✓ Programación Neurolingüística en aula.
- ✓ Uso de las TIC y Branding personal.

El módulo I, Introducción a las Teorías Educativas tiene la finalidad de hacer una línea del tiempo en distintas corrientes como la teoría conductista, cognocitivista, constructivista hasta llegar al acompañamiento tutorial y el docente visto como un coach de aula que inspire a sus estudiantes en la trascendencia educativa.

El módulo II correspondiente a Neuroeducación y Neuroliderazgo, se estudian los tipos y estilos de liderazgo para comprender desde el estudio de la neurociencia como influye la neuroplasticidad cerebral, gestión emocional, sensaciones y percepciones en el proceso enseñanza – aprendizaje y las herramientas que como líder pueden obtenerse para ser ese líder transformacional que requiere el sistema educativo actual.

El módulo III corresponde a Salud Ocupacional y Salario Emocional, Una vez comprendido el funcionamiento del sistema nervioso es preciso hacer conciencia del cuidado psicofísico y la importancia de la salud mental en todos los aspectos

de la vida, especialmente cuando se lidera y gestiona el talento humano. En este módulo desde una óptica integral se muestra los riesgos de lesión que se pueden presentar en aula ante posturas inadecuadas y psicopatologías como el estrés, síndrome de Burnout, depresión, bullying, moobing, entre otras que puede afectar tanto al docente como al estudiantes, por lo cual se muestra y orienta en cuanto a resiliencia, gestión emocional a través de prácticas de yoga y gimnasia psicofísica.

Además cuando el docente de aula o docente directivo asume la responsabilidad de su cuerpo, su salud física y mental, cuida la salud física y mental de sus estudiantes y su entorno, comprendiendo la importancia que representa los estímulos, beneficios y retribuciones que se pueden otorgar fuera de la transacción económica, promoviendo la empatía y el bienestar mirando el contexto educativo como un ecosistema en el que cohabitan todos, siendo el beneficio de uno el beneficio de todos produciéndose la sinergia y un adecuado clima organizacional que se refleja en el aula de clases extendido a padres y representantes.

En el módulo IV se imparte teoría y práctica de superaprendizaje, adaptando estrategias como la música y gimnasia cerebral, la importancia de los mapas mentales y la adecuada alimentación, todo el contenido desde el enfoque de coaching Ontológico en la Biología del Amor de Humberto Maturana y Ontología del lenguaje y fundamento de juicios de Rafael Echeverría.

El módulo V se fundamenta en la educación por competencias desde una visión ontológica, axiológica y teológica para

lograr el aprender a Ser, aprender a convivir, aprender a conocer y aprender a hacer, desde la individualidad que caracteriza el desarrollo de habilidades, competencias y las distintas inteligencias según la teoría de Howard Gardner

El módulo VI corresponde a Programación Neurolingüística (PNL), el contenido con un enfoque práctico, busca modificar conductas y creencias partiendo de la percepción. Reconocer el canal sensorial predominante de los estudiantes y colegas, el uso de herramientas como el reencuadre, anclaje y metacognición se convierte en un aliado para los docentes favoreciendo el proceso de comunicación.

Finalmente el módulo VII estimula al uso correcto y responsable de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), mostrando la versatilidad de su uso en distintas plataformas, redes sociales y uso del blog, además ofrece a los docentes la oportunidad de diseñar su marca personal. La marca personal es la percepción que tiene el entorno de aquellos atributos que le hacen diferentes a otros colegas; es decir se trata de que cada persona asuma la responsabilidad de convertirse en protagonista de su vida, reconocer su esencia, mostrando sus valores, fortalezas, competencias y el área profesional en la cual se desempeña, fortaleciendo el autoestima y las competencias individuales, de aquí a que sea oportuno iniciar en las aulas de clases, siendo el docente el motivo de inspiración para sus estudiantes

Como se puede ver este contenido programático es una variante adaptada el entorno educativo, ya que en el estudio realizado con los 20 docentes Neurogerentes se pudo concluir que, el docente esta consiente de la necesidad de fortalecer el

liderazgo transformador y estrategias gerenciales que promuevan la educación en valores y ética profesional.

Además en el desarrollo del modelo Neurogerencia la gestión se centra en el manejo de los procesos con un propósito donde prevalezca una relación de mutuas necesidades, aspiraciones y valores mediante la conformación de equipos de trabajo para trabajar en equipo y formar alianzas.

El docente como líder asume compromisos en pro de cambios sociales con una visión resiliente, consolidando un clima laboral asertivo, con una adecuada gestión emocional donde se integran el lenguaje, cuerpo y emoción bajo una comunicación efectiva, asertiva y afectiva, convirtiéndose en un coach y acompañante para fortalecer la educación por competencias haciendo uso adecuado y responsable de las TICs, redes sociales y diseño de marca personal en el entorno educativo virtual y a distancia.

Referencias bibliográficas.

- Bass B., Avolio B (1996). MLQ Multifactor Leadership Questionnaire Sampler. California: Edit. Minid Garden
- Burns, J. (2012). Leadership. New York: Editorial Open Road Media.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid. Ediciones UNESCO.
- https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Roig J. (2006) La educación ante un nuevo orden mundial. México. Ediciones Díaz de Santos
- Meléndez, M. (2020) De Jefa a Neurogerente. Ebook
- https://drive.google.com/file/d/1yqLieq_eU1unN5GEQ3AvZ1o9NphfN7hn/view?usp=sharing

Anexo

Preguntas a los docentes:

1. Del módulo Reingeniería y Neuroliderazgo, ¿le ha sido de utilidad el aprendizaje obtenido en el aula de clases como docente o directivo?
2. En función a lo aprendido en el módulo Reingeniería y Neuroliderazgo, ¿ha realizado cambios en su metodología de enseñanza?
3. ¿Ha puesto en práctica en aula actividades de yoga, gimnasia psicofísica, relajación, meditación, gimnasia cerebral?
4. ¿Qué reflexiones o cambios le aportaron el Superaprendizaje y Coaching en la comunicación con estudiantes, representantes y colegas?
5. ¿Qué experiencia le ha proporcionado poder identificar habilidades, talentos, competencias e inteligencias de sus estudiantes?
6. ¿Ha hecho cambios en su didáctica en función de los aprendizajes obtenidos del Coaching?
7. ¿Considera Ud. que la Programación Neurolingüística (PNL) le ha aportado herramientas para mejorar el proceso de comunicación con sus estudiantes, representantes y colegas?

8. ¿Ha realizado cambios en las estrategias académicas en función de las herramientas de la PNL?
9. ¿Considera importante la creación de una marca personal para el desempeño en su rol docente?
10. ¿Su experiencia en el uso de las TIC y redes sociales ha cambiado luego de conocer y diseñar su marca personal?
11. Escriba un aporte significativo que le haya dejado la certificación Neurogerencia modelo gerencial del siglo XXI en el ámbito profesional.
12. Escriba una anécdota vivida en su área laboral producto de aplicar alguna estrategia diseñada a raíz de lo aprendido en la certificación Neurogerencia

LA EVALUACIÓN EN AULAS VIRTUALES: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS Y MÉTODO ABDUCTIVO

María López Romero

malop_33@hotmail.com

Asociación Civil Educativa EDU-MAX, Venezuela

Resumen

Presentar las inferencias de las experiencias valorativas de los aprendizajes en aulas virtuales, es el propósito principal a partir del cual se pone en evidencia una serie de ejes de sistematización, aplicando el método abductivo, formulando hipótesis en relación a las implicaciones pedagógicas que tiene la evaluación en los entornos virtuales. A tales efectos, se logra referir la perspectiva particularizada del docente, la práctica de la racionalidad técnica, conceptos sin contextos de valoración y la estimulación de la ilusión. Todas las implicancias pedagógicas se logran comprobar mediante la interpretación categorial a partir de la cual se generó la descripción conceptual de cada una de ellas. Posterior a ello se puntualiza el foco de la sistematización generando un método para evaluar los aprendizajes en aulas virtuales configurado en 3 fases: la primera referida a la pedagogía de la evaluación, la segunda al diseño y la tercera a la valoración de los resultados. A partir de éste método se da respuesta a las referidas implicaciones pedagógicas.

Abstract

The main purpose of presenting the inferences of the evaluative experiences of learning in virtual classrooms is to highlight a series of systematization axes, applying the abductive method, formulating hypotheses in relation to the pedagogical implications of evaluation in virtual environments. To this end, the particularized perspective of the teacher, the practice of technical rationality, concepts without assessment contexts and the stimulation of illusion are referred to. All pedagogical implications are verified through the categorical interpretation from which the conceptual description of each of them was generated. Subsequently, the focus of the systematization is specified, generating a method to evaluate learning in virtual classrooms configured in 3 phases: the first refers to the pedagogy of the evaluation, the second to the design and the third to the evaluation of the results. This method provides an answer to the pedagogical implications.

Palabras claves: valuación de los aprendizajes, aulas virtuales, implicaciones pedagógicas

Keywords: learning assessment, virtual classrooms, pedagogical implications, etc.

Introducción.

La evaluación es un ejercicio de comparación, dispuesto para conocer que tanto se está cerca de los objetivos planteados. Esto conlleva a indicar que no se evalúa para acumular saberes o para arrojar estadísticas, por el contrario los resultados aportan indicios confiables de la naturaleza de lo evaluado, pero no lo resuelve. A través de ella se logran emitir políticas y criterios para mejorar la calidad educativa. Además, representa un proceso continuo, sistematizado y flexible que sigue la evolución de la situación de desarrollo de los estudiantes.

Ella comprende la adecuación del diseño didáctico e instruccional a las necesidades de los discentes. Además, cumple con los principios de independencia, tersura, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión. Éstos sirven para mejorar los procesos educativos, por su carácter justo toma decisiones basadas en transparencia, favoreciendo el pluralismo de los aprendizajes.

Sustantivamente la investigación evaluativa respalda estos criterios, poniendo en evidencia las brechas en la evaluación, tales como diferencias en aprendizajes, diferencias en las condiciones de trabajo, efectos contraproducentes, otros. El accionar de la investigación es poder descubrir los casos para poder combatir esas brechas.

El mayor desafío es cerrar brechas, proporcionando escenarios que sirvan para mejorar el aprendizaje, para ello se debe mejorar el desempeño de los actores del entorno educativo, que se encuentran inmersos en los procesos de evaluación virtual. Esto conlleva a repensar el enfoque

de evaluación por competencia, entendiendo primeramente que las competencias son formas en las que las personas utilizan sus recursos para resolver problemas en su contexto definido.

Partiendo de lo referido como competencia, se logra afirmar que se puede evaluar por competencia como cualquier tipo de evaluación, siempre y cuando se cumpla con criterios de evaluación. Para lograrlo hay que tomar en cuenta que dichos criterios están en las áreas de aprendizaje y no en las competencias, entonces se deben vincular, resolviendo la tarea, basada en cómo solucionarle, qué dificultades se yuxtaponen y cuáles son los aspectos susceptibles de ser valorado.

En otro particular, la evaluación y su práctica, han experimentado cambios principalmente por la hegemonía de la tecnología, sobre todo por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en estos tiempos de emergencia curricular producto de la pandemia COVID 19, esto indudablemente ha modificado los campus virtuales, las competencias, los criterios y los escenarios para la evaluación, es evidente que evaluar con tecnología implica nuevas estrategias, nuevos métodos, eso es otro reto dentro de la emergencia.

Hoy por hoy se nota como la educación a distancia acompañada de los entornos virtuales de aprendizaje se están posesionando en gran medida en los campus educativos, al respecto muchos autores indican que no implica la modalidad de estudio virtual o presencial las estrategias y métodos de evaluación de los aprendizajes no cambian, mientras que otros tantos coinciden en que mantienen características propias del contexto por

lo tanto las hacen distintas. Para el caso particular de las estrategias de evaluación en aulas virtuales se propone proyectarlas (planificarlas) siguiendo un método de 3 fases: la primera referida a la pedagogía de la evaluación, la segunda al diseño y la tercera a la valoración de los resultados. Antes de desarrollar cada fase es necesario plasmar el campo semántico de la evaluación en un ojo crítico más allá de las definiciones vista como implicación pedagógica.

Construcción metodológica.

Bajo el marco conceptual de la sistematización como investigación, se procedió a la recolección de la información mediante los datos aportados desde las experiencias docentes de entornos virtuales; seguidamente se organizó y categorizó la información, de tal manera que se definió los ejes de sistematización mediante triangulación, estos ejes permitieron caracterizar la experiencia de forma descriptiva conceptual, posterior se desarrolló el foco de la sistematización generando un plan (método) para evaluar los aprendizajes en entornos virtuales.

Cabe resaltar que el método asumido es el abductivo, asumido como forma de inferencia, el mismo llevó a la formación de categorías surgidas al tratar las implicaciones pedagógicas de la evaluación en entornos virtuales, acompañándolas de argumentos de aseveración hipotética, obteniendo nuevos enunciados como es el caso del método para evaluar en espacios virtuales de aprendizaje

Experiencia abductiva.

Inductiva pretérmino al concepto de-evaluación.

La evaluación es una actividad penetrada por dimensiones entre ellas una psicológica, otra política y otra moral, ellas representan el modo que practica el profesional docente esta actividad ante la sociedad, las instituciones de enseñanza, en el aprendizaje y en la comunicación interpersonal.

Algunos aspectos condicionantes de esta práctica son las prescripciones legales, son disposiciones que las regulan, la misma esta penetrada por filosofías que le dan sentido a la forma praxica de la evaluación. Aunado al aspecto deontológico (normativo) se encuentran las supervisiones institucionales, ejercidas por agentes que velan por el fiel cumplimiento de la norma.

Otro aspecto son las presiones sociales, por las comparativas realizadas por los actores del hecho educativo en cuanto a las calificaciones obtenidas por los estudiantes, esto conlleva a clasificar, comparar y jerarquizar, lo que se traduce en una etiqueta que presiona al evaluador.

La primera implicación pedagógica es que la perspectiva particular acompañada de actitud autodeterminística del docente surte dinamismo y modernidad a la práctica evaluativa, pero en sentido contrario, si se aleja de las disposiciones establecidas por las regulaciones institucionales fractura el fin último de la evaluación, el aprendizaje.

Delimitación del concepto de evaluación.

La evaluación vista desde dos aristas calidad y valoración guardan estrecha relación, pero difieren en su intencionalidad formativa, aunque comparte campos semánticos. Es así que como acción formativa la evaluación no busca medir, clasificar, corregir, examinar, calificar, otros; sin embargo semánticamente hablando como actividades si mide, clasifica, corrige, examina, califica...

Lo anterior conlleva a fijar una diferencia entre los recursos utilizados y el uso o fines a los que sirven. Esto conlleva a la segunda implicación pedagógica, el hecho de repensar la racionalidad práctica y crítica de la evaluación, que debe ser dirigida a focalizar el entendimiento, la par-

ticipación y la emancipación de la práctica del evaluador y del evaluado, de esta forma establece un tapiz de relaciones entre ambos (evaluador, evaluado).

Tal implicación pedagógica estaría orientada por principios morales, que para el contexto educativo representa la actividad crítica de aprendizaje, todo al servicio del conocimiento con intereses formativos. Razonando reflexivamente el profesor aprendería a mejorar su práctica, a conocer las necesidades del proceso educativo, y renovarías las estrategias, con cambios afines a los intereses y resultados de la evaluación; en el estudiante aprendería de su propia retroalimentación, y ejercitaría la retroalimentación mediante el contraste de su pensamiento y la acción del docente.

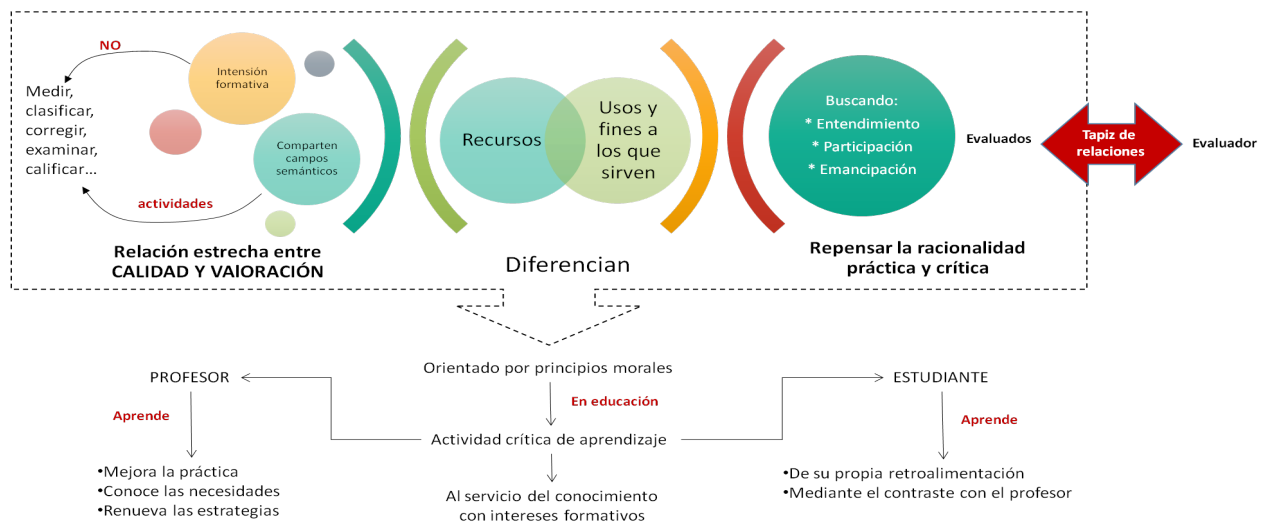


Figura 1. Proceso de delimitación del concepto de evaluación

Dentro de un tapiz de relaciones el evaluador en su concepción de evaluación (ver figura 2) piensa que la naturaleza de la inteligencia solo tiene dos vertientes el éxito o el fracaso, esto los lleva a atribuir capacidades que condicionan y predisponen al evaluado. Adicionalmente, mantienen una concepción sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, su forma de evaluar es mediante el conocimiento y la experticia en búsqueda de comprobar si el aprendizaje se ha producido y si la enseñanza ha llegado. En cuanto a la naturaleza de la profesión, el docente practica una evaluación centrada en el dominio de las competencias.

En otro escenario, las actitudes del evaluador también devela el concepto de evaluación al considerarse hacia sí mismo, como la conciencia de que parte del aprendizaje depende de la forma en que se ha enseñado, es decir que el aprendizaje no

es responsabilidad exclusiva del aprendiz. Se añade a lo anterior la actitud hacia los evaluados, manejada como instrumento de contención o como estímulo. En cuanto a la actitud hacia los pares, suele ser prácticas individualizadas, porque cada evaluador las practica según sus criterios.

Toca hablar de la concepción del aprendiz o evaluado, él concibe la evaluación como un condicionante que da dirección a su fracaso o a su éxito, por lo tanto, su actuación dependerá de la ayuda de su evaluador (profesor), le añade la condición de dominar las competencias.

Como actitud ante la evaluación asume, el esfuerzo como vía para lograr sus propósitos, además de servilismo, como una forma de dar frutos al momento de las calificaciones; se adiciona también, el individualismo como camino para comprobar su aprendizaje.



Figura 2. Tapiz de relaciones evaluador-evaluado

Caracterización global de la evaluación educativa.

Muchísimas son las características que definen la evaluación educativa, en este constructo teórico se manejan ocho. La primera referida al sentido democrático, el que alude a la necesaria participación de todos los sujetos en la toma de decisiones, sea curricular, o de valoración. La segunda es su carácter de servidora de los aprendices, implica entonces la continuidad de servicio para mejorar la práctica evaluativa, con ello, representa un recurso de formación y oportunidades de aprendizaje. La tercera, la muestra como negociadora, condicionante de la interpretación de los resultados, a partir de los cuales se buscan nuevas rutas de evaluación de acuerdo a los intereses de los aprendices.

La cuarta característica dibuja un ejercicio transparente, que promulga el hacer del conocimiento los criterios que se han de aplicar en la valoración. En su quinta característica se muestra como continua e integrada, en búsqueda de decisiones que resultan trascendentales en la vida de los alumnos. Respecto a la sexta, es presentada como formativa, motivadora y orientadora, porque busca erradicar la intensión sancionadora. Complementariamente, ser responsable es la séptima característica, indicando la garantía el objeto de aprendizaje. Finalmente, la octava es ser orientadora de la comprensión y el aprendizaje, buscando el entendimiento de quienes practican la evaluación, comprendiendo de esta manera los contenidos del aprendizaje como acción comunicativa

Importancia del contexto de elaboración.

La acción irreflexiva de los conceptos introducidos en las prácticas educativas de la evaluación carece de marcos lógicos y teóricos que respalden la conveniencia de los mismos en el contexto educativo. Las implicaciones pedagógicas (tercera) de esta situación se pueden visualizarse en la utilización de palabras sin contextos lo que las transformas en conceptos inservibles e inaplicables. Epistémicamente hablando se le asigna un valor del cual carecen y de forma imperativa las hacen coincidir con las prácticas que se hacen llamar transformadoras.

Es por ello, que no se puede dejar de citar la influencia que tiene el comprender el contexto donde se elabora la evaluación, por ello, interesa analizarlo desde diferentes escenarios. El primero de ellos es el marco conceptual, considerando las escasas reflexiones de conceptos que cuñen la realidad del estudiante y el quehacer educativo, esto hace pensar en la nulidad de referencias que aglutinen la práctica evaluativa. Otro escenario, es el campus socio-cultural, asumido como el contexto que influye en las reformas, y que es elemento que provoca distorsiones en la percepción y la práctica evaluativa.

El siguiente escenario es el momento histórico, asumido como el espacio donde se dan las necesidades y los problemas que se tratan de resolver, además de los intereses ideológicos a los que sirve. Finalmente, el escenario de los intereses a los que responde, acá se analiza para comprender la conveniencia de su utilización, esto explica los motivos para los que se realiza la evaluación, así como las ideologías a las que responde.

Analizando estos cuatro escenarios, el aspecto positivo es que conocerlos implica la comprensión de conveniencia de su utilización, porque explica los motivos, necesidades, problemas entre otros aspectos que se relacionan con la evaluación. De

otro modo, desconocerlo implica conceptos inservibles e inaplicables lo que conlleva a prácticas reproductoras estériles y carentes de sentido sustantivo.

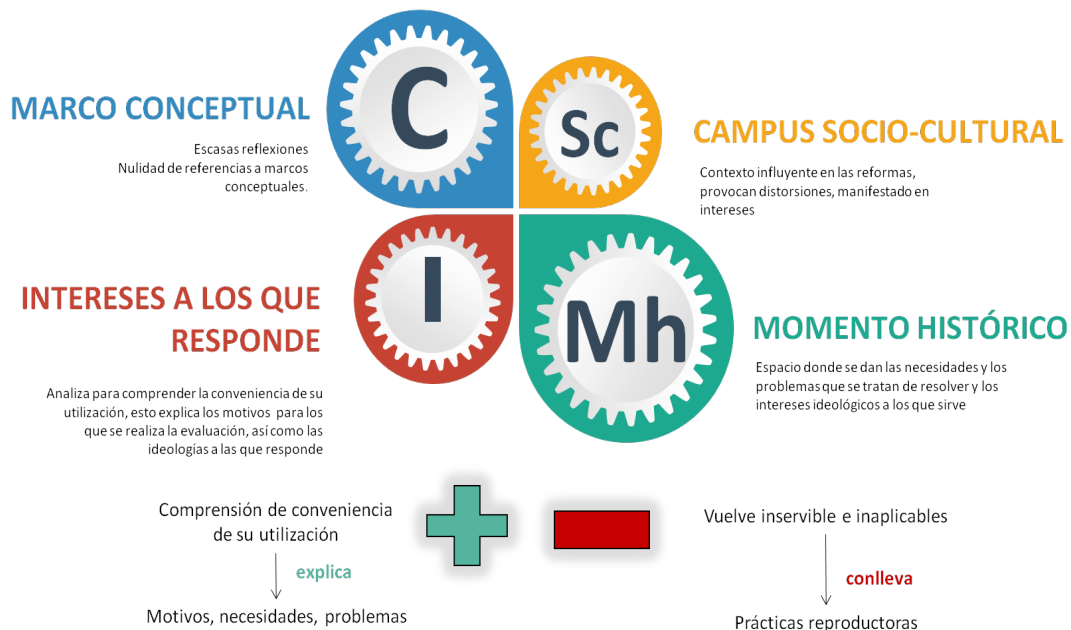


Figura 3. Contexto donde se elaboran el concepto de evaluación

Dualidades entorno a la evaluación: alternativa vs tradicional.

Muchas son las acepciones de la concepción de evaluación, hay quienes tildan fragmentos de conceptos como tradicionales y otros quienes los llaman simplemente modernista, para el caso propio de este análisis se habla de alternativos y tradicionales, alternativos porque se deja abierto al debate y al análisis de quienes pigmentan la práctica evaluativa.

En el transcurrir del tiempo han surgido campos semánticos acordes a las necesidades del contexto y la época, todo ello responde al pensamiento curricular, esto representa formas distintas de contemplar los mismos hechos. En el próximo cuadro comparativo se podrá observar esta dualidad entre lo clásico y lo alternativo, visto desde lo paradigmático de la representación de ideologías distintas.

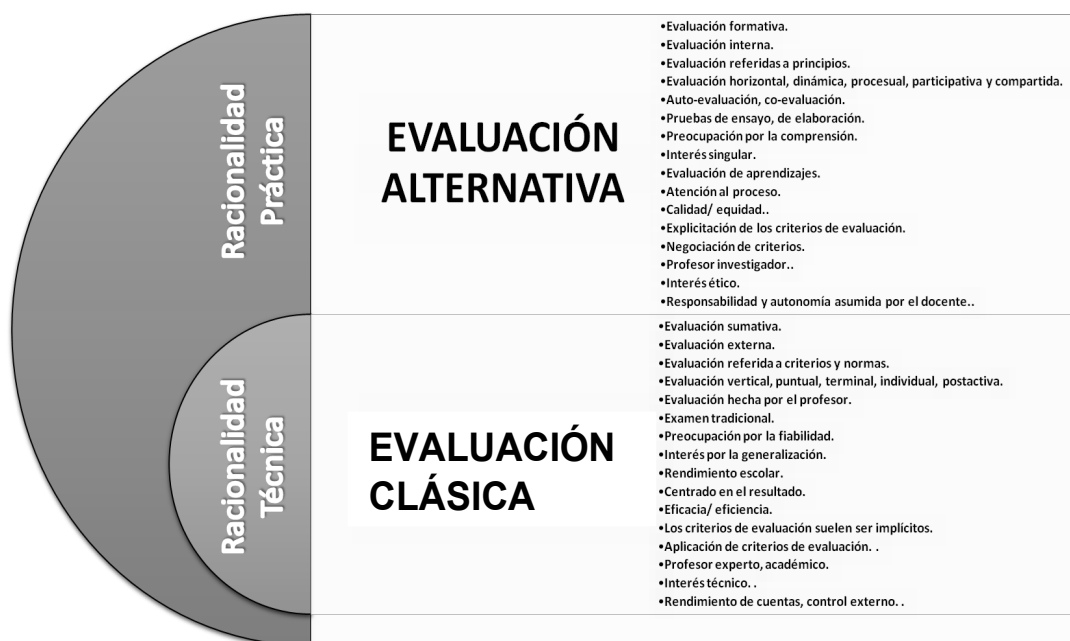


Figura 4. Yuxtaposición de la dualidad evaluativa: clásico vs alternativa

Significantes nuevos, funciones clásicas: la complicación de las prácticas de evaluación.

Los procesos de evaluación practicados sobre la base de inferencias, basadas en juicios y suposiciones que no garantizan un proceso de valoración fiable, esto conlleva a pensar que una implicancia pedagógica (cuarta) es aquella que estimula la ilusión de evaluar procesos mentales y no el aprendizaje del aprendiz, incluso se avalúan las respuestas, pero nunca las preguntas, implica entonces productos resultantes sin valor para justificar la capacidad formativa del estudiante.

Tal situación evidencia aspectos que complican las prácticas de evaluación, tal

es el caso de la credibilidad y veracidad de los conocimientos adquiridos, dejándolo sin garantía por el uso excesivo de las inferencias, debilitando y cuestionando los resultados definitivos de la valoración. Otro aspecto es la representación del conocimiento válido, que deja sin efecto las formulaciones simplistas que parcela el conocimiento, toda vez que lo hace irreconocible.

Por otra parte, destacan los recursos e instrumentos que son utilizados sin analizar las competencias a valorar, por lo tanto no se establecen diferencias respecto a los objetos de evaluación. Al unísono se añade la evaluación ejecutada por profesores, alumnos, programas y centros; estos cumplen un efecto de expansión educativa, así representa una consecuencia de la necesidad de pensar.



Figura 5. Aspectos que complican la práctica evaluativa

Cabe considerar la necesidad de evaluar la introducción de significantes nuevos, ello puede evitar la ligereza y el gatopardismo de crear nuevos escenarios que no atienden a las necesidades del contexto, esto distrae la realidad de la que se pretende transformar.

A la luz de estas ideas plantear de manera reflexiva y crítica la evaluación de admitir nuevos significantes, implicaría evitar crear palabras nuevas para explicar conceptos con terminologías aceptadas y con tradición, representaría un marco de referencia para conocer el valor que encierran los nuevos conceptos, además permitiría conocer el rendimiento de los que aportan respecto a los ya conocido, ratificando la utilidad, evitando así la precipitación de introducir nuevos conceptos y activaría el compromiso con la realidad que se quiere transformar.

Método abductivo para la evaluación en aulas virtuales.

El método proyecta la planificación en 3 fases: la primera referida a la pedagogía de la evaluación, la segunda al diseño y la tercera a la valoración de los resultados; a continuación cada una de ellas.

Fase 1: Pedagogía de la evaluación en entornos virtuales.

La evaluación cumple una función pedagógica, Díaz (2005, p.67) comenta "...que ella incide en la regulación de los diferentes elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje y que tiene como finalidad el progresivo ajuste pedagógico", estas ideas convierten a la pedagogía de la evaluación en una herramienta capaz de regular el aprendizaje, es decir, "de reconocimiento de los cambios que se han de introducir progresivamente en este proceso para que

todos los alumnos aprendan de forma significativa” (Jaume y Neus, 1993, p.3).

Se desprende que la pedagogía de la evaluación aporta información relevante que permite la adaptabilidad de las actividades de aprendizajes a las necesidades de los estudiantes; es así que, “...la función pedagógica orienta la evaluación hacia un proceso sistemático de reflexión sobre la práctica convirtiéndola en una herramienta para el aprendizaje del alumno y para las acciones del profesor” (Díaz, 1995, p.67). A partir de lo expuesto, este mismo autor presenta las finalidades que persigue la función pedagógica en la evaluación:

- Diagnóstico centrado en el contexto de virtualidad y las intencionalidades educativas, evaluando las condiciones para vincular y utilizar las oportunidades de aprendizaje con la coherencia y adecuación de la intervención didáctica.
- La evaluación como regulación, reconoce la diversidad del discente, estableciendo la regulación para cada caso, adaptando las actividades, además se fundamenta en la interacción y en la comunicación didáctica, así como, en la confianza del estudiante en el proceso de evaluación como ayuda de sus aprendizajes y no como instrumento de sanción o de poder.
- La evaluación como autorregulación, acá el estudiante regula y establece los mecanismos adecuados para participar activamente en su evaluación, construyendo su propio aprendizaje emancipando el pensamiento autónomo en contextos virtuales.
- Valoración de la eficacia de la enseñanza, exhibe el valor y la utilidad de los elementos que intervienen el proceso

de evaluación, permitiendo regularlos a través de acciones y dispositivos.

- La evaluación como investigación, permite renovar la pedagogía y el currículo perfeccionando la innovación educativa.

Activar las funciones de la pedagogía de la evaluación implica entender que las estrategias de evaluación orientan el aprendizaje, desarrollan habilidades y admiten decisiones acordes al proceso instruccional. Además, refleja una axiología evaluativa donde se comparten los criterios de logros con los estudiantes, de tal manera que lo ayuden a enfocar su aprendizaje; por ello, el docente virtual debe comunicar el diseño de evaluación planificado. Es así que a partir de lo anterior, se genera autodirección, logrando pensamientos autocríticos para autoevaluarse, es así que el estudiante asume su auto control en contextos asíncronos y síncronos del aprendizaje a distancia asistido por el Internet.

Fase 2: Diseño de las estrategias de evaluación en entornos virtuales.

Implica el diseño de la planificación de la evaluación desde la percepción del aprendizaje, considerando las ideas y conocimientos previos que el contexto otorgue a las tareas a ser evaluadas, todas proyectadas dentro de una dialógica de visión de progreso. Para concretar estrategias de evaluación significativas, se consultó a Dorrego (s/f) a partir de la interpretación y las inferencias analíticas pertinentes a los entornos virtuales de aprendizaje se disponen algunas rutas operativas:

1. Establecer paralelismo entre los fines y los objetivos de evaluación.

2. Seleccionar métodos que amplíen habilidades multidisciplinares.

3. Elegir las actividades previendo las dificultades de aprendizaje, se destacan: a) ensayos argumentativos, evaluando críticamente; b) reportes informativos que destaquen problemáticas, soluciones, acciones y recomendaciones; c) diarios reflexivos sobre incidentes críticos, eventos o asuntos registrando el aprendizaje alcanzado; d) desarrollo de planes; e) escenarios o eventos simulados, focalizando información significativa, teorías para interpretar hechos, generación de ideas, consenso, planificación de acciones; f) recreación de actividades presenciales; g) presentación de protocolos para poner la teoría en práctica; h) utilización de videos; i) ejecución de proyectos mediante asesorías; j) diarios personales identificando valores, actitudes, creencias que subyacen en su conciencia de aprendizaje; k) portafolios como compilación representativa del aprendizaje significativo acompañado de su relevancia reflexiva; l) desarrollo de bases de datos como compilación teórica de un evento; m) relatos de experiencias en solución de problemas; n) pruebas objetivas mediante formularios, reportes y ensayos; o) exposición dual oral y escrita mediante vínculos teóricos-reflexivos en video; p) debates mediante foros, correo electrónico, lista de discusión, entre otros; q) poster e infogramas; r) mapas mentales o conceptuales; s) video tutoriales; t) conversaciones síncronas, donde el estudiante sintetiza la versión archivada del chat, así como la preparación del estudiante para responder preguntas en el chat, u) otros.

Justificando las actividades descritas desde la perspectiva de estrategias de evaluación de los aprendizajes éstas se dimensionan a

estudios aplicados mediante el uso de tecnología de la información y comunicación; por lo tanto, mantienen activas las experiencias y las modalidades de evaluación en ambientes virtuales.

4. Definir los horizontes estratégicos, implica motivar el control del aprendizaje en manos de los estudiantes, aprehendiendo novedosos recursos para desarrollar la evaluación fuera del aula, evocando habilidades de alto nivel en síntesis, análisis, aplicación y evaluación para reflexionar; respaldando el ritmo de aprendizaje de los discentes mediante la aserción de nuevos métodos, en función de promover el desarrollo de redes de conocimientos a partir de la innovatividad de conceptos, lo cual permite evaluar el andamiaje de los conceptos requeridos. Estos horizontes se pueden expresar de manera narrativa, descriptiva, analítica, explicativa, entre otros enfoques.

5. Delimitar la cantidad y extensión de la evaluación, en función de disminuir la deserción virtual, además de mermar los aprendizajes superficiales, adicional inducir respuestas precisas y rigurosas.

6. Estimar el tiempo asignado para concluir las actividades estipuladas, considerando espacio suficiente entre actividades, de esta manera, garantizando el término de las mismas y maximizando la retroalimentación formativa.

7. Establecer el valor de las asignaciones o actividades de acuerdo al esfuerzo, tiempo e importancia requeridas.

8. Proporcionar validez y confiabilidad a la evaluación, compartiendo y describiendo con exactitud los criterios de las habilidades a ser valorada.

9. Activar evaluación coherente e inclusiva, de tal manera que se adecue al estudiante al dominio de su vocación, considerando las diferentes motivaciones, experiencias e intereses de los mismos.

Fase 3: Valoración de los resultados de los aprendizajes.

Se reviste de importancia la calificación como fase final de la evaluación de los aprendizajes, a continuación se señalan algunos protocolos que dan credibilidad y autenticidad a la valoración mediante la participación activa del docente en línea: a) devolver comentarios escritos, b) generar discusión, c) asignación de porcentajes significativos a la calificación final, d) calificar a tiempo, e) valorar individualmente.

Conclusiones.

Desarrollar un proceso valorativo de los aprendizajes en entornos virtuales, genera una serie de implicancias pedagógicas, para entender éstas, es necesario admitirlas como un conjunto de información, que propicia la madurez en las prácticas valorativas, además de exponer las consecuencias pedagógicas que implica tal práctica virtualizada. A este respecto fueron tratadas 4 implicancias: La primera referida a la perspectiva particularizada de la actitud docente, la cual enmarca la regulación de la evaluación; la segunda trata la práctica de la racionalidad técnica, ésta arroja un aprendizaje sin criterios; 3) conceptos sin contextos de valoración e inaplicable del aprendizaje; 4) la estimulación de la ilusión, pues se evalúa los procesos mentales y no el aprendizaje.

Para dar respuesta a estas implicaciones pedagógicas se diseña un método que contempla estrategias de evaluación, las

mismas son argumentadas a partir de la pedagogía de la evaluación, tienen que ver con el análisis profundo de lo sucedido con el aprendizaje y, sobre todo, la retroalimentación que se pueda entregar a cada estudiante a partir de ello. De ésta manera, las estrategias de evaluación en aulas virtuales deben ajustarse a la concepción filosófica de las tecnologías de la información y la comunicación; por lo tanto, el proceso de valoración de los aprendizajes debe ser abierto, flexible y estar marcado de un alto grado de validez que genere confiabilidad de los resultados. Entonces es importante que en las disposiciones valorativas se informe a los estudiantes los criterios con los cuales será valorado, esto representa una máxima de la confiabilidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se apoya el enfoque de Díaz (2005) “evaluar para el aprendizaje” y no “evaluar el aprendizaje”.

Referencias bibliográficas.

Álvarez Méndez, Juan Manuel. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones MORATA S.L. Tercera edición. Madrid- España.

Ballester y otros. (2008). *La Evaluación como ayuda al aprendizaje*. [Libro en línea]. Editorial Popular. Disponible: https://books.google.co.ve/books?id=uaq_783f-64C&pg=PA22&dq=pedagogia+de+la+evaluaci%C3%B3n+de+los+aprendizajes-&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiE-OGsz_jMAhXJ5CYKHbEnAy4Q6AEI-JzAC#v=onepage&q=pedago

[gia%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aprendizajes&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=uaq_783f-64C&pg=PA22&dq=pedagogia+de+la+evaluaci%C3%B3n+de+los+aprendizajes-&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiE-OGsz_jMAhXJ5CYKHbEnAy4Q6AEI-JzAC#v=onepage&q=pedagogia%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aprendizajes&f=false) [consulta:2016, mayo 24]

Campos, Yolanda. (2013). Reflexiones iniciales sobre evaluación formativa a integral. [video en línea]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3fXk-Sp03yZA>. [consulta: 2016, mayo 23]

Diaz, Jordi. (2005). La evaluación formativo como instrumento de aprendizaje en la educación física. [Libro en línea]. Disponible: https://books.google.co.ve/books?id=PJCD3HcgxjYC&pg=PA64&dq=pedagogia+de+la+evaluaci%C3%B3n+de+los+aprendizajes&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiE-OGsz_jMAhXJ-5CYKHbEnAy4Q6AEIHDA=#v=onepage&q=pedagogia%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aprendizajes&f=false [consulta: 2016, mayo 23]

Dorrego, Elena. (s/f). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. [Revista en línea]. Revista de Educación a Distancia. Universidad Central de Venezuela. Disponible: <http://www.um.es/ead/red/M6/dorrego.pdf> [consulta: 2016, mayo 23]

Educación Futura. (2014). Evaluación educativa y sus ejes fundamentales. [video en línea]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=fRgizczIMcI>. [consulta: 2016, mayo 23]

Jaume Jorba, Neus Sanmartí. (1993). Aula de Innovación Educativa. [Revista electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 20. Disponible: <http://www.grao.com/revistas/aula/020-la-evaluacion-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje--secuenciacion-de-los-contenidos-de-lengua/la-funcion-pedagogica-de-la-evaluacion>. [consulta: 2016, mayo 23]

Moya José. (2007). Evaluar competencias. [video en línea]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=S5KbyREmB7k&list=PL4E15C50D02580CDF> [consulta: 2016, mayo 25]

Santos Guerra, Miguel Ángel. (2012). Evaluación auténtica al servicio de los aprendizajes. Paper

PRAXIS ANDRAGÓGICA DEL PROCESO ORIENTACIÓN-APRENDIZAJE ÁREA DE INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA DE POSTGRADO

José Montesinos

jim_i12@hotmail.com

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Resumen

La praxis andragógica del proceso-orientación-aprendizaje (POA), área de investigación científica en las universidades, no solo debe ser transferencia de conocimientos científicos ya conocidos, evidentemente eso es parte, pero de lo que se trata es de crear conciencia emancipadora de la investigación en los participantes, ciertamente hay un camino andado, sin embargo hay uno mucho más largo que indagar. Es un hecho que el mundo de hoy está sustentado en una compleja interrelación entre los seres humanos, esto plantea la necesidad que surjan diferentes transformaciones en el comportamiento para cambiar el entorno, pero estos cambios no vendrán solos. Desde esta complejidad de necesidades humanas nos planteamos consolidar una aproximación teórica de la praxis andragógica del (POA) de la investigación en postgrado, desde la captación y motivación de los activos intangibles del capital intelectual en esa área como objetivo, para generar ventajas competitivas y perdurables en el tiempo del talento humano universitario en postgrado (UNES). Para ello se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica, como basamentos teóricos que sustentan la acción explicitada, se concibió desde una postura onto-epistemológica del paradigma cualitativo. Metodológicamente la modalidad de investigación de campo, con carácter interpretativo y con elementos del método de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (2002), con el fin de describir e interpretar la realidad investigada. Como fuente de recolección de datos se utilizó la técnica de entrevista en profundidad, grupos focales y la observación de campo. Por lo tanto se interpretaron los significados que dieron los actores docentes y estudiantes, para consolidar los componentes que integran la aproximación teórica de la praxis andragógica del (POA) de la investigación en postgrado. En este contexto se investigó la estructura interna de la acción docente, y la interpretación de la teoría que sustenta la acción de los actores docentes, desde la cotidianidad del aula, a partir de los significados asignados por los actores, docentes y alumnos a sus acciones de orientación-aprendizaje, y desde el análisis de contenido, la codificación, triangulación, teorización de los datos e información recolectada emergió la aproximación teórica de la investigación como hallazgo final.

Abstract

The andragogic praxis of the process-orientation-learning (POA), area of scientific research in universities, should not only be the transfer of scientific knowledge already known, obviously that is part of it, but what it is about is to create an emancipating conscience of research in the participants, certainly there is a road already traveled, however there is a much longer one to investigate. It is a fact that today's world is based on a complex interrelationship between human beings, this raises the need for different transformations in behavior to change the environment, but these changes will not come alone. From this complexity of human needs we propose to consolidate a theoretical approach of the andragogic praxis of the (POA) of graduate research, from the capture and motivation of the intangible assets of intellectual capital in that area as an objective, to generate competitive and lasting advantages in the time of the university human talent in graduate (UNES). For this purpose, an exhaustive bibliographic review was carried out, as theoretical foundations that support the explicit action, it was conceived from an onto-epistemological posture of the qualitative paradigm. Methodologically, the field research modality, with interpretative character and with elements of the grounded theory method of Glaser and Strauss (2002), with the purpose of describing and interpreting the investigated reality. As a source of data collection, the in-depth interview technique, focus groups and field observation were used. Therefore, the meanings given by teachers and students were interpreted in order to consolidate the components that integrate the theoretical approach of the andragogic praxis of the graduate research (POA). In this context, the internal structure of the teaching action was investigated, and the interpretation of the theory that sustains the action of the teaching actors, from the daily life of the classroom, from the meanings assigned by the actors, teachers and students to their orientation-learning actions, and from the content analysis, codification, triangulation, theorization of the data and information collected, the theoretical approach of the research emerged as a final finding.

Palabras claves: praxis andragógica, intelectual, proceso orientación-aprendizaje.

Keywords: andragogic praxis, intellectual, orientation-learning process.

Introducción a la temática.

Nos enfocamos principalmente en la temática de la praxis andragógica y todo lo que tenga que ver con el proceso orientación-aprendizaje (POA), y la motivación de la investigación científica universitaria, que desde nuestro criterio es uno de los ejes transversales de la autonomía universitaria venezolana.

La verdad es que hasta hoy hemos sido y somos dependientes de muchas alusiones científicas tradicionales y que como costumbres “científicas” han venido de alguna manera distorsionando la manera de hacer investigación universitaria y por ende truncando un camino hacia la independencia de investigaciones científicas innovadoras en nuestras universidades, y que ciertamente no es tan complejo como hay veces hacen ver, tampoco es que sea tan simplista, pero no imposible de realizarlas y acercarnos a ella con una praxis andragógica adecuada, donde tome fuerza el (POA) de la investigación de acuerdo con nuestra realidad universitaria actual.

Lo que aquí se quiso resaltar y evidenciar con el objetivo planteado fue que consolidando una aproximación teórica de la praxis andragógica del (POA) de la investigación universitaria en postgrado, hay una opción viable para enriquecer las oportunidades a los grupos de docentes investigadores y alumnos universitarios en el ámbito de sus líneas de investigación, desde un perfil innovador, donde el docente como orientador, moderador o mentor, de todas las facilidades al estudiante para que este se motive a participar reflexivamente en su producción investigativa, des-

de la realidad y la necesidad creada como una manera crítica de enfrentar los acosos sociales del devenir diario de esta nación.

La (I) parte, Insurgencia temática, entendiendo esta desde su origen etimológico: El prefijo “in”, que es equivalente a “sin”, el verbo “surgere”, se traduce como “levantarse” y el sufijo “ente”, sinónimo de “agente”. Esto señala a quien está sublevado o levantado a favor de una causa o idea. En esta ocasión para hacer referencia a quienes manifiestan un rechazo a la forma o manera de cómo se vienen dando los acontecimientos en la investigación científica en las universidades Venezolanas. En esta primera parte tocamos el asimiento de la insurgencia o modo de ver los acontecimientos de la inteligencia, la intelectualidad y la cultura, desde otros puntos de vista que para nada tienen que ver con los clásicos acostumbrados casi impuestos y peor aun con los intelectuales tradicionalistas. Aquí mencionamos también algunos referentes teóricos, es decir conocimiento conocido explícito, que consideramos necesarios y congruentes para los fines de la investigación.

La (II) parte, Metodología y su episteme, donde se utilizó el método inductivo, desde la hermenéutica para absorber una realidad social, con elementos de la teoría fundamentada, porque parte de la orientación interpretativa de la realidad, fue expuesta por los sujetos informantes sobre el hecho de estudio.

La (III) parte, Síntesis analítica, se llevaron a cabo los análisis contextuales de los resultados por medio de las respuestas de los autores sociales (informantes claves) con su codificación, categorización, triangulación y teorización de los datos e información recolectada,

La (IV) parte, Convergencia temática concluyente, se llegó al resultado esperado que fue “La aproximación teórica a la praxis andragógica” asumiendo una postura teórica acerca de la praxis andragógica del (POA) en el área de investigación universitaria de postgrado (UNES), haciéndose énfasis en lo que se refiere a inteligencia, cultura, reconocimiento e intelectualidad, desde los objetivos específicos de la investigación.

Insurgencia temática.

Para los efectos de esta insurgencia conceptualizamos, el desarrollo intelectual o del conocimiento, como la apropiación de los objetos dentro del sujeto, que no pueden ser presentados por los sentidos como mediadores, y por ende no pueden estimularlos. Estos objetos son los modos de ser de las cosas u/o entes y sus relaciones, donde las interrogantes simples no paran de sonar; ¿Qué son?, ¿Cuánto valen?, ¿Por qué y para qué son?, entre otras. Recordemos que los conocimientos logrados a través de diversos procesos y etapas pueden servir para adquirir nuevos conocimientos, y a la vez constituyen el andamiaje que viene siendo la posesión o incorporación a nuestra vida de conocimientos dispuestos a ser actualizados, a estos le llamaremos para efectos de esta investigación; Saber potencial o activos intangibles, para diferenciarlo de la utilización práctica y efectiva de esos conocimientos que se conocen como saber actual. Aunque saber es la terminación del proceso psíquico en que se conoce o se aprehende algo, donde el objeto se introduce en el sujeto para hacer una unidad solidaria llamada conciencia.

Considerando que la propia naturaleza de los activos intangible universitarios

(Docentes-Participantes) le dan fortaleza y unidad integradora como un ente institucional formal de sapiencia, estos activos intangibles difícilmente pueden ser imitables, son idóneos gracias a su intensidad en conocimiento individual, ellos se convierten así en activos escasos e irrepetibles, dignos de valorar y conservar para el crecimiento y desarrollo de la nación como un todo, siempre cuando se cultiven.

Considerando de alta relevancia el estudio de la relación entre la praxis andragógica y el (POA) en la creación del capital intelectual en la investigación, donde esos activos intangibles o saber potencial son escasos en su conformación, valiosos para el desarrollo compatible del momento histórico e irrepetible por su significado simbólico en el interaccionismo de la sociedad Venezolana en el devenir diario, por ende digno de conservar para el crecimiento y desarrollo intelectual, desde nuestra circunstancia actual. Sabiendo que el crecimiento y desarrollo de una universidad están formado básicamente por el conjunto de activos intangibles o saber potencial que tienen sus miembros especialmente en la investigación y que de ellos dependerá lo que se pueda generar como valor agregado en un futuro de la gestión de este capital humano universitario como organización social por excelencia.

Considerando también que cuando se consolide un iniciado en cada ente que conforma el entramado organizativo de la universidad y se estudie en profundidad el valor agregado de los activos intangibles dándole cabida y presupuesto el talento humano como esencial para el pleno desarrollo universitario Venezolano, todo será un avance interesante y un gran adelanto adquisitivo, y porque no decirlo un golpe inesperado a quienes hasta hoy han

dominado este activo intangible existente, como lo es el recurso humano Universitario.

La epistemología nos dice que es el conocimiento y su estudio quien podrá resolver los problemas de la realidad humana y en consecuencia los sociales, el conocimiento sobre el conocimiento es la base onto-epistemológica de la ciencia y se puede evidenciar, pero también se puede observar que existe un enclaustramiento que pretenden algunos pseudo científicos, cuando ponen a la ciencia como algo inalcanzable en el común social universitario. Pero que hoy la necesidad invita y va llevando de la mano a un sector importante de esta sociedad universitaria a convertir lo cotidiano y ordinario en extraordinario, quizás con un toque científico sin percibirlo, es decir ese mundo mágico cotidiano de cómo mantenerse de pie sin saberlo.

El cómo vivir si no se puede tan siquiera respirar y el cómo respirar si no hay tiempo, espacio ni vida para hacerlo, eso es ciencia, porque el problema de la ciencia es conocer lo desconocido, su objetivo es buscar, encontrar o construir ese conocimiento y ella (la ciencia), se basa en el conocimiento existente venga de donde venga, tanto de lo empírico perceptible, como de lo científico explícito imperceptible por muchos, tal vez por su inalcanzable status social impuesto.

Es un hecho que en el ámbito de las organizaciones educativas, el docente, el asesor y el tutor en el plano de la investigación tienen un papel primordial en el proceso investigativo, solo imaginarse que si toda la población universitaria vigente, estuviese acceso a tanto material explícito y sumado a esto pudiese explicitar su mundo empírico sin más distancia que su

limitación humana individual, esto sería hermoso aunque suene a utopía. Ello hace referencia a la prioridad de la capacidad formativa, vocación de servicio y perfeccionamiento profesional, para orientar el proceso investigativo de los estudiantes.

Para consolidar una aproximación teórica de la praxis andragógica del (POA), de la investigación, nos correspondió centrarnos en el enfoque axiológico donde se buscó como valor investigativo una aproximación teórica de la representación social de la praxis andragógica en el área de la investigación en postgrado de la (UNES), y la indagación nos permitió conocer cómo se realiza y se desarrolla la calidad de la enseñanza universitaria y como contribuye con el proceso en la toma de decisiones en la orientación y aprendizaje de la investigación, permitió también disponer de términos de referencia con los cuales comparar la realidad de la institución.

La axiología en esta investigación vino a ser la relevancia del capital humano, porque hace referencia al conjunto de procesos que permiten, que la intelectualidad se internalice en los participantes activos llámense (Estudiantes o docentes) y procuren las innovaciones necesarias, lo que incentivara una verdadera independencia tecnológica, epistémica, metodológica, axiológica, filosófica, entre otras por decir lo menos.

Por su parte la constitución de la república bolivariana de Venezuela, como regente principal del estado como nación en su articulado sobre la educación menciona explícitamente en su preámbulo, "... La convivencia y el imperio de la ley para esta y las futuras generaciones asegura el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, justicia social la igualdad

sin discriminación ni subordinación alguna promueva la cooperación pacífica... (p.25). Esto nos hace a reflexionar y nos lleva a incursionar en el tema de cómo se está llevando a cabo el proceso de investigación universitaria para las futuras generaciones, ya que la igualdad social y la justicia social deben tener una base científica sólida, y una de las fuentes de esas bases son las universidades y los resultados de sus investigaciones que muy poco se evidencian en nuestra realidad actual.

Así mismo la (CRBV), en sus artículos (102 y 103), declaran a la educación como un “derecho humano y un deber social. Al cual todos los ciudadanos pueden tener acceso en igualdad de condiciones, calidad, oportunidad y gratuidad, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones”, dejando en claro que la educación es un instrumento para la formación de la personalidad y el aprovechamiento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico. Ahora desde el análisis de estos articulados,

¿Realmente gozamos de igualdad de condiciones, de calidad en las investigaciones científicas y oportunidad para llevar adelante cualquier investigación científica? podríamos reflexionar sobre este proceso investigativo en nuestras universidades y podemos darle vida a estas letras constitucionales, con la praxis andragógica, desde un (POA) de la investigación incluyente.

Por otra parte la, Ley Orgánica de Educación (2009), establece en el capítulo (V) la educación superior, en su artículo (25) que: “La educación superior se inspira en un definido espíritu de democracia, de justicia social y de solidaridad humana y estará abierta a todas las corrientes del

pensamiento universal en la búsqueda de la verdad”, este artículo nos obliga a buscar la verdad, entiéndase esta como todo lo que podamos demostrar con evidencias, argumentos validados y de confiabilidad científica.

La educación es un término que trae consigo un largo andamiaje de integración social y cultural de los pueblos a lo largo de su historicidad y Carabelli (1998), en sus reflexiones sobre educación y verdad desde la perspectiva de Michael Foucault manifiesta que; “La educación de por sí es un acto complejo; cuanto más educar para una emancipación en el mundo alienante del que somos parte” (pag.54).

La educación viene siendo un complejo proceso dinámico que requiere innovaciones constantes que estén acordes con el momento histórico social, donde la crisis de valores naciente de los cambios causados por la tecnología comunicacional e informática entre otras, son quizás unos de los factores influyentes, porque estos reflejan una realidad de las condiciones emocionales y sociales que motivan la vida cotidiana, esto plantea la necesidad de transformaciones en el comportamiento para cambiar el entorno y este se adapte a ellos, los valores no se están perdiendo, ellos solo están cambiando, eso hay que aceptarlo como un hecho.

Para efectos de esta investigación se entenderá la andragogía como una rama de las ciencias agógicas que se especializa en atender a los adultos y/o personas mayores de 20 años en adelante en cualquiera de sus etapas (adulto joven, intermedio o tardío) y reconociendo que el adulto por se tiene características propias que los distingue de etapas anteriores en su ciclo vital, y que como participante activos en la edu-

cación superior de postgrado en este caso específico, tienen antecedentes académicos por los años de estudio que yaposeen, tiene experiencia por su actividad laboral y sumado a su experiencia de vida. Es bueno aclarar que esta es una generalización, pero sin perder de vista la verdadera edad del ser individual, es decir no solo la edad cronológica, sino también su actitud acerca de la vida cotidiana y su medio ambiente socio-económico, porque estos influyen notablemente en su crecimiento como ente social integral.

Sigmund Freud (1856-1939), en su teoría del desarrollo psicológico, postula que este desarrollo comienza desde el primer año de vida del niño y termina en la edad adulta, él menciona que el desarrollo psicológico es una necesidad vital que debe de ser satisfecha, de lo contrario se crean psicopatologías en cada una de las etapas. Freud en el desarrollo de sus teorías, se basó en casos concretos de pacientes que conocía, es decir su manera de investigar se fundamentaba en una mezcla de estudios de casos e interpretaciones de contenidos simbólicos del comportamiento de las personas. La teoría del desarrollo psicosexual no fue una excepción a la norma científica, porque la formulación de estas ideas se basó en la interpretación que se hacía acerca de los pacientes y de su pasado, es decir a partir de relatos de vida y sus observaciones.

Jean Piaget (1896-1980), Él creía que la infancia del individuo juega un papel vital y activo con el crecimiento de la inteligencia, y que el niño aprende a través de hacer y explorar activamente, para él, el desarrollo cognitivo era una reorganización progresiva de los procesos mentales resultantes de la maduración biológica y la experiencia ambiental, donde los niños construyen

en una comprensión del mundo que les rodea, luego experimentan discrepancias entre lo que ya saben y lo que descubren en su entorno. Piaget afirma que el desarrollo cognitivo está en el centro del organismo humano, y el lenguaje depende del conocimiento y la comprensión adquirida a través del desarrollo cognitivo. Para Piaget, la naturaleza de la inteligencia, es la realidad como un sistema dinámico en continuo cambio, argumentó que el desarrollo implica transformaciones y etapas, las transformaciones se refieren a toda clase de cambios que una cosa o persona puede experimentar, los estados o etapas se refieren a las condiciones o las apariencias en el que las cosas o las personas pueden ser encontradas entre las transformaciones, él sostenía que la inteligencia humana es adaptativa, propuso que la inteligencia operativa es responsable de la representación y la manipulación de los aspectos dinámicos o transformacionales de la realidad, y que la inteligencia figurativa es responsable de la representación de los aspectos estáticos de la realidad.

Carr y Kemmis (1998), proponen en su crítica a la educación que los enseñantes de los centros que formen comunidades de investigadores y que la administración de diseñadores del curriculum devuelva la responsabilidad a estos enseñadores, superando dificultades y complicaciones, la insatisfacción en la manera de investigación educativa ha venido divorciándose cada vez más de sus raíces filosóficas e históricas. Ellos explican que la relación entre la teoría y la práctica educativa llevan el propósito de desarrollar formas de indagación en las que, las investigaciones educativas y el desarrollo profesional de los enseñantes se integran mejor, en consecuencia el enseñante como investigador

es una respuesta a un conjunto de condiciones, sociales presiones políticas y aspiraciones profesionales. Por este motivo su desarrollo ha sido en gran medida programático, descoordinado y oportunista.

David Ausubel (1918- 2008), (1963), “Defiende un modelo didáctico de transmisión recepción significativa, que supere las deficiencias del modelo tradicional, al tener en cuenta el punto de partida de los alumnos y la estructura y la jerarquía de los conceptos” (pág. 89). Ausubel resume su obra de la siguiente manera “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un sólo principio, enunciaría éste: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente.” Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial, con lo que el alumno ya sabe. “Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto que ya conoce el alumno” (p.16).

Ausubel (1983);

Para entender la labor educativa, es necesario tener en consideración otros tres elementos del proceso educativo: los docentes y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce; y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo. Lo anterior se desarrolla dentro de un marco psico-educativo, puesto que la psicología educativa trata de explicar la naturaleza del aprendizaje en el salón de clases y los factores que lo influyen. Estos fundamentos psicológicos proporcionan los principios para que los docentes descubran por sí mismos los métodos de enseñanza más

eficaces, “puesto que intentar descubrir por “Ensayo y Error” es un procedimiento ciego y, por tanto innecesariamente difícil y antieconómico. (pág.18).

Esta teoría comparte que los aprendizajes realizados por el estudiante han de incorporarse a su estructura de conocimiento de modo significativo, es decir que las nuevas adquisiciones se relacionen con lo que él ya sabe, siguiendo una lógica, con sentido. La diferenciación progresiva significa que a lo largo del tiempo los conceptos van ampliando su significado. Ausubel (1983), “Con la reconciliación integradora se establecen nuevas relaciones entre conjuntos de conceptos progresivamente, las personas altamente inteligentes parecen caracterizarse por tener más conceptos integrados en sus estructuras y poseer mayor número de vínculos y jerarquías entre ellos” (pág. 102). Para el (POA), es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno, no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja, así como el grado de estabilidad.

La teoría del aprendizaje significativo, ofrece el marco apropiado para el desarrollo de la labor educativa en la investigación, así como para el diseño de técnicas y didácticas educativas coherentes con tales principios, constituyéndose en un soporte teórico que favorecerá dicho proceso. Las diferentes opiniones sobre la concepción del aprendizaje significativo y la enseñanza integral develan un mundo interactivo dando relevancia y significado, para facilitar las bases epistémicas sobre la investigación educativa, de aquí el entender la acción didáctica en el (POA) de una praxis andragógica integral como recurso estratégico educativo.

G.W.F. Hegel (1770-1831), concibe la teoría del reconocimiento como un “movimiento” que abarca un conjunto de grados tanto de las figuras de la conciencia como de la historia de la cultura humana. Hegel se refiere aquí a un proceso teleológico que puede posar su subjetividad racional en unacomunidad compuesta, en lo jurídico, estatal y culturalmente, sin que el individuo sea necesariamente consciente de ello.

Paul Ricoeur (1913-2005), elabora una fenomenología hermenéutica del reconocimiento capaz de ofrecer los mimbres, para fundamentar una ética de la gratuidad, de la solidaridad y de la hospitalidad. Ricoeur parte de una sorpresa inicial, “por todos lados, y en casi todos los filósofos, nos encontramos una filosofía del conocimiento, pero ninguna filosofía del reconocimiento”, Hegel, en el concepto de reconocimiento ha ganado una gran atención, coincidiendo con Fichte en que el “reconocimiento es la relación recíproca entre individuos independientes, los cuales limitan su propia libertad de acción en aras de la realización posible de la libertad de los otros”. Para Ricoeur, esta noción constituye un concepto central para la filosofía teórica y práctica, considerada en su conjunto como una recepción y transformación de los textos teóricos.

Axel Honneth (1997), construye su teoría a partir de la idea del reconocimiento así “la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una auto-relación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales.” (pág. 203), los sujetos pueden construirse una identidad estable si son reconocidos por los demás de diversos modos, por lo tanto,

las formas de menosprecio se distinguen mediante el criterio de qué estadios de esta auto-relación del sujeto lesionan o destruyen, se trata de reconocimiento escatimadoo negado. Honneth considera que la intersubjetividad es constitutiva de la subjetividad, siguiendo líneas teóricas clásicas de Johann G. Fichte y G.W.F. Hegel, el concepto de reconocimiento implica que el sujeto necesita del otro para poder construirse una identidad estable y plena, la finalidad de la vida humana consistiría, desde este punto de vista, en la autorrealización entendida como el establecimiento de un determinado tipo de relación consigo mismo, consistente en la autoconfianza, el auto-respeto y la autoestima.

Metodología y su episteme.

Bajo una postura onto-epistemológica, axiológica y metodológica; descriptiva, con el paradigma cualitativo y la metodología inductiva hermenéutica como el camino a seguir en esta inquietud, porque este caracterizó el interés del investigador de absorber una realidad social, que parte de la orientación interpretativa de la realidad expuesta por los sujetos informantes sobre el hecho que se estudia. Para Habermas citado en Sandín (2003), “la hermenéutica como metodología une la intersubjetividad como parámetro categorial de referencia cognoscitiva descriptiva en términos del cuales posible expresar la existencia del conocimiento social, desarrollo, agudeza dialéctica y los intereses inherentes a la agrupación social a la cual corresponden las personas involucradas en el estudio” (Pág. 118). Desde este enfoque la investigación fue de naturaleza cualitativa- interpretativa, se estudio

el fenómeno tal y como se desarrollo en su ambiente natural, con el sentido de no alterar las condiciones de la realidad.

El investigador estudió la representación social de la identidad institucional, desde la praxis andragogica de la investigación universitaria, postgrado de la (UNES), esta se delimitó en una unidad social particular de estudiantes con (Grupos focales) y docentes con (Entrevistas en profundidad), mas la observación directa, las cuales fueron los componentes de la representación ontológica con los actos del hablar, escuchar, comprender, estudiar, enseñar, aprender, responder, y sus interrelaciones, de modo que fue posible responder acerca de la realidad observada. Se utilizaron elementos de la teoría fundamentada considerando que el propósito de esta investigación fue llegar a comprender, interpretar y profundizar en los significa-

dos que le asigna cada actor en particular al fenómeno estudiado. Se pudo llegar a establecer relaciones entre estos significados y el contexto en que se producen para consolidar la aproximación teórica de la praxis andragogica del (POA) de la investigación en postgrado, bajo un enfoque hermenéutico.

Glaser y Strauss (1987), “la teoría fundamentada es un método que se describe como un modo de hacer análisis, se considera que su objetivo es el de generar teoría a partir de textos recogidos en contextos naturales y sus hallazgos son formulaciones teóricas de la realidad” (Pág.103). Como sabemos aun cuando la teoría fundamentada se identifica con otras aproximaciones de investigación cualitativa, se diferencia de aquellas es por su énfasis en la construcción de teoría.

Cuadro N° 1 Fases de investigación

FASES	ASPECTOS
Revisión Teórica	Compilación de información teórica de entrada
Construcción Metodológica	Elaboración de la Metodología inductiva de observación de campo
Recolección de información	Construcción y aplicación de instrumentos de recolección de información
Análisis de datos	Análisis de contenido de la información recolectada
Construcción de la aproximación teórica	Análisis de la fundamentación teórica interpretativa

Fuente: Autor (2020)

Síntesis analítica.

En el marco analítico se desarrollo primero un proceso descriptivo y luego un análisis interpretativo, que se realizo a partir de cada una de las matrices de categorización de las entrevistas a docentes y estudiantes, para llegar a la comprensión de los propósitos de la praxis andragogica, las metodologías utilizadas y los resultados obtenidos en el (POA) en el área de investigación de postgrado, desde su interpretación y comprensión,

En el análisis del contexto se plantean tres fases: Codificación abierta, Codificación axial y Codificación selectiva. En la fase de codificación abierta se realizo un proceso de involucramiento con la realidad del objeto de estudio, y se comenzó a recolectar información por diversas vías. En la fase de codificación axial se continuó la recolección de información con el propósito de reagrupar los datos que se separaron durante la codificación abierta, y en la fase de codificación selectiva, se caracterizaron e identificaron las categorías principales, más inclusivas y la modificación de las estructuras en función delas mismas, allí se decidió la categoría central que represento el tema de la investigación alrededor de las cuales todas las otras categorías es-

tuvieron integradas, las categorías fueron ampliadas hasta que ocurrió la saturación datos.

Strauss y Corbin 2004, “la interpretación integra las respuestas de docentes y estudiantes, (como autores sociales) el ordenamiento conceptual en categorías y propiedades, la interpretación inicial “Línea por línea” sugerida como microanálisis” (Pág. 63). Las comparaciones y herramientas analíticas recomendadas por los mismos autores, con el análisis de una palabra, frase u oración (Pág.101). Estos mismos autores manifiestan, “con las expresiones ordenadas en categorías y sub-categorías se procede a la codificación abierta, donde se hace el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades como características de una categoría y las sub-categorías como conceptos que pertenecen a una categoría” (Pág.110). Así mismo las categorías y sub-categorías, fueron construidas en términos de sus propiedades para continuar con la codificación axial relacionando categorías con sus sub-categorías alrededor del eje de una categoría y enlazando las categorías en cuanto a sus propiedades. (Pág.134).

Cuadro N° 2. Categorías abiertas extraídas

Codificación de Categorías abiertas de la realidad observada

Categorías	Códigos
Propósitos de la praxis andragógica en el (POA)	(PPA)
Metodologías utilizadas por los docentes en su praxis andragógica	(MPA)
Resultados obtenidos en el (POA)	(ROPOA)

Fuente: Autor (2020).

Observación descriptiva.

Desde una forma de pensar y conceptualizar acerca de los datos, el trabajo teorizador de percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer relaciones y especular; es decir, este proceso cognoscitivo de la teorización consistió en descubrir y manipular categorías y las relaciones entre ellas. Es así como las categorías de la triangulación, sirvieron de contexto para la selección de las sub-categorías analizadas en las entrevistas de docentes y estudiantes de postgrado de la (UNES), luego estas se triangularon, considerando también la observación directa del investigador.

El grupo de docentes que están inmersos en el (POA) de investigación de la universidad en postgrado y que a su vez están incluidos en las actividades formales de investigación en sus diferentes niveles para la formación de los futuros investigadores

de esta casa de estudio, son seleccionados por el equipo del vice-rectorado y directores que rigen los programas nacionales de formación avanzada, de la universidad experimental de la seguridad. Ellos tienen lineamientos para la selección de estos docentes bien ajustados a los requerimientos profesionales, académicos y éticos. Entre los componentes teóricos, se observan los propósitos de la praxis andragógica, las metodologías utilizadas por docentes y resultados del (POA) de investigación.

En cuanto al propósito de la praxis andragógica, la práctica investigativa efectuada, amerita de un asesoramiento continuo y permanente por parte de las personas que fungen como asesores metodológicos, de esta manera se estará asegurando el éxito de los estudiantes al momento de la entrega de la versión definitiva de su (TEG-TG). Considerando que el objeto de la asesoría es proporcionar una colaboración, auxilio u orientación especializada al estudiante en cuan-

to a actividades académicas. El proceso de asesoría requiere de una interacción constante y continua, denominada consultas, que permita la orientación, el intercambio de ideas, la reflexión y por ende el avance de un proyecto de investigación hasta su terminación y presentación pública.

Se observa cómo en diversas oportunidades, las actividades académicas e institucionales efectuadas sobrepasan el tiempo convenido sobre las actividades de investigación, minimizando las horas programadas y afectando de manera significativa la práctica investigativa que allí se realiza. En casos la planificación se altera y no es adecuada totalmente al contexto del (POA) del área de investigación, pero en casos falta acción de la planificación de la enseñanza de la investigación, sin embargo no todo depende de la planificación del docente y su praxis andragógica, sino de los recursos necesarios y motivación multifactoriales del entorno universitario. Los docentes estimulan el pensamiento creativo en pocas situaciones de aprendizaje con la investigación, pero lo que realmente se busca es lograr que aprendan a seguir las instrucciones en la investigación y que trabajen de una manera planificada y creativa, como se sugiere al impartir la cátedra de investigación.

En cuanto a las metodologías utilizadas por los docentes estará basada en la planificación de la enseñanza, la praxis andragógica en el proceso de investigación, las estrategias docentes se orientan con componentes prácticos y teóricos, que se llevan a cabo por los docentes en aula y se ejecutan a través de actividades como, lecturas, láminas, intervenciones, debates, la discusión, lluvia de ideas y las actividades académicas a realizar, aceptan que la participación en el proceso educativo

es fundamental en la planificación, ejecución, evaluación y cooperación en las actividades y la integración en el acontecer educativo según lineamientos de la universidad, la participación integral docente-alumno es fundamental en la planificación, ejecución y evaluación del estudiante.

La innovación en la praxis andragógica, develan el proceso reflexivo y crítico es una mirada integral, no es un fin en sí mismo, es una estrategia de formación basada en la reflexión, la investigación, en la transformación en valores, produciendo los proceso de cambio, equidad y calidad en los (POA),

que está orientada hacia el cambio, para definir destrezas requeridas mediante; asesoría, seguimiento y evaluación, dando cumplimiento a los objetivos que marcan los programas de estudios. Se planifica con los principios del plan de estudios y refuerzan los aspectos inherentes a la enseñanza integral, considerada constructivista, que se define para guiar, enseñar y orientar en función de los objetivos que están dirigidos a lograr el mejoramiento de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a los resultados obtenidos en el (POA) de la investigación, se significa que la práctica investigativa, se afecta por factores de la realidad del contexto universitario, vinculados a las actividades académicas y con los procesos propios de estudiantes adultos, lo cual crea un ambiente de aprendizaje complejo con una percepción desfavorable hacia la investigación, impidiendo con ello, el logro totalmente efectivo y reflexivo del (POA) de investigación.

Por otra parte la participación es poco activa, el estudiante participa única y exclusivamente, en la ejecución de las actividades seleccionadas por el profesor, lo que muchas veces hace del estudiante, una persona pasiva que espera recibir todo conocimiento sin aportar nada en absoluto. Se dan diferentes tipos de estrategias diagnósticas, asesorías, orientación con métodos de enseñanza, que consideran como flexibilidad pedagógicas integrales con diferentes metas constructivas y creativas, la formación en actitudes y valores para que participe, asumiendo los cambios, con disciplina propia de la educación de adultos, se preserva la identidad cultural que es base fundamental en la formación del proceso de educación universitaria.

Las competencias de los estudiantes en la investigación, incluyen limitantes para la realización del trabajo investigativo, que pudieran sentir los estudiantes y que surgen por apreciar aspectos preocupantes hacia la investigación, la práctica investigativa es desarrollada bajo circunstancias complejas, por múltiples actividades que deben realizar los estudiantes, que impiden, el desarrollo investigativo de forma totalmente efectiva.

El concepto que caracteriza a la investigación pone en práctica los conceptos de metodología de la investigación para realizar los (TEG-TG), que se desarrolla bajo la presión propia del estudiante adulto por sus diferentes actividades de empleo, familia, entre otras, debiendo cumplir con las actividades académicas que lo caracterizan.

Hay otra característica bien interesante para mencionar que es cuando el estudiante considera el trabajo de investigación como un contrato adquirido con la univer-

sidad cuando se inscribe y no lo asume como resultado de todo el entramado de construcción y descubrimiento de investigación, esta situación impide la realización de un proceso investigativo constante, donde se puedan mantener en la búsqueda de información en otros contextos universitarios e inclusive aplicar la investigación de campo, para el desarrollo de su investigación en curso. Esto constituye siempre una de las limitantes que presentan estos estudiantes por su condición de adultos productivos.

Se abordan concepciones teóricas dentro de la investigación, donde se desarrolla la asesoría mediante un cronograma de etapas para la elaboración de la investigación, los estudiantes realizan investigaciones sustentadas solo por el paradigma cuantitativo y obvian otras alternativas paradigmáticas, que es otra de las limitantes en cuanto a la aplicación de los pasos del método científico.

Como observación positiva del (POA) de investigación, se evidencia también la experiencia vivencial, el uso de temas completos y los principios de auto enseñanza, brindando el conocimiento de temas impartidos y así la participación de ellos, con intervenciones, debates, talleres grupales, para promover el análisis en la investigación articulado por la creatividad. Entendiendo por tutoría, de acuerdo a lo expresado por Rodríguez (2001) “la acción de ayuda u orientación al estudiante que el profesor debe realizar, además y en paralelo a su propia acción docente” (p.26). Aunque en algunos casos se observaron docentes que usan estrategias para pedir las soluciones a los alumnos y llegar a acuerdos, por lo que se asume que estiman el pensamiento creativo para plantear una buena práctica de enseñanza, además ex-

presan que las conductas de entradas son niveladas con los requerimientos del proceso de aprendizaje.

El significado que le asignan los estudiantes a las competencias andragógicas de los docentes de la investigación, es que se llevan a cabo, para contribuir con aportes, lo que representa para ellos, es que velan por el buen conocimiento y una calidad educativa referida a los tiempo actuales que amerita sean impartida a los participantes, por lo que definen que el desempeño del personal docente es bueno en cuanto a la trasmisión de conocimientos a los alumnos en lo que deben leer y repetir, lo cual se vincula con la memorización como una estrategia tradicional.

Convergencia temática concluyente.

Los componentes que integran la aproximación teórica a la praxis andragógica pueden contribuir para la comprensión y mejoramiento del (POA) del área de investigación en los postgrado de la (UNES), siempre y cuando se activen desde nuevas visiones estratégicas para consolidar la necesidad de hacer investigaciones universitarias factibles y que no se sigan haciendo solo para cumplir un requisito mas de obtener el documento que acredita al participante como especialista o magister en un área determinada.

Figura N° 1.

APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA PRAXIS ANDRAGÓGICA



Los Componentes de la aproximación teórica a la praxis andragógica para el mejoramiento del (POA) de investigación, están sustentados en una axiología donde el estudiante y el docente, son valores del

proceso, a través de la participación coordinada de los docentes, asesores y tutores. Estos componentes teóricos son: a)-Epistemológico, b)-Ontológico, c)-Axiológico y d)-Metodológico.

Figura N° 2.

**Componentes de la aproximación teórica a la praxis andragógica
Del (POA) de investigación en postgrado, (UNES)**



Fuente: autor (2020).

En lo referente a lo epistemológico fue integrado por los conocimientos logrados con los propósitos andragógicos que se formulan en el (POA) y bajo postulados teóricos que interactúan con el proceso de desarrollo integral en el proceso educativo, con estrategias para aprendizajes determinados por el tipo de aprendizaje de las áreas de investigación científicas y el reconocimiento de la praxis andragógica integral como asimiento en el proceso.

Con referencia a lo ontológico fue representado por la naturaleza y realidad de los resultados obtenidos por docentes y estudiantes. El carácter ontológico sostiene que el conocimiento en los individuos es contextual, se considera que lo que es real involucra cambio, es decir no se acepta un consenso definitivo, llega a conocer la realidad constituida como múltiple originada por la interacción entre diferentes individuos. Así mismo se ubica en la dimensión ontológica interna de la reali-

dad de la universidad, a partir de la interpretación y comprensión de ella, es decir en los sujetos (docentes y participantes), desde donde hay posibilidad de acceso al conocimiento, a través de la observación, descripción, interpretación y comprensión de los hechos de la docencia y del aprendizaje de la investigación científica.

En cuanto al plano axiológico los valores se asignan con los significados que dan los actores docentes y estudiantes al (POA) en la investigación científica, siendo la praxis andragógica un fenómeno educativo para la integralidad. El esfuerzo se condujo hacia el reconocimiento del otro como un talento humano complejo en su captación y motivación en su activo intangible.

En el componente metodológico se concatenaron las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en su praxis andragógica, que se sustentaron sobre el desarrollo de capacidades basadas en la participación, a partir de las necesidades de aprendizaje, por lo cual la fue orientada hacia el desarrollo de habilidades, competencias y capacidades investigativas, desde la motivación, interpretación de teorías, métodos y herramientas auspiciadas por una dimensión metodológica, asumiendo la doble función de docente e investigador.

Al leer cada uno de los componentes como resultados de esta investigación, observamos que se trabajó desde una realidad y se pudo constatar que los docentes se inclinaron siempre a cumplir lo establecido por la institución y sus lineamientos teniendo una actitud “sumisa y conservadora” y eso no es del todo negativo, sin embargo nos indica que estamos sumidos a lo que digan los demás y nosotros como investigadores activos siempre tratamos de hacer histo-

ria científica, pero desde lo que digan los demás y eso nos parece complejo, ciertamente el conocimiento conocido es necesario, porque es todo un entramado de experiencias que enriquecen nuestro entendimiento y nos permite comprender el porqué de muchas cosas que a simple vista no son percibidas, sin embargo consideramos que ciertamente hay millones de formas de aprender, pero también millones de formas de enseñar, tantas como docentes existen en la vida universitaria.

Los alumnos y/o participantes son adultos estudiando, aquellos que decidieron formalizar institucionalmente sus conocimientos en alguna área determinada según sus necesidades y/o gusto, también ellos se inclinan a percibir a sus docentes como sabios expeditos, asumiendo entonces una actitud mayormente pasiva, sin percatarse que la mayoría de veces ellos como estudiantes adultos conocen mucho sobre el tema que decidieron ampliar y formalizar en alguna universidad de la nación, y ciertamente estos docentes tienen en su mayoría una amplia experiencia que les ayuda en su desenvolvimiento delante de sus alumnos, sin embargo hasta hoy no se ha hecho una investigación científica que nos diga exactamente como aprenden los adultos.

Desde todo lo antes mencionado queremos asumir nuestra postura en lo que se refiere al desarrollo intelectual, cultural y su relación con la praxis andragógica del (POA) de la investigación en los postgrado de la (UNES), y aferrados a este objetivo comenzamos describiendo los propósitos de la praxis andragógica en el (POA), en la captación de activos intangibles del capital humano en el área de investigación de los postgrado, donde evidenciamos como la realidad de la naturaleza epistemológi-

ca y ontológica se relacionaron intrínsecamente con las acciones de los docentes apegados a la reglamentación siempre con un toque de doctrina tradicionalista donde la cultura y la inteligencia juegan un papel protagónico, propia de disciplina institucional.

Luego se detallaron las metodologías utilizadas por los docentes en su praxis andragógica en el (POA), para la captación de activos intangibles del capital humano en el área de investigación de los postgrado y pudimos converger que estos docentes cumplieron al pie de la letra lo pautado por el plan piloto de investigación y con las líneas de investigación dirigidas a solucionar problemas de la seguridad ciudadana en todos sus ámbitos, sin embargo observamos como seguen una línea tradicionalista, costumbre que deja ver el distanciamiento del docente y el alumno con su distanciamiento, empleando estrategias metodológicas propias de la pedagogía y la hebegogía, sin considerar la andragogía como parte esencial de las ciencias agógicas para la orientación de adultos, entre otras señales de donde salieron reflexiones para la construcción de los innovadores componentes teóricos emergentes.

Seguimos con la identificación de los resultados obtenidos en el (POA), con los propósitos y metodologías utilizadas en la praxis andragógica, para la captación de activos intangibles del capital humano en el área de investigación en los postgrado y nos encontramos que no son muchos los que realmente culminan a tiempo con su (TEG-TG), siendo esto un problema para algunos, claro cada participante se plantea una meta que ve de alguna manera troncada ya que sin tener el (TEG y/o TG)

culminado según el caso, no pueden culminar a la par con lo académico y obtener el título.

Después de haber detallado las metodologías y descrito los propósitos andragógicos en el (POA) de la investigación, nos propusimos a interpretar los significados que dan, los docentes, tutores y alumnos, a los propósitos andragógicos y estrategias metodológicas utilizadas por los docentes, y relacionarlos con los resultados obtenidos del proceso, para la captación y motivación de activos intangibles del capital humano en el área de investigación en los postgrado, fue desde esta interpretación básicamente y con la observación directa del investigador que se dilucidaron los componentes para consolidar la aproximación teórica de la praxis andragógica del (POA), en la captación de activos intangibles del capital humano en el área de investigación y mejorar la motivación del capital intelectual en los postgrado de la (UNES) como un todo emancipador.

Con una praxis andragógica adecuada, el desarrollo intelectual y cultural va de la mano con la inteligencia humana, entendiéndose esta última, como la búsqueda de conocimiento conocido y desconocido existente entrelazando ese conocimiento entre el objeto conocido y el sujeto que conoce. Por otra parte, las metodologías utilizadas por los docentes pueden dar la estimulación necesaria a la mente de todos los participantes universitarios, siendo la investigación un factor fundamental en el desarrollo intelectual, porque se adquieren, conocimientos, habilidades, destrezas que trascienden en todo el transcurso de la vida incrementando e incentivando el

poder mental y las posibilidades que cada persona posee para cultivarse, y así mismo entender los cambios del mundo y adaptarse fácilmente a ellos.

La palabra “intelectual” de raíces latinas compuesta por: el prefijo inter- (entre), lectus (leído), sufijo al- (relación, pertenencia). “Los que están entre las letras y/o pertenecen al cultivo de las ciencias”. Es decir, son aquellas personas que se dedica al estudio y a la reflexión crítica sobre las ciencias, las letras y la realidad, alcanzando cierto estatus de autoridad ante la opinión pública, ellos invierten su tiempo de vida en el estudio de la realidad y en la reflexión de los problemas científicos y sociales.

La psicología del desarrollo es una rama de la psicología que estudia los cambios conductuales y psicológicos de las personas, durante el periodo que se extiende, desde su concepción hasta su muerte, y en todo tipo de ambientes, tratando de describirlos y explicarlos en relación con el propio sujeto, luego siendo así los propósitos andragógicos de los docentes, nos aporta la certeza que si estimulamos a tiempo en las universidades estos potenciales ocultos, es de esperarse que la investigación sea vista de otra forma más accesible e importante para el crecimiento individual y por ende como nación.

Por otra parte el desarrollo cognitivo es el proceso por el cual una persona va adquiriendo conocimientos sobre lo que le rodea desarrollando así su inteligencia y capacidades, esto comienza desde el nacimiento y se prolonga durante la infancia, adolescencia y adultez, lo que nos hace reflexionar que el coeficiente intelectual o cociente intelectual, no es solo un número que resulta de la realización de una evalu-

ación estandarizada que permite medir las habilidades cognitivas de una persona en relación con su edad cronológica, si no también es el resultado de todo el proceso cognitivo, y no es un impedimento para la investigación científica.

Ahora cuando comparamos el “ser culto” con el “ser inteligente” a estos se les consideran estados distintos del intelecto, sin embargo desde los hallazgos, algunos autores sociales entrevistados convergen en que la “cultura” que poseen las personas, son el culto que practican en su acción, en su devenir diario, mientras que la inteligencia tiene connotaciones un tanto más científicas, como una característica casi fisiológica que puede medirse y cuantificarse. Al interpretar esto, se podría decir que alguien es culto por los libros que ha leído, los estudios que ha logrado, por la calidad de su vocabulario y/o forma de expresarse, por las películas que ha visto, por los viajes que ha realizado, todo esto sumado hace que esa persona vea los cosas desde su ángulo individual, es decir culto es aquel que se ha cultivado, como un campo, para obtener para sí los mejores frutos de la civilización, desde su interpretación y comprensibilidad.

Luego interpretamos que un (docente) es una persona culta, es compasiva, empática, solidaria, amable, siempre con una postura y orientación hacia lo que lo rodea, y quizá hasta sabia, es así como los alumnos se imaginan deben ser sus docentes, en pocas palabras, hay toda una corriente de pensamiento que ha defendido que el ser humano se vuelve humano sólo gracias a la cultura y quizás sea cierto, pero la cultura es como una estructura intangible que gobierna e incide en las conductas

tanto individual como colectivamente y sabemos que es cambiante según las situaciones del momento histórico.

De cierta manera pudiésemos decir que la cultura se ha convertido en un producto de consumo, lo cual provoca que surja y se destine a personas que puedan, quieran o deban adquirirla por su estatus. Quizás por eso hay un punto de quiebre en el que ser inteligente parezca más atractivo que ser culto, porque, ¿Para qué cultivarse, si esto sirve para excluirse? Pero estando claros que la intención de la praxis andragógica en el (POA) es la inclusión, y que aun existiendo conflictos en donde la cultura está involucrada, la praxis andragógica para la investigación científica, siempre debe encontrar posibilidades, donde ese salvoconducto lleve al participante fuera de posturas impuesta intolerantes de la cultura actual.

Los actores sociales participantes convergen en que la inteligencia es una cualidad inherente al hombre como especie, ella es el resultado de la evolución, por lo tanto, todos los individuos la tienen. Desde un punto de vista científico, la inteligencia explica la capacidad de leer e interpretar casos y cosas, la capacidad de relacionar, sumar o restar cantidades, ella explica el porqué se pueda conducir un automóvil o divertirse con videos juegos o imaginar que hacer en un juego de pelota. Sin embargo es curioso observar como algunas personas por tener un nivel académico, puedan pensar que son superiores a otro que no lo tenga, son razones inexplicables y que solo el egoísmo e inmadurez humana quizás por el clasismo de ciertas sociedades se pudiera explicar.

Desafortunadamente la cultura como la inteligencia están relacionadas con la desigualdad inevitable del sistema de producción hegemónico, por dar un ejemplo; La desnutrición tiene efectos sobre el desarrollo cognitivo de un niño, un adolescente o un adulto, hay sociedades más desnutridas que otras, eso influye mucho en la cultura y en la inteligencia de cualquier persona o sociedad, la marginalidad es otro ejemplo, ella también hace estragos enajenando a grupos significativos de seres humanos.

Las instituciones universitarias con sus investigaciones y sus aportes son las que deben dar el quiebre a esas realidades, desde una adecuada praxis andragógica del (POA) en la investigación, porque al final el punto es hacer comprender que para ser investigador no hay que tener dotes especiales que solo lo poseen personas cultas e inteligentes de la alta sociedad, cuando ya se ha demostrado que es la necesidad y/o la crisis la que han llevado la batuta en la invención del hombre por el hombre, la creación de miles de artefactos, para ampliar, disminuir o neutralizar lo que nos pueda dañar de alguna manera, de donde nació la idea del transporte, la comunicación, la invención de mantener almacenados los alimentos por más tiempo y miles de recursos sociales para la convivencia social.

Todo esto demuestra precisamente la capacidad innata del ser humano de investigar, de saber cómo hacer para mejorar lo que ya se tiene en todos los ámbitos, pero sabemos que la gran mayoría de universitarios no se dedican a investigar y mucho menos a como aprender a investigar, hay muchos que se dedican es a plagiar, es decir a investigar sobre lo ya investigado, conocer lo conocido es problema de la

educación como ciencia y estamos claros que eso es necesario y muchas veces indispensable, pero no es el objetivo de la investigación científica, el problema de la investigación científica es conocer lo que

no se conoce, ciertamente a partir de lo que ya se conoce como fundamento explícito según el paradigma con se enfoque.

Hemos observado durante toda la investigación que la praxis andragógica es una tarea un poco compleja ya que orientar al otro que es un adultodiferente a nosotros no es cosa de banalizar, sin embargo es allí el reto y la importancia de hacer énfasis en la praxis investigativas en las universidades de nuestra nación, estos componentes de aproximación teórica sobre la praxis andragógica y su relación en el (POA) de la investigación es un puntual del dilema procesal de la investigación universitaria Venezolana.

El punto es que la investigación científica en las universidades de nuestra nación deben ser el bastión angular para una verdadera independencia en todos sus ámbitos, porque debemos ser capaces de producir como sociedad la forma o manera de comunicarnos, transportarnos, alimentarnos, vestirnos, entre otras necesidades básicas, y seguir conviviendo en paz, en armonía y con la seguridad que merecemos.

En otras palabras la única forma de independizarnos realmente, es el poder de saber investigar, se requiere que se amplíen por medio de nuestra universidades la capacidad de producir tecnología, ciencia, cultura, todo esto acrecienta nuestro intelecto y nos da la garantía de sobre vivir con la producción de bienes y servicios que sirvan inclusive para exportar y dejemos atrás la dependencia de otros que

no han sabido, no han podido o no han querido su libertad y/o comprender que es momento de ampliar el ángulo en la investigación científica de las universidades Venezolanas.

De que vale tener muchas universidades formadoras de excelente profesionales y ciudadanos cultos, si seguimos a la diestra de tecnologías extranjeras, hay muchas oportunidades para hacer ciencia productora en nuestras instituciones, si nos enfocamos en ello podemos crear nuestras propias tecnologías. Estamos convencidos que si a las universidades Venezolanas se les da la relevancia que tienen y sobre todo en la investigación científica, quizás sean menos los que anualmente egresen con su grado académico aprobado, pero seguro estamos que los que egresaron, es porque han sido capaces de incluirse en el mundo de la investigación en el mundo de la creación y de la invención en todos sus ámbitos.

La independencia de una nación no se logra con tan solo palabras bonitas dichas en el momento oportuno, la independencia es de los que se atreven a impulsar los cambios necesarios y que quizás ellos no lograran concretar, ni muchos menos disfrutar, pero que habrán muchos otros que entusiasmados por la verdadera independencia científica, técnicas y social, por mencionar algunas, tomaran el testigo y seguirán luchando en el buen sentido de la palabra, para independizarse en la investigación científica en nuestras universidades.

Referencias bibliográficas.

Aldana C. (2006) Aspectos Teóricos y Conceptuales en la Metodología Cualitativa. Universidad de Durango, México Tesis Doctoral.

Almenar, (2010). La estructura de la Metodología de la enseñanza y la praxis pedagógica. Universidad de Durango México.

Arenas, (2005) Triangulación de técnicas y métodos, síntesis comparativa.

Arias, M. (1999). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones.

Ausubel, David (1977). Psicología Evolutiva. Un Punto de Vista Cognoscitivo. México. Trillas.

Bermúdez (2010) Tesis doctoral universidad autónoma de Barcelona España. La enseñanza y el aprendizaje en la investigación científica.

Blúmer, Herbert (1982) Interaccionismo Simbólico. Perspectiva y Método. Barcelona, España.

Carr, W y Kemmis, S (1988) Teoría Crítica de la enseñanza. Ediciones Martínez Roca S.A. Barcelona. España.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000). Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinaria. Caracas Venezuela: Co Bo.

Díaz Barriga, Frida; Hernández Rojas, Gerardo (1993). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: McGraw Hill.

Flores, O. R. (2007). Hacia una Pedagogía del Conocimiento: McGraw Hill. Bogotá. Primera edición.

Freire, P. (2001). Pedagogía de la Investigación; Madrid, Morata.

Freud. S (1948). Obras completas 3 tomos. Editorial biblioteca nueva Madrid “Introducción a la psicología”, “Una teoría sexual”, “El malestar en la cultura” y otros ensayos.

Gadamer, H. (1992). Verdad y Método Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica. Salamanca. Sígueme.

Glaser, Barney y Strauss, Anselm (2002). Desarrollo de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) Chicago, Illinois: Aldine.

Hegel, G. W. F, (1975), introducción a la historia de la filosofía. Madrid, Aquilar.

Hegel, G. W. F, (1975) enciclopedia de las ciencias filosóficas, México, Porrúa.

Herrera, José. (2009). Principios de filosofía de la praxis. Ediciones de la UCV.

Hessen (1977). Teoría del Conocimiento. Madrid. Espasa Calpe. Colección Astral, N.107

Honneth, A., (1997), La lucha por el reconocimiento, Traducción española de Manuel Ballester, Barcelona.

Husserl, Edmund (1992). Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica. México: Fondo de Cultura Económica

Ley Orgánica de Educación, (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° (5.929), 15 de Agosto

López y Yepes (2005) *La Aventura de la Investigación Científica. Guía del Investigador y del Director de Investigación*. Madrid. Síntesis.

Martínez, M (2008) *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. Editorial TRILLAS. México.

Martínez, Miguel (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa, Métodos, Hermenéutico, Fenomenológico, Etnográfico Teórico Práctico*. México. Editorial Trillas.

Morín, E. (2000). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España, Editorial Gedisa. Traducción de Marcelo Pakman.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Montesinos, J. (2016). Tesis doctoral. *Corpus teórico del proceso de enseñanza y aprendizaje en la ejecución del currículum del área de investigación*. UNEFA.

Padrón, José (2000). *Aspectos Diferenciales de la Investigación Educativa*. Universidad Simón Rodríguez Caracas.

Padrón, G.J. (1998). *La Estructura del Proceso de Investigación*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.

Piaget, J. (1955) *Psicología de la inteligencia, Psique*. Buenos Aires.

Porlan Ariza, R. (1993). *Constructivismo y Escuela. Hacia un Modelo de Enseñanza Aprendizaje basado en la Investigación*. Sevilla España

Ramírez (2008), Tesis. *La enseñanza de la Investigación en el Proceso de Formación docente*, Aragua, Venezuela.

Revista Iberoamericana de Educación (2004). *Metodología de Enseñanza Basada en Competencias*. ISSSN 1981 5653 Universidad de Antioquia de México. México.

Ricoeur, P. (1996) *Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI.

Rodríguez, M (2001) *Estrategia Exitosa para Tutorar investigaciones*. Maracay, Venezuela.

Rodríguez, M (2006) *Estrategias Exitosas para la Investigación*. La liebre libre Editores.

Rojas, Belkys (2010). *Investigación Cualitativa, fundamento y praxis*. Fedupel, Fondo Editorial de la UPUEL.

Sánchez S. (2000). *La Tutoría en los Centros Docentes*. Manual del Profesor Tutor. Escuela Española Madrid.

Sandín, E (2003) *Investigación Cualitativa en Educación*. Fundamentos y Tradiciones. Mc. Graw Hill. Barcelona.

Sevillano G.M.L. (2004). *La Didáctica en el Siglo XXI*. Editorial McGraw Hill

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2004). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia: Colombia.2004.

Ugas, Gabriel. (2005). *Epistemología de la educación y la pedagogía*. Ediciones del taller permanente de estudios epistemológicos en ciencias sociales.

Unesco SIGLO XXI– Orealc (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Garantizando la Educación de Calidad para Todos*. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progre-

so de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación Santiago de Chile. Disponible en: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml.

Unesco (1996). Conferencia Internacional de Educación. El Fortalecimiento del Papel de los Profesores de un Mundo de Cambio. Documento Informativo

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). Manual de Trabajo de Grado de Especialización Maestría y Tesis Doctorales. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Fondo Editorial de la UPEL.

Vygotsky, L.S. (1979). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. España, Crítica.

Yovane, K (1998) El docente investigador: una alternativa para vincular la enseñanza y la investigación. (Documento en línea). Disponible en la página: www.saber.ula.ve/./geoenseñanza/vol3num1/articulo6.pdf&ter_termino_3=&Nombred=saber.

OBESIDAD INFANTIL EN EL PROYECTO “ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE CON PERTINENCIA SOCIAL PARA LA PREVENCIÓN DE ENFERMEDADES INFANTILES”

Gerardo Fernández

gfernandez@uta.edu.ec

Universidad Técnica de Ambato, Ecuador

Carolina Arráiz de Fernández

ca.arraiz@uta.edu.ec

Universidad Técnica de Ambato, Ecuador

Nereida Valero

nereida.valero@unesum.edu.ec

Universidad Estatal del Sur de Manabí
Jipijapa, Ecuador

Verónica Troya

elsavtroya@uta.edu.ec

Universidad Técnica de Ambato, Ecuador

Resumen

La exposición a la violencia y la obesidad se consideran una epidemia creciente que producen complicaciones de la salud potencialmente graves. Objetivo: establecer la relación entre la obesidad y maltrato en adolescentes, por medio de una investigación descriptiva, diseño transversal, en la consulta de pediatría del proyecto de “Estrategias de Aprendizaje con Pertinencia Social para la Prevención de Enfermedades Infantiles”, de la Universidad Técnica de Ambato, Ecuador, utilizando un muestreo aleatorio simple de 100 adolescentes obesos, se realizó una evaluación antropométrica y una valoración del maltrato infantil, entre los resultados: la edad fue de 13.8 ± 1.3 años, con un incremento significativo en el género masculino del peso, índice masa corporal y circunferencia de cintura, prevaleció el maltrato tipo negligencia, seguido de maltrato psicológico, con una valoración socioeconómica de pobreza extrema y relativa, la negligencia predominó en los adolescentes obesos con IMC 40 kg/m^2 , con un nivel grave de negligencia de alimentación asociada a patologías metabólicas como dislipidemia y resistencia insulínica. Se concluye que el maltrato infantil y especialmente un nivel grave de negligencia de alimentación sin una adecuada supervisión, provoca un incremento de peso excesivo, que se correlacionan con un alto de riesgo cardiometabólico, que afecta severamente la salud de los adolescentes.

Abstract

Exposure to violence and obesity are seen as a growing epidemic leading to potentially serious health complications. Objective: to establish a relationship between obesity and abuse in adolescents, through descriptive research, cross-sectional design, in the pediatric consultation of the project “Learning Strategies with Social Relevance for the Prevention of Childhood Diseases”, of the Technical University from Ambato, Ecuador. A simple random sample of 100 obese adolescents was used. It included anthropometric evaluation, biochemical evaluation and evaluation of child abuse. Among the results: the age was 13.8 ± 1.3 , with a significant weight increase in the male group, body mass index and waist circumference. Abuse-type negligence prevailed, followed by psychological abuse, with a socioeconomic evaluation of extreme and relative poverty. Food neglect prevailed in obese adolescents with a BMI 40 kg/m^2 , including a severe level of food neglect associated with metabolic pathologies such as dyslipidemia and insulin resistance. It is concluded that child abuse and especially a serious level of food neglect without adequate supervision causes excessive weight gain, a high cardiometabolic risk, which affects the health of adolescents severely.

Palabras claves: : violencia, maltrato infantil, obesidad, adolescentes, negligencia de alimentación, IMC (índice de masa corporal)

Keywords: violence, child abuse, obesity, adolescents, food neglect, BMI (body mass index)

Introducción.

La obesidad es una enfermedad crónica de origen multifactorial, caracterizada fenotípicamente por un exceso de adiposidad, que determina un estado inflamatorio de bajo grado, con un aumento de las concentraciones circulantes de citoquinas inflamatorias y proteínas de la fase aguda, asociada a complicaciones de la salud potencialmente graves y con una elevada prevalencia a nivel mundial Suárez et al. (2017) y Daubenmier et al. (2019). La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), establecen que la obesidad representa un problema grave de salud pública Elagizi et al. (2018), ya que está aumentando exponencialmente en los países desarrollados, representando un mayor riesgo para enfermedades cardiovasculares, diabetes e incluso cáncer, con una carga significativa para las familias, comunidades y sistemas sanitarios Bray et al. (2018).

En Estados Unidos, en los últimos 30 años la tasa de prevalencia de obesidad se ha elevado en adultos Williamson et al. (2020). De igual forma, los niveles de obesidad infantil también están en ascenso, con estimaciones que sugieren que alrededor uno de cada tres niños tiene sobrepeso Inoue et al. (2018), Omar et al. (2020), la tasa de obesidad en niños pre-escolares se ha triplicado, con una prevalencia de 10,2 % a la edad de 2 a 5 años y de 15,5 % en el grupo de edad de 12 a 19 años, mientras que se ha cuadruplicado en niños de 6 a 11 años, con una tasa de 15,3 % Yi et al. (2019) Oliván et al. (2018).

Las tasas de obesidad infantil en América Latina se encuentran entre las más altas del mundo Kline et al. (2017). En Ecua-

dores la prevalencia de sobrepeso y obesidad es del 8,6%, entre los niños en edad preescolar (<5 años) y de 29,9% entre los niños en edad escolar y adolescentes, con incremento de comorbilidades asociadas a la obesidad mayor que sus pares de peso normal Cuartas y Pérez (2017).

La exposición a la violencia y la obesidad se consideran una epidemia creciente, especialmente entre los niños. Theall et al. (2019), la OMS define el maltrato infantil como todas las formas de abuso físico y/o emocional, sexual, negligencia o explotación comercial o de otro tipo que provoquen un daño real o potencial a la salud del niño, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder World Health Organization (2020) y Srivastava et al. (2017). El maltrato infantil es un problema mundial con graves consecuencias de por vida, aproximadamente 300 millones de niños, de entre 2 a 4 años de edad sufren regularmente castigos físicos y/o violencia psicológica a manos de sus padres y cuidadores Devries et al. (2019).

Las estimaciones de prevalencia de violencia establecen que más del 30% de los niños en América Latina y el Caribe han experimentado maltrato, en el Salvador, un estudio representativo a nivel nacional informó que el 42-62 % de los adultos reportaron violencia física antes de los 15 años, en Guatemala y Honduras el 5-8% de las mujeres adultas sufrieron violencia sexual durante la niñez Devries et al. (2019), en otros países como Ecuador también se evidencia una alta prevalencia de maltrato infantil Jiménez-Borja et al. (2020).

La violencia contra la niñez es una prioridad global, como lo demuestran los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 y las

prioridades de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), todos los países de América Latina y el Caribe son signatarios de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y han apoyado las resoluciones de la Organización de los Estados Americanos sobre violencia y derechos humanos e inclusive han desarrollado leyes y políticas nacionales para abordar la violencia en la infancia Devries et al. (2019), como es el caso de Ecuador donde existe Código de la Niñez y Adolescencia, Código de la Niñez y Adolescencia (2017).

Para prevenir y responder eficazmente a la violencia en la infancia, se necesita una comprensión de la epidemiología de la violencia, según el tipo de abuso, el perpetrador, la edad y el sexo de las personas expuestas, por ejemplo, las estrategias para prevenir la violencia física contra los niños en edad escolar pueden diferir sustancialmente de aquellas para prevenir la violencia sexual contra las adolescentes, de manera similar, las intervenciones que abordan la violencia de género serán diferentes de las que abordan la violencia por parte de los padres o tutores Devries et al. (2019), Srivastava et al. (2019), Fernández et al. (2008)

La violencia produce cambios biológicos importantes a nivel de los telómeros, estructuras específicas de ADN no codificante, en los extremos de los cromosomas, donde la exposición a la violencia se ha asociado con acortamiento de los telómeros, explicando la asociación de la violencia con otros agentes relacionada con estilos de vida, que producen los mismo cambios a nivel de los cromosomas como: el consumo tabaco, obesidad, sedentarismo, infecciones, enfermedades crónicas como la diabetes y patologías cardiovasculares,

afectando a la salud y la expectativa de vida del individuo víctima de la violencia Echeverría et al. (2019), de esta manera existe una relación inversa entre la longitud de los telómeros y los índices de obesidad como el índice de masa corporal (IMC), la circunferencia de la cintura, la circunferencia de la cadera, el porcentaje de grasa corporal y la adiposidad visceral excesiva Theall et al. (2019).

La violencia puede desempeñar un papel clave en los mecanismos que conducen a cambios biológicos a corto y largo plazo; este hallazgo motiva la inclusión de la exposición a la violencia en la escala de experiencias adversas en la niñez (ACE) Theall et al. (2019). Las ACE son situaciones estresantes o eventos traumáticos en la vida temprana, que a menudo coexisten y son potentes determinantes de la salud relacionados con una mayor morbilidad y mortalidad a lo largo de la vida. Los estudios retrospectivos de las ACE en adultos de los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) identificaron un conjunto de 8 a 10 factores estresantes infantiles, que incluyen abuso emocional, físico, sexual infantil, negligencia emocional y física, presencia violencia de pareja íntima, separación de los padres y convivencia con un miembro del hogar que abusa de sustancias, padecer una enfermedad mental o está encarcelado, se ha demostrado que estos factores estresantes infantiles se correlacionan con factores de riesgo de la salud, recientemente se han ampliado los criterios de ACE para incluir: el aislamiento, rechazo y victimización por pares, violencia comunitaria y pobreza Fosse et al. (2020).

Las experiencias adversas en la infancia se consideran factores de riesgo para un amplio espectro de trastornos mentales que

incluyen trastornos del estado de ánimo, tendencias suicidas, trastorno por estrés postraumático, trastornos de la personalidad, trastorno por uso de sustancias y psicosis, estos cambios psicológicos progresivamente se van acompañados de alteraciones en la estructura y función del cerebro, con reducciones de volumen en la corteza prefrontal y el hipocampo, con atrofia de las dendritas apicales excitadoras en las células piramidales, descenso de las interneuronas y alteraciones en el desarrollo de la amígdala cerebral, produciendo como consecuencia una actividad alterada de la red neuronal, incluyendo el control cortical frontal, comprometido el procesamiento de la información, estrechamente asociados con la exposición a experiencias adversas de la infancia, pero actualmente existen investigaciones que establecen que los efectos del maltrato infantil no se circunscriben a los trastornos mentales, sino que también aumentan el riesgo de una serie de trastornos metabólicos como la obesidad y patologías cardiovasculares Brockie et al. (2018), Fernández et al. (2019)

El eje hipotalámico-pituitario-adrenal es uno de los biomarcadores más frecuentemente investigados, considerado un mediador alostático primario, del contexto social del individuo, con niveles altos del cortisol como alteraciones biológicas resultantes de la adversidad temprana, estas alteraciones pueden ser adaptaciones a las circunstancias del individuo, pero en la mayoría de los casos pueden tener un alto costo para la salud a largo plazo Theall et al. (2017).

En ausencia de factores protectores, el trauma temprano y el estrés tóxico pueden tener consecuencias graves para la salud, Fosse et al. (2020), Campbell et al. (2019)

y Brockie et al. (2018), Fernández et al. (2020) por estas razones, el objetivo de esta investigación es establecer la relación entre la obesidad y maltrato en adolescentes del proyecto “Estrategias de aprendizaje con pertinencia social para la prevención de enfermedades infantiles.

Metodología

La investigación corresponde a un estudio descriptivo, diseño transversal, en el periodo febrero 2018–enero 2019, en la consulta de pediatría del proyecto de “Estrategias de aprendizaje con pertinencia social para la prevención de enfermedades infantiles”, de la Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. Por medio de muestreo aleatorio simple se seleccionaron 100 adolescentes entre 12 y 17 años de edad, con los siguientes criterios de inclusión: edad entre los 12 y 17 años, ambos sexos, sin patologías agudas o crónicas asociadas, sin hábitos de fumar y/o alcohol, se realizó una evaluación antropométrica y una valoración del maltrato infantil.

Evaluación antropométrica

En la evaluación antropométrica se utilizó: índice de masa corporal, la circunferencia de la cintura (CC), la índice cintura/cadera (Ci/Ca) y cintura/talla (CC/talla). El índice de masa corporal es ampliamente utilizado como una medida para evaluar el impacto de la obesidad Mederico et al. (2013).

La circunferencia de la cintura (CC), el índice cintura/cadera (Ci/Ca) y cintura/talla (CC/talla) son las medidas antropométricas más utilizadas para la estimación de la adiposidad central, ya que se correlacionan positiva y significativamente con la cantidad de grasa intraab-

dominal valorada por métodos de imagen, tanto en adultos como en niños y logran identificar a las personas en riesgo cardiometabólico Mederico et al. (2013).

La evaluación antropométrica se realizó de la siguiente manera: para la talla el paciente se colocó en posición de pie de manera que sus talones, glúteos y cabeza estén en contacto con la superficie vertical, los hombros relajados y ambos brazos al costado del cuerpo para minimizar la lordosis, el borde inferior de la órbita en el mismo plano horizontal que el meato auditivo externo (plano de Frankfurt). Se le pidió realizar una inspiración profunda, relajación de los hombros y se traicionó la cabeza hacia arriba apoyando sus manos sobre las apófisis mastoides WHO (2006).

El peso se registró utilizando una balanza digital (Tanita, TBF-310 GS Cuerpo Analizador de Composición, Tokio-Japón) con ropa ligera y sin zapatos WHO (2006).

Índice de masa corporal (IMC): es un cociente entre el peso (en kilogramos) del individuo y su talla (en metros) elevada al cuadrado ($IMC = \text{Peso}/\text{Talla}^2$), se combinaron los indicadores peso/edad, talla/edad e IMC/edad con los valores de referencia de OMS. de acuerdo a lo siguiente: normopeso: percentil >10 y <90 y obesidad: >95 , WHO (2006).

La circunferencia de cintura (CC): se tomó en cuenta un punto de referencia equidistante desde el borde inferior de la última costilla y el borde superior de la cresta iliaca, marcado de igual forma en ambos costados y utilizado una cinta métrica no elástica, (flexible con precisión de 1 mm) alrededor de la cintura del adolescente, pasando entre ambos puntos mientras finaliza una espiración no forzada, menor al percentil 75 se consideró

normal y mayor del percentil 90 adiposidad central Aguirre et al. (2017).

Índice CC/Ca: la circunferencia de la cadera (Ca) se tomó con el sujeto en posición de pie, con la cinta métrica flexible totalmente horizontal rodeando la máxima protrusión de los glúteos, a nivel del trocánter mayor del fémur a cada lado, que en general coincide con la sínfisis pubiana y luego se calculó el índice CC/Ca dividiendo la circunferencia de cintura (CC) entre la circunferencia de la cadera (Ca), considerando el índice CC/Ca mayor del percentil 90 como adiposidad central Mederico et al. (2013).

Índice CC/talla: se realiza por medio de la división de la circunferencia de cintura (CC) entre la talla en centímetros, en adolescentes se considera un punto de corte único de 0,50 cm para el índice CC/talla Aguirre et al. (2017)

Evaluación bioquímica:

En la evaluación bioquímica se obtuvo una muestra venosa después de un período de 12 a 14 horas de ayuno, colocándose en tubos de polipropileno debidamente identificados y que fueron transportados inmediatamente al laboratorio. Las muestras se centrifugaron a $3.500 \times g$ durante 3 min y se obtuvo el plasma, que se analizó inmediatamente después de la recolección. El colesterol total (CT), la lipoproteína de alta densidad (HDL) y los triglicéridos (TG), se determinaron mediante metodología analítica seca (GPO-PAP Reactivo líquido Randox Laboratories LTD, Estados Unidos). La lipoproteína de baja densidad (LDL) se calculó utilizando la Fórmula Friedewald: $LDL \text{ (mmol/L)} = \text{colesterol total} - (\text{TG}/5) - \text{HDL}$ (Gondres et al., 2015). A fin de comparar los resultados del presente estudio con otras investi-

gaciones de carácter internacional, se usó como referencia los criterios del Consenso sobre el manejo de las dislipidemias de la Sociedad Argentina de Pediatría: considerándose la existencia de dislipidemias cuando niveles de colesterol elevado \geq 200 mg/dl; la LDL elevada \geq 130 mg/dl, la HDL \leq 40 mg/dl, y los TG \geq 130 mg/dl (Araujo et al., 2015)

La glicemia se evaluó con un kit comercial por método enzimático de glucosa oxidada (Glucose Human Enzyme Winner, Estados Unidos). La insulina se midió por ELISA (enzyme-linked immunosorbent assay, DL-10-1600 Active, Estados Unidos) mediante un inmunoensayo amplificado por enzimas en un solo paso.

Valoración del maltrato infantil:

Para la notificación de casos de maltrato infantil y el nivel de gravedad: se utilizó un formulario creado por el Observatorio de Infancia del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España, Díaz (2014) y adaptada al Código de la niñez y adolescencia (Código de la niñez y adolescencia, 2017). La hoja de registro recoge indicadores de maltrato físico, emocional o psicológico, negligencia y sexual. El índice de confiabilidad de 0.93, validado por el Grupo de Trabajo sobre Maltrato Infantil, Observatorio de la Infancia, del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de Madrid-España, Díaz (2014)

Para la Estratificación social: se utilizó la estratificación social de Graffar-Méndez, Ramírez (2012), una escala elaborada en Venezuela por el Dr. Méndez Castellano para establecer los estratos socioeconómicos de la población, consta de 5 variables: profesión del jefe de familia, nivel de instrucción de la madre, principal fuente

de ingreso de la familia y condiciones del alojamiento; estableciendo los estratos sociales: estrato I (alto), estrato II (medio alto), estrato III (medio bajo), estrato IV (pobreza relativa), estrato V (pobreza extrema), con el alfa de Cronbach (0,69 de índice de confiabilidad).

Análisis estadístico: Los datos obtenidos fueron procesados a través del Software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 18.0 para Windows y el software estadístico (SPSS Estadistics 20.0 para windows). aplicando el análisis estadístico de tipo descriptivo, por medio del cálculo de la distribución numérica, porcentual, desviación estándar y la prueba de T de Student con una correlación significativa ($p < 0.01$), cuyos resultados se presentarán mediante tablas.

Aspectos éticos: El estudio posee la aprobación de las diferentes instancias del el Comité de Ética a través de la resolución 0417-CU-P-2018, del Consejo Universitario de la Universidad Técnica de Ambato, del proyecto de “Estrategias de aprendizaje con pertinencia social para la prevención de enfermedades infantiles”, de la Facultad de Ciencias de la Salud; en base a los Artículos 1, 3 y demás pertinentes del Reglamento de la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad Técnica de Ambato; el literal b) del Artículo 59 del Estatuto Universitario, y demás normativa legal aplicable para el efecto; y, en uso de sus atribuciones contempladas en el literal m) del Artículo 21 ibidem. La obtención de información se realizó con el consentimiento firmado de los representantes de los niños, Reglamento Dirección de Investigación y Desarrollo (2014)

Resultados-Discusión:

Variables antropométricas	Adolescentes obesos sexo femenino (n=56)	Adolescentes obesos sexo masculino (n=44)
Edad (años)	13,4 ± 1,8	14,71 ± 2,1
Peso (kg)	73,30 ± 9,1*	76,73 ± 8,4*
Talla (m)	1,6 ± 0,1	1,6 ± 1,2
IMC (kg/m ²)	33 ± 7,2*	34 ± 8,3*
CC (cm)	94,5 ± 5,7*	101,7 ± 4,6*
C/T (cm)	0,62 ± 0,11	0,66 ± 0,15
Ci/Ca (cm)	0,80 ± 0,08	0,96 ± 0,01

*p < 0,01 adolescentes obeso. Datos expresados como medida ± D.S. IMC= índice de masa corporal. CC= circunferencia de cintura. C/T: relación cintura/ talla. Ci/Ca: Cintura/Cadera.
Fuente: Proyecto de investigación: Estrategias de aprendizaje con pertinencia social para la prevención de enfermedades infantiles

En la Tabla I, se muestran las variables antropométricas de acuerdo al sexo del grupo de adolescentes obesos, fueron estudiados 100 adolescentes obesos con un promedio de edad de 13,8±1,3 años, del género femenino (56%) y del género masculino (44%), predominó el género femenino sobre el masculino, pero las variables antropométricas fueron mayores en el género masculino: peso 76,73±8,4 kg, IMC 34±8,3 kg/m², circunferencia de cintura 101,7±4,6 cm, el índice cintura/talla 0,66±0,15 cm y el índice cintura/cadera 0,96±0,01, que en las adolescentes del género femenino peso 73,3±9,1 kg, IMC 33±7,2 kg/m², circunferencia de cintura 94,5± 5,7 cm, relación cintura/talla 0,62±0,11 cm y el índice cintura/cadera 0,80±0,08 cm, con una diferencia significativa $p < 0,01$ en el peso y circunferencia de cintura.

En los adolescentes estudiados la edad fue de 13,8±1,3 años, con un predominio en el género femenino (56%), a diferen-

cia de lo descrito por Porras *et al.* (2018) donde existió mayor frecuencia de obesidad en el género masculino, entre 14 y 15 años, con respecto a las variables antropométricas se evidenció mayor alteración en el género masculino en el peso, índice masa corporal y circunferencia de cintura, similar a lo encontrado por Romero *et al.* (2013), ya que el dimorfismo sexual establece la distribución de la grasa corporal, en el sexo masculino hay una mayor acumulación de grasa en la parte superior del cuerpo a predominio de la región abdominal, distribución androide o de tipo manzana, mientras que en el sexo femenino la grasa predomina en la parte inferior del cuerpo a nivel glúteo-femoral y en menor proporción en el tejido adiposo visceral, explicando la menor adiposidad central, debido a la influencia de los esteroides sexuales sobre la distribución regional del tejido adiposo Tchernof *et al.* (2018)

TABLA II		
DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL TIPO DE MALTRATO EN ADOLESCENTES OBESOS		
Tipo de Maltrato Infantil	N°	%
Físico	15	16,67
Psicológico	20	22,22
Negligencia	50	55,56*
Abuso sexual	5	5,55
Total	90	100,0

*Diferencia significativa ($p < 0,01$)
Fuente: Proyecto de investigación: Estrategias de aprendizaje con pertinencia social para la prevención de enfermedades infantiles

En la Tabla II, de la distribución según el tipo de Maltrato en adolescentes obesos, se evidenció una diferencia significativa ($p < 0,01$) en la negligencia en 55,56%, seguido de maltrato psicológico en 22,22%, físico 16,67 % y abuso sexual 5,55%, de manera similar Williamson en su estudio prospectivo de 30 años encontró asociaciones significativas de la obesidad con el maltrato infantil incluyendo la negligencia, el abuso físico, sexual y emocional, Williamson et al. (2002), Schreier et al. (2020), en su investigación estableció que durante el maltrato infantil se producen cambios en el funcionamiento del eje hipotalámico-pituitario-adrenal, que desempeñan un papel importante en el incremento de las respuestas inflamatorias, porque los adultos con antecedentes de experiencias de maltrato infantil exhiben niveles más altos de inflamación sistémica, en patologías crónicas como la obesidad y enfermedad cardiovascular, donde el funcionamiento inflamatorio alterado se considera que establece un efecto determinante entre las experiencias tempranas de maltrato con una salud deficiente posterior. Las experiencias de maltrato infantil programan a los macrófagos, ha-

cia fenotipos proinflamatorios, facilitando el desarrollo de la obesidad como proceso crónico inflamatorio de bajo grado, Belli et al. (2020), evaluaron la historia de trauma infantil en 241 pacientes obesos, con indicaciones de cirugía bariátrica con trastorno por atracón (una condición caracterizada por episodios de consumo de alimentos en una cantidad mayor de lo normal en poco tiempo), estableciendo que un grupo importante presentaban niveles altos de trauma infantil

Houtepen et al. (2020), en su investigación exploraron las experiencias adversas en la infancia como abuso sexual, físico, negligencia emocional, abuso de sustancias en los padres, enfermedad mental de los padres o intento de suicidio; violencia doméstica, separación y condena penal de los padres, con la asociación con la salud desde el nacimiento hasta los 16 años, estableciendo una alta incidencia de depresión, obesidad, consumo nocivo de alcohol, tabaquismo y consumo de drogas ilícitas, encontraron que la obesidad se asoció positivamente con el abuso sexual, físico y emocional en la infancia (Hemmingsson, et al., 2014)

TABLA III		
NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LOS ADOLESCENTES OBESOS VÍCTIMAS DE MALTRATO		
Nivel Socioeconómico	N°	%
Estrato V (pobreza extrema)	45	50,00*
Estrato IV (pobreza relativa)	40	44,40
Estrato III (medio bajo)	5	5,60
TOTAL	90	100,00
*Diferencia significativa (p<0,01).		
Fuente: Proyecto de investigación: Estrategias de aprendizaje con pertinencia social para la prevención de enfermedades infantiles		

En la Tabla III, en el nivel socioeconómico de los adolescentes obesos víctimas de maltrato, se estableció una diferencia significativa ($p < 0,01$) en el estrato V (pobreza extrema) en un 50,00%, seguido de estrato IV (pobreza relativa) 44,40% y estrato III (medio bajo) 5,60%, en una manera semejante (Theall, et al., 2019), en su investigación establecieron que la violencia se ha relacionado con la obesidad

en las comunidades en desventaja socioeconómica, que tienen una mayor prevalencia de maltrato, donde dos tercios de los niños con múltiples tipos de violencia presentan alteraciones como “cicatrices” biológicas persistentes en los sistemas de respuesta al estrés, lo que resulta en una vulnerabilidad fisiológica y psicológica duradera.

TABLA IV								
DISTRIBUCIÓN DE TIPO DE MALTRATO INFANTIL Y EL IMC DE LOS ADOLESCENTES OBESOS								
Tipo de maltrato infantil	IMC							
	30 - 34,9 kg/m²		35 - 39.9 kg/m²		> 40 kg/m²		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Físico	2	2,22	5	5,56	8	8,89	15	16,67
Psicológico	5	5,56	8	8,89	7	7,76	20	22,21
Negligencia	8	8,89	12	13,33	30	33,33*	50	55,56*
Abuso sexual	3	3,33	1	1,11	1	1,11	5	5,55
TOTAL	18	20,00	26	28,89	46	51,11	90	100,00
IMC: Índice de Masa Corporal, kg/m²: kilogramo por metro cuadrado								
*Diferencia significativa (p<0,01).								
Fuente: Proyecto de investigación: Estrategias de aprendizaje con pertinencia social para la prevención de enfermedades infantiles								

En la tabla IV, de la distribución del tipo de Maltrato infantil y el IMC de los adolescentes obesos, se observó una diferencia significativa ($p < 0,01$) en la negligencia de los adolescentes obesos con $IMC > 40 \text{ kg/m}^2$ en 33,33%, seguido de maltrato psicológico 8,89% en adolescentes con IMC de 35-39.9 kg/m^2 , maltrato físico 8,89% en adolescentes con $IMC > 40 \text{ kg/m}^2$ y abuso sexual 3,33% en adolescentes con IMC de 30-34,9 kg/m^2 , de una forma similar (Sokol et al., 2019), establecieron en su investigación que la relación entre el maltrato infantil y el incremento del IMC varía en función del tipo de maltrato, a los 18 años fue la edad más temprana en la que surgió una relación con el maltrato, ya que las personas no tienen la capacidad de internalizar las experiencias de maltrato hasta más tarde en la adolescencia y la edad adulta temprana, en el que se enfrentan a la memoria, a través de conductas de salud inadecuadas, como atracones y alimentación emocional en ausencia de hambre, otra explicación alternativa es que las experiencias de maltrato tempranas alteran el desarrollo del cerebro afectando la forma en que las personas enfrentan el

estrés posterior, es decir, el estrés tóxico en la vida temprana puede resultar en una activación persistente del sistema de respuesta al estrés y por lo tanto, causar una desregulación del eje hipotalámico-pituitario-adrenal, debido a esta activación crónica del sistema de respuesta al estrés, más adelante en la edad adulta joven, cuando los individuos experimentan diferentes factores estresantes de la vida, pueden tener una menor tolerancia al estrés y ser más propensos a participar en conductas alimentarias inadecuada, produciendo más fácilmente el exceso de peso.

Clark et al. (2014) establecieron que varias formas de maltrato infantil están asociadas con el sobrepeso al inicio de la adolescencia, obesidad al final de la adolescencia y obesidad grave en la edad adulta joven, considerando que los adolescentes con exposición previa al abuso sexual infantil, son especialmente vulnerables a los aumentos del IMC relacionados con la violencia, ampliando la comprensión de las consecuencias para la salud de la violencia en un momento en que la obesidad es una epidemia.

TABLA V		
DISTRIBUCIÓN DE LOS NIVELES DE GRAVEDAD DE NEGLIGENCIA DE ALIMENTACIÓN EN LOS ADOLESCENTES OBESOS		
Nivel de Negligencia de Alimentación	N°	%
Moderado	3	6,00
Grave	47*	94,00
Total	50	100,0
<p>Nivel de Negligencia de Alimentación: Moderado: los menores no requieren tratamiento médico especializado, pero la conducta parental negligente provoca situaciones de rechazo en la escuela, grupo de iguales, etc. Grave: los menores padecieron consecuencias directas de la conducta negligente de sus padres/tutores, requiriendo atención médica y tratamiento especializado.</p> <p>*Diferencia significativa ($p < 0,01$)</p> <p>Fuente: Proyecto de investigación: Estrategias de aprendizaje con pertinencia social para la prevención de enfermedades infantiles</p>		

En la tabla V, en la distribución de los niveles de gravedad de negligencia de alimentación en los adolescentes obesos, se observó una diferencia significativa ($p < 0,01$) en el nivel grave de negligencia de alimentación con un 94,00%, porque los adolescentes recibieron una alimentación inadecuada (excesiva o desequilibrada desde el punto de vista nutritivo) y sin una adecuada supervisión de los padres, que provocó incremento de peso excesivo, con consecuencias que requirieron tratamiento médico especializado, seguido de nivel moderado con un 6,00%, donde los menores no requieren tratamiento médico especializado, pero la conducta parental negligente provoca situaciones de rechazo hacia los menores (escuela, grupo de iguales, etc.), en una manera similar Duncan *et al.* (2015) en su estudio de experiencias adversas en la infancia eviden-

ciaron que la todas las formas de abuso y negligencia física, se relacionaron significativamente con trastornos alimentarios, bajos niveles de actividad física, obesidad y diabetes, ya que el estrés crónico asociado con el maltrato infantil causa cambios neurobiológicos perjudiciales y duraderos, como la desregulación del eje hipotalámico-pituitario-adrenal, que conduce a relaciones conflictivas, baja autoestima y la posterior adopción de conductas de riesgo para la salud, Clark *et al.* (2014) también encontraron que la negligencia en la supervisión se asoció con el índice de masa corporal elevado (obesidad) de igual forma Helton y Liechty (2014) en sus resultados establecieron que los varones adolescentes víctimas de negligencia tenían un mayor riesgo de obesidad en comparación con los varones adolescentes con maltrato físico

TABLA VI
DISTRIBUCIÓN DE LAS PATOLOGÍAS METABÓLICAS ASOCIADAS A LA NEGLIGENCIA DE ALIMENTACIÓN GRAVE EN ADOLESCENTES OBESOS

Patologías metabólicas Asociadas	N°	%
Dislipidemia	30*	63,83
Resistencia Insulínica	17	36,17
Total	47	100,0

Dislipidemia: trastornos de los lípidos en la sangre
Resistencia Insulínica: respuesta tisular menor a la esperada y condiciona un aumento de la insulina sérica “hiperinsulinemia” para compensar la ineficiencia de la hormona.

***Diferencia significativa (p <0,01)**

Fuente: Proyecto de investigación: Estrategias de aprendizaje con pertinencia social para la prevención de enfermedades infantiles

En la tabla VI, en la distribución de las patologías metabólicas asociadas a la negligencia de alimentación grave en adolescentes obesos, se evidenció una diferencia significativa ($p < 0,01$) en la dislipidemia (trastornos de los lípidos en la sangre) con un 63,83%, seguido de resistencia insulínica (la insulina produce una respuesta tisular menor a la esperada y condiciona un aumento de la insulina sérica “hiperinsulinemia” para compensar la ineficiencia de la hormona) en 36,17%, en forma análoga Cammack *et al.* (2020) en su investigación estableció que el maltrato infantil está asociado con conductas excesivas en la dieta y sedentarismo, con mayor número de horas de utilización de videos juegos y estas asociaciones son factores de alto riesgo de enfermedad cardiometabólica. Campbell *et al.* (2019) en su trabajo estableció que las experiencias adversas de la infancia producen tasas más altas de morbilidad como enfermedades cardíacas, resistencia in-

sulínica, diabetes y enfermedades respiratorias inferiores crónicas, además es más probable que se involucren en conductas de riesgo para la salud, en comparación con aquellos niños que no presentan ACE, aumentando significativamente el riesgo de mortalidad adulta temprana y Brockie *et al.* (2018), evidenciaron que los factores estresantes infantiles establecen un trauma temprano con el estrés tóxico, que pueden tener efectos duraderos en la salud física como la resistencia insulínica y diabetes tipo II.

Conclusiones.

La obesidad está asociada a complicaciones de la salud potencialmente graves y con una elevada prevalencia a nivel mundial, las tasas de obesidad infantil en América Latina se encuentran entre las más altas del mundo, en Ecuador la prevalencia de sobrepeso y obesidad es 29,9% entre los

niños y adolescentes, con incremento de comorbilidades asociadas a la obesidad mayor que sus pares de peso normal, pero es importante que la exposición a la violencia y la obesidad se consideran una epidemia creciente, donde la prevalencia de violencia es de más del 30% en los niños en América Latina y el Caribe.

La violencia produce cambios biológicos importantes como el acortamiento de los telómeros, explicando la asociación de la violencia con otros agentes relacionados con los estilos de vida, que producen los mismos cambios a nivel de los cromosomas como: obesidad, sedentarismo, diabetes y patologías cardiovasculares, es decir, existe una relación inversa entre la longitud de los telómeros con el índice de masa corporal, el porcentaje de grasa corporal y la adiposidad visceral excesiva.

La violencia puede desempeñar un papel clave en los mecanismos que conducen a cambios biológicos; este hallazgo motivo la inclusión de la exposición a la violencia en la escala de experiencias adversas en la niñez, consideradas potentes determinantes de la salud relacionados con una mayor morbilidad y mortalidad en la vida del niño, que producen alteraciones en la estructura y función del cerebro, ocasionando trastornos mentales y aumentando el riesgo a trastornos metabólicos como la obesidad y patologías cardiovasculares.

En los adolescentes estudiados la edad fue de $13,8 \pm 1,3$ años, en relación a las variables antropométricas se evidenció mayor alteración en el género masculino en el peso, índice masa corporal y circunferencia de cintura, prevaleció el maltrato tipo negligencia, seguido de maltrato psicológico, físico y abuso sexual, que ocasionan cambios en el funcionamiento del

eje hipotalámico-pituitario-adrenal, desempeñando un papel importante en el incremento de las respuestas inflamatorias, como la obesidad y enfermedad cardiovascular. En el nivel socioeconómico de los adolescentes obesos víctimas de maltrato, pertenecen en su mayoría al estrato V (pobreza extrema) y estrato IV (pobreza relativa), esta desventaja socioeconómica, predispone a mayor presentación de la violencia, con una vulnerabilidad fisiológica y psicológica duradera.

En la presente investigación el maltrato infantil se relacionó con el incremento del IMC, especialmente con la negligencia en los adolescentes obesos con IMC 40 kg/m^2 , seguido de maltrato psicológico en adolescentes con IMC de $35 - 39,9 \text{ kg/m}^2$, los individuos que experimentan diferentes factores estresantes de la vida, pueden tener una menor tolerancia al estrés y ser más propensos a participar en conductas alimentarias inadecuadas, produciendo más fácilmente el exceso de peso, es de resaltar que predominó el nivel grave de negligencia de alimentación, donde los adolescentes recibieron una alimentación inadecuada y sin una adecuada supervisión de los padres, que provocó incremento de peso excesivo, con consecuencias que requirieron tratamiento médico especializado, por patologías metabólicas asociadas como la dislipidemia y la resistencia insulínica, ya que los factores estresantes infantiles establecen un trauma temprano con el estrés tóxico, que pueden tener efectos duraderos en la salud física.

Las experiencias adversas infantiles en ausencia de factores protectores se correlacionan con factores de riesgo predisponentes de patologías, es decir, el trauma temprano y el estrés tóxico pueden tener consecuencias graves para la salud, pero

un factor protector importante es la resiliencia, una capacidad de superar los eventos adversos, para obtener un desarrollo exitoso, a pesar de circunstancias desfavorables, superando los factores estresantes de la vida.

La promoción de la resiliencia a través un modelo de intervención, que prevenga conductas de riesgo y promueva habilidades sociales en los niños y adolescentes a nivel familiar, comunal, cultural, actividades recreacionales y deportivas, incrementa el razonamiento moral, las habilidades sociales, la autoestima y el autoconcepto.

Agradecimiento

Este capítulo del libro se realizó en el marco de los Proyectos de Investigación: “Estrategias de aprendizaje con pertinencia social para la prevención de enfermedades infantiles” y “Estrategias de prevención de Enfermedades Infantiles el éxito de la pediatría moderna”, Unidad Operativa de Investigación, Facultad de Ciencias de la Salud, Dirección de Investigación y Desarrollo (DIDE), Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.

Referencias bibliográficas

Aguirre P, F., Coca, A., Aguirre, M. F., & Celis, G. (2017). Waist-to-height ratio and sedentary lifestyle as predictors of metabolic syndrome in children in Ecuador. *Hipertension y riesgo vascular*, S1889-1837(17)30079-X. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.hipert.2017.09.002>

Araujo María B, Casavalle Patricia, Tonietti Miriam. (2015). Consenso sobre manejo de las dislipidemias en pediatría. *Arch Argent Pediatr*;113(2),177-186. <http://dx.doi.org/10.5546/aap.2015.177>

Belli, H., Ural, C., Akbudak, M., & Sagaltıcı, E. (2019). Levels of childhood traumatic experiences and dissociative symptoms in extremely obese patients with and without binge eating disorder. *Nordic journal of psychiatry*, 73(8), 527–531. <https://doi.org/10.1080/08039488.2019.1662085>

Bray, G. A., Heisel, W. E., Afshin, A., Jensen, M. D., Dietz, W. H., Long, M., Kushner, R. F., Daniels, S. R., Wadden, T. A., Tsai, A. G., Hu, F. B., Jakicic, J. M., Ryan, D. H., Wolfe, B. M., & Inge, T. H. (2018). The science of obesity management: An endocrine society scientific statement. *Endocrine reviews*, 39(2), 79-132. <https://doi.org/10.1210/er.2017-00253>

Brockie, T. N., Elm, J., & Walls, M. L. (2018). Examining protective and buffering associations between sociocultural factors and adverse childhood experiences among American Indian adults with type 2 diabetes: a quantitative, community-based participatory research approach. *BMJ open*, 8(9), e022265. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-022265>

Cammack, A. L., Gazmararian, J. A., & Suglia, S. F. (2020). History of child maltreatment and excessive dietary and screen time behaviors in young adults: Results from a nationally representative study. *Preventive medicine*, 139, 106176. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2020.106176>

Campbell, J. A., Mosley-Johnson, E., Garacci, E., Walker, R. J., & Egede, L. E. (2019). The co-occurrence of diabetes and adverse childhood experiences and its impact on mortality in US adults. *Journal of affective disorders*, 249, 20–25. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.02.016>

Clark, C. J., Spencer, R. A., Everson-Rose, S. A., Brady, S. S., Mason, S. M., Connett, J. E., Henderson, K. M., To, M., & Suglia, S. F. (2014). Dating violence, childhood maltreatment, and BMI from adolescence to young adulthood. *Pediatrics*, 134(4), 678–685. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1179>

Código de la Niñez y Adolescencia (Ley No. 2002-100), Fiel Web 13.0 (www.fielweb.com): Ediciones Legales, 2013. CONGRESO NACIONAL de Ecuador. Disponible en <https://www.registrocivil.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/este-es-06-C%C3%93DIGO-DE-LA-NI%C3%91EZ-Y-ADOLESCENCIA-Leyes-conexas.pdf>

Cuartas, Silvina, & Pérez Torre, María. (2017). Evaluación comparativa entre el colesterol no-HDL y el colesterol-LDL en niños y adolescentes. *Revista Cubana de Pediatría*, 89(1), 20-29. Recuperado en 18 de octubre de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312017000100004&lng=es&tlng=es.

Daubenmier, J., Epel, E. S., Moran, P. J., Thompson, J., Mason, A. E., Acree, M., Goldman, V., Kristeller, J., Hecht, F. M., & Mendes, W. B. (2019). A Randomized Controlled Trial of a Mindfulness-Based Weight Loss Intervention on Cardiovascular Reactivity to Social-Evaluative

Threat Among Adults with Obesity. *Mindfulness*, 10(12), 2583–2595. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01232-5>

Devries, K., Merrill, K. G., Knight, L., Bott, S., Guedes, A., Butron-Riveros, B., Hege, C., Petzold, M., Peterman, A., Cappa, C., Maxwell, L., Williams, A., Kishor, S., & Abrahams, N. (2019). Violence against children in Latin America and the Caribbean: What do available data reveal about prevalence and perpetrators?. *Revista panamericana de salud pública = Pan American journal of public health*, 43, e66.

<https://doi.org/10.26633/RPSP.2019.66>

Díaz Huertas JA (2014). Maltrato infantil: detección de casos y manejo desde Atención Primaria. Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (AEPap ed). Curso de Actualización Pediatría. Madrid, España. Exlibris Ediciones; 2014, 225-234

Duncan, A. E., Auslander, W. F., Buchholz, K. K., Hudson, D. L., Stein, R. I., & White, N. H. (2015). Relationship between abuse and neglect in childhood and diabetes in adulthood: differential effects by sex, national longitudinal study of adolescent health. *Preventing chronic disease*, 12, E70. <https://doi.org/10.5888/pcd12.140434>

Elagizi, A., Kachur, S., Lavie, C. J., Carbone, S., Pandey, A., Ortega, F. B., & Milani, R. V. (2018). An Overview and Update on Obesity and the Obesity Paradox in Cardiovascular Diseases. *Progress in cardiovascular diseases*, 61(2), 142–150. <https://doi.org/10.1016/j.pcad.2018.07.003>

Fernández G, Arráiz de Fernández C, Troya E, Raza C, Valencia P, Fernández M, Valero N, Marin C, Giménez R, Martínez A, López J. (2019). La violencia doméstica: una experiencia adversa significativa con grandes complicaciones en el niño. *Arch Venez Farmacol Ter*, 38(3), 140-147

Fernández G, Arráiz Sánchez C, Paredes Rivas G. (2008). Estrategias de prevención de violencia familiar de la cátedra escuela para padres. *Arch Venez Puer Ped*, 53 (71), 124-130.

Fernández Gerardo, Farina Patrizia, Arráiz de Fernández Carolina, Troya Elsa. (2020). Consecuencias del maltrato infantil en un hospital de Maracaibo-Venezuela. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*. Vol. XXVI, No.1, 187-202

Fosse, R., Skjelstad, D. V., Schalinski, I., Thekkumthala, D., Elbert, T., Aanondsen, C. M., Greger, H. K., & Jozefiak, T. (2020). Measuring childhood maltreatment: Psychometric properties of the Norwegian version of the Maltreatment and Abuse Chronology of Exposure (MACE) scale. *PloS one*, 15(2), e0229661. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229661>

Helton, J. J., & Liechty, J. M. (2014). Obesity prevalence among youth investigated for maltreatment in the United States. *Child abuse & neglect*, 38(4), 768-775. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.08.011>

Hemmingsson, E., Johansson, K., & Reynisdottir, S. (2014). Effects of childhood abuse on adult obesity: a systematic review and metaanalysis. *Obesity reviews: an official journal of the International Association for the Study of Obesi*

ty, 15(11), 882-893. <https://doi.org/10.1111/obr.12216>

Houtepen, L. C., Heron, J., Suderman, M. J., Fraser, A., Chittleborough, C. R., & Howe, L. D. (2020). Associations of adverse childhood experiences with educational attainment and adolescent health and the role of family and socioeconomic factors: A prospective cohort study in the UK. *PLoS medicine*, 17(3), e1003031. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003031>

Inoue, Y., Qin, B., Poti, J., Sokol, R., & Gordon-Larsen, P. (2018). Epidemiology of Obesity in Adults: Latest Trends. *Current obesity reports*, 7(4), 276-288. <https://doi.org/10.1007/s13679-018-0317-8>

Jiménez-Borja, M., Jiménez-Borja, V., Borja-Alvarez, T., Jiménez-Mosquera, C., & Murgueitio, J. (2020). Prevalence of child maltreatment in Ecuador using the ICAST-R. *Child abuse & neglect*, 99, 104230.

<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104230>

Kline, L., Jones-Smith, J., Jaime Miranda, J., Pratt, M., Reis, R. S., Rivera, J. A., Sallis, J. F., & Popkin, B. M. (2017). A research agenda to guide progress on childhood obesity prevention in Latin America. *Obesity reviews: an official journal of the International Association for the Study of Obesity*, 18 Suppl 2(Suppl 2), 19-27. <https://doi.org/10.1111/obr.12572>

Marti, Amelia, Echeverría, Raquel, Morell-Azanza, Lydia, & Ojeda-Rodríguez, Ana. (2017). Telómeros y calidad de la dieta. *Nutrición Hospitalaria*, 34(5), 1226-1245. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.1181>

Mederico, M., Paoli, M., Zerpa, Y., Briceño, Y., Gómez-Pérez, R., Martínez, J. L., Camacho, N., Cichetti, R., Molina, Z., Mora, Y., Valeri, L., & Grupo de trabajo CREDEFAR (2013). Reference values of waist circumference and waist/hip ratio in children and adolescents of Mérida, Venezuela: comparison with international references. *Endocrinología y nutrición: organo de la Sociedad Española de Endocrinología y Nutrición*, 60(5), 235–242.

<https://doi.org/10.1016/j.endonu.2012.12.003>

Oliván Gonzalvo, Gonzalo. (2018). Prevalencia de sobrepeso y obesidad en adolescentes inmigrantes. *Pediatría Atención Primaria*, 20(77), 27-32.

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113976322018000100004&lng=es&tlng=es

Omar, S. M., Taha, Z., Hassan, A. A., Al-Wutayd, O., & Adam, I. (2020). Prevalence and factors associated with overweight and central obesity among adults in the Eastern Sudan. *PloS one*, 15(4), e0232624.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232624>

Porras J, Yáñez P, García G, Urquiza C. (2018). Anthropometric profile and prevalence of overweight and obesity in adolescents in the central Andean area of Ecuador. *Nutr. clín. diet. hosp*, 38(2), 106-113

Ramírez Lilido N. (2012). Evolución 1982-2007 de los Estratos Sociales en Venezuela su Conexión con la Elección Presidencial 2012. *Mundo Universitario*, 10(41), 311-322

Reglamento Dirección de Investigación y Desarrollo. Política, normativas y procedimientos. (2014). Dirección de Investigación y Desarrollo-DIDE. Universidad Técnica de Ambato. Resolución 1593-CUP-2014-A. Disponible en: <http://redi.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/40589>

Romero E, Vásquez E, Álvarez Y, Fonseca S, Casillas E, Rogelio S. (2013). Circunferencia de cintura y su asociación con factores de riesgo cardiovascular en niños y adolescentes con obesidad. *Bol Med Hosp Infant Mex*, 70(5), 358-363

Schreier, H., Kuras, Y. I., McInnis, C. M., Thoma, M. V., St Pierre, D. G., Hanlin, L., Chen, X., Wang, D., Goldblatt, D., & Rohleder, N. (2020). Childhood Physical Neglect Is Associated With Exaggerated Systemic and Intracellular Inflammatory Responses to Repeated Psychosocial Stress in Adulthood. *Frontiers in psychiatry*, 11, 504. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00504>

Sokol, R. L., Gottfredson, N. C., Poti, J. M., Shanahan, M. E., Halpern, C. T., Fisher, E. B., & Ennett, S. T. (2019). Sensitive Periods for the Association Between Childhood Maltreatment and BMI. *American journal of preventive medicine*, 57(4), 495–502. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2019.05.016>

Srivastava, K., Chaudhury, S., Bhat, P. S., & Patkar, P. (2017). Child sexual abuse: the suffering untold. *Industrial psychiatry journal*, 26(1), 13. https://doi.org/10.4103/ipj.ipj_83_17

Suárez-Carmona, Walter, Sánchez-Oliver, Antonio Jesús, & González-Jurado, José Antonio. (2017). Fisiopatología de la obesidad: Perspectiva actual. *Revista chilena de nutrición*, 44(3), 226-

233. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-75182017000300226>

Tchernof, A., Brochu, D., Maltais-Payette, I., Mansour, M. F., Marchand, G. B., Carreau, A. M., & Kapeluto, J. (2018). Androgens and the Regulation of Adiposity and Body Fat Distribution in Humans. *Comprehensive Physiology*, 8(4), 1253–1290. <https://doi.org/10.1002/cphy.c170009>

Theall, K. P., Chaparro, M. P., Denstel, K., Bilfield, A., & Drury, S. S. (2019). Childhood obesity and the associated roles of neighborhood and biologic stress. *Preventive medicine reports*, 14, 100849. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2019.100849>

Williamson, D. F., Thompson, T. J., Anda, R. F., Dietz, W. H., & Felitti, V. (2002). Body weight and obesity in adults and self-reported abuse in childhood. *Int J Obes Relat Metab Disord*, 26(8), 1075–1082. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0802038>

Williamson, K., Nimegeer, A., & Lean, M. (2020). Rising prevalence of BMI ≥ 40 kg/m²: A high-demand epidemic needing better documentation. *Obesity reviews: an official journal of the International Association for the Study of Obesity*, 21(4), e12986. <https://doi.org/10.1111/obr.12986>

World Health Organization (WHO). (2020). Child maltreatment. Disponible en: <https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/child-maltreatment>

World Health Organization (WHO). (2006). Multicentre Growth Reference Study Group. WHO Child Growth Standards: Length/height-for-age, weight-for-age, weight-for-length, weight-for-height and body mass index-

for-age: Methods and development. Geneva: World Health Organization

Disponible en: https://www.who.int/childgrowth/standards/technical_report/en/

Yi, D. Y., Kim, S. C., Lee, J. H., Lee, E. H., Kim, J. Y., Kim, Y. J., Kang, K. S., Hong, J., Shim, J. O., Lee, Y., Kang, B., Lee, Y. J., Kim, M. J., Moon, J. S., Koh, H., You, J., Kwak, Y. S., Lim, H., & Yang, H. R. (2019). Clinical Practice Guideline for the Diagnosis and Treatment of Pediatric Obesity: Recommendations from the Committee on Pediatric Obesity of the Korean Society of Pediatric Gastroenterology Hepatology and Nutrition. *Pediatric gastroenterology, hepatology & nutrition*, 22(1), 1–27. <https://doi.org/10.5223/pghn.2019.22.1.1>

Este libro se terminó de editar en el mes de diciembre del año 2020
en la Coordinación de investigación de la Corporación Universitaria
Autónoma de Nariño, extensión Santiago de Cali – Colombia

Carrera 42#5A-79
Santiago de Cali, Colombia



