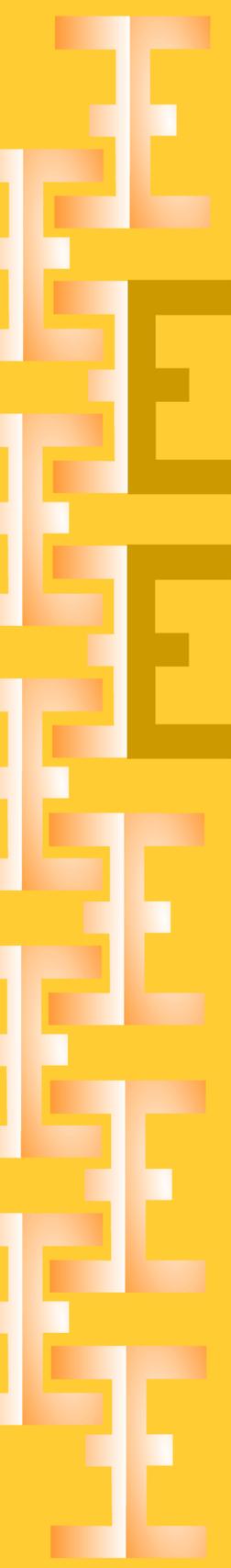


Universidad del Zulia - Facultad de Humanidades y Educación  
Centro de Documentación e Investigación Pedagógica

# Revista Especializada en Educación

---

ISSN 1315-4079 - Depósito legal pp 199402ZU41



# Encuentro

---

# Educacional

---

**Vol. 25**

---

**N° 1**

Enero - Junio

2 0 1 8

Maracaibo - Venezuela



ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

# **Encuentro Educativo**

Revista especializada en Educación

---

Vol. 25 (1) enero - junio 2018

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN ~ UNIVERSIDAD DEL ZULIA  
MARACAIBO, VENEZUELA



# Encuentro Educativo

Revista especializada en Educación

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

## Contenido

---

Vol. 25 (1) enero - junio 2018

---

### Editorial

Hugo Quintero Bravo..... 7

### **Problemáticas actuales ex – puestas en el ámbito escolar. Reflexiones y abordajes desde un espacio de formación – acción**

*Current problems ex – posed in the school environment. Reflections and approaches from a space of training – action*

Analia Francisconi y Eliana Prosman ..... 9

### **Jerarquización de factores generadores de acoso escolar en estudiantes de instituciones públicas y privadas de educación media general**

*Ranking of factors that generate bullying in students of public and private institutions of middle general education*

Naik Castro Ospino y Marhilde Sánchez de Gallardo..... 23

### **Fomento del emprendimiento cultural en instituciones de educación superior ubicadas en Santiago de Cali – Colombia**

*Promoting cultural entrepreneurship in higher education institutions located in Santiago de Cali – Colombia*

Lina Pineda Sánchez; Claudia Marulanda Nomelín y Josnel Martínez Garcés..... 38

### **Participación de los padres en el proceso de alfabetización de sus hijos/as en zona rural**

*Parents' participation in the literacy process of their children in rural areas*

Laura Mena Zambrano e Iris Castillo Rivero..... 56

### **El fútbol como práctica deportiva para el desarrollo de la resiliencia**

*Football as a sport practice for the development of resilience*

Fredy José Barliza Salas y Pedro Fernández..... 74

<b>El voleibol como práctica deportiva para el reforzamiento de los valores en instituciones educativas</b> <i>Volleyball as a sports practice for the reinforcement of values in educational institutions</i>	
José Bernardo Petit López y Giannantonio Raspa.....	91
<b>Reconstrucción histórica de las neurociencias y su influencia en la educación</b> <i>Historical reconstruction of neuroscience and its influence on education</i>	
Ruth Fabris; María José Ríos y Rolando Tapia.....	106
<b>Competencias comunicativas del docente en un entorno virtual de aprendizaje</b> <i>Teacher communication skills in a virtual learning environment</i>	
Edwin Rodríguez Reyes y Hugo Ángel Quintero Bravo.....	121
<b>Instrucciones a los Autores</b> .....	138

### **Editorial**

## **La investigación. Un eje central en la gerencia institucional efectiva**

La Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia reúne las escuelas de Bibliotecología y Archivología, Comunicación Social, Educación, Filosofía y Letras, donde confluyen las diversas áreas del conocimiento humanístico, y en función de dar respuesta a la necesidad de compartir conocimientos y experiencias sobre las temáticas que en estas escuelas se desarrollan, coloca a la disposición de los investigadores una variedad de revistas de gran impacto, regional, nacional e internacional, siendo aliadas estratégicas de la Dirección de Investigación y de la División de Estudios para Graduados.

El mundo actual vive en crisis, desde lo económico, político, social; es por lo cual, publicar información de naturaleza científica y humanística, amerita esfuerzos incalculables para los investigadores, miembros del comité editorial, personal de los servicios bibliotecarios, todos unidos para que los artículos publicados tengan el nivel, calidad, presencia y visibilidad que enaltezca y proyecte a nuestra Casa de Estudios, nacional e internacionalmente. Destacando que al hacer bien el trabajo y asumiendo los retos, se podrá resistir las dificultades que en el cotidiano presentan cada una de las personas involucradas en este proceso fundamental de la universidad.

La gerencia en la educación universitaria, como área importante para su desarrollo eficiente y eficaz, considera aspectos claves donde los gerentes deben administrar la docencia, investigación y extensión, como ejes centrales que producen la sinergia en la formación de un recurso humano idóneo para dar respuesta a las necesidades de la sociedad; es entonces cuando las variables que surgen en la gerencia universitaria deben estar vinculadas a los procesos investigativos, permitiendo así dar resultados que se proyecten en la toma de decisiones oportunas y ajustadas a nuevos procedimientos, que permitan operacionalizar el trabajo del talento humano de la institución.

Una gerencia efectiva en organizaciones educativas, está guiada conceptualmente, tomando en cuenta la planificación, organización, liderazgo y control, siendo estos los pilares fundamentales para lograr una administración

eficiente; es así que la gerencia en estos tiempos está marcada no solo por la ejecución para lograr los objetivos institucionales, es el resultado de las experiencias de aprendizaje organizacional, producto del procesamiento de información con una visión investigativa, donde las tecnologías de la información y comunicación determinan el procesamiento de datos obtenidos en la práctica.

En la gerencia educativa efectiva tiene que existir un conocimiento axiológico sobre el valor del talento humano, puesto que son individuos ocupando espacios en diversas áreas de la institución y la suma de los trabajos individuales permite el logro de los objetivos globales, tomando en cuenta que el mejor desempeño mostrado es apreciable en un comportamiento cargado de motivación y capacitación de las personas.

Todo lo relacionado con la praxis de la gerencia educativa efectiva en las instituciones tiene que ser resultado de lo aprendido en la realidad laboral, producto de una investigación.

Cito un pensamiento de la Madre Teresa de Calcuta, líder cristiana y de grandes logros en beneficio de los seres humanos *“Para hacer que una lámpara esté siempre encendida, no debemos de dejar de ponerle aceite”*.

Nos invita que no se debe descuidar la motivación por estudiar e investigar, para lograr una institución universitaria integrada, plural donde todos podamos tener los mismos derechos preservando la democracia como un valor fundamental, obra de una gerencia capacitada y responsable.

**Hugo Quintero Bravo**

## **Problemáticas actuales *ex – puestas* en el ámbito escolar. Reflexiones y abordajes desde un espacio de formación – acción**

***Analia Francisconi y Eliana Prosman***

*Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 89*

*“Dr. René Favaloro”. Buenos Aires-Argentina*

*analiafw@gmail.com; elyprosman@yahoo.com.ar*

---

### **Resumen**

Este trabajo pretende destacar la importancia de los Trayectos Formativos Opcionales (TFO), contemplados en los Diseños curriculares de la formación docente, como espacios de “buenas prácticas”, contextualizados y transformadores, orientados hacia los recorridos complementarios y necesarios para los/as futuros/as docentes hoy. El objetivo perseguido fue visibilizar, a través de un proyecto de cátedra, un espacio construido colectivamente, de carácter reflexivo, de des-cubrimiento y desnaturalización de situaciones problemáticas que como tales impactan en la realidad educativa actual, así como también, la construcción de herramientas adecuadas para el abordaje de estas. El fundamento teórico se encuentra en materiales actualizados, nacionales e internacionales, sobre violencia(s) familiar(es), infancias maltratadas, sintomatología expresada en el ámbito escolar, así como también y fundamentalmente, en la legislación vigente y los protocolos de intervención. Como se ha mencionado, el eje es un proyecto de cátedra interdisciplinario con una propuesta didáctica basada en el aula – taller, en interrelación permanente con el campo de la práctica docente (praxis), por tanto, la metodología se basa en el diseño de investigación acción participativa (IAP). En tanto contextualizado, el proyecto ha contado con la *efectiva* y *afectiva* valoración e implicación de todos/as los/as estudiantes, como también, de los/as docentes de la institución y egresados/as. Ergo, este espacio formativo ha revertido necesariamente en la transformación, no solo de los contextos inmediatos (prácticas) sino de los propios sujetos.

**Palabras clave:** Problemáticas actuales; contextualización; formación; buenas prácticas; transformación.

## Current problems ex – posed in the school environment. Reflections and approaches from a space of training - action

---

### Abstract

This work aims to highlight the importance of the Optional Training Pathways (OTP), contemplated in the Curricular Designs of the teacher training, as spaces of “good practices”, contextualized and transforming, oriented towards the complementary and necessary paths for the future teachers today. The objective pursued is to make visible, through a chair project, a space collectively constructed, reflective in character, of dis-covering and denaturalization of problematic situations that as such impact on the current educational reality, as well as, the construction of adequate tools to address these. The theoretical foundation is found in updated national and international materials on family violence, battered childhoods, symptomatology expressed in the school environment, as well as, fundamentally, in current legislation and intervention protocols. As mentioned, the axis is a project of interdisciplinary chair with a didactic proposal based on the classroom – workshop, in permanent interrelation with the field of teaching practice (praxis), therefore, the methodology is based on research design participatory action (RPA). As contextualized, the project has had the effective and affective assessment and involvement of all the students, as well as the teachers of the institution and graduates. Ergo, this formative space has necessarily reverted in the transformation, not only of the immediate contexts (practices) but of the subjects themselves.

**Keywords:** Current problems; contextualization; training; good practices; transformation.

### Introducción

Pensar en este *Trabajo* lleva directamente a pensar en los Diseños Curriculares (en adelante DC) de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial (2007) y Especial (2008) de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), los que orientan hacia dónde dirigirse en este recorrido/*horizonte* que es la formación docente, tanto de los/as docentes formadores/as como de los/as docentes en formación: aprendientes-

enseñantes, al decir de Fernández (2007).

Es en este marco que cobran relevancia los Trayectos Formativos Opcionales (en adelante TFO), ya que están orientados hacia los recorridos complementarios de la formación docente, como también, definidos colectivamente y focalizándose en la *localidad*, por tanto, en la singularidad y contextualización de las acciones.

La actualidad demanda la constitución de hombres y mujeres para vivir en una sociedad en la que los saberes y su distribución y circulación han cambiado, (...) y en donde el conocimiento adquiere un valor estratégico, anclado en y condicionado por los profundos cambios estructurales que enmarcaron este proceso (DC, 2007:17).

Como sostiene Freire (1971:1) la educación “*es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*”. La educación no puede ser entonces una isla que cierre sus puertas a la realidad social, cultural, económica y política. Está llamada a recoger las expectativas, sentimientos, vivencias y problemas de la comunidad, pueblo y región.

Así, pensar en la construcción de un proyecto de cátedra para un TFO contextualizado en esta actualidad que vivimos y específicamente en las “aulas” de un Profesorado, lleva a reflexionar directamente acerca de la pedagogía, cómo entendemos esta y qué finalidad tiene la misma. Dimensiones éstas que atañen a la epistemología que fundamenta nuestras decisiones – acciones docentes.

(...) Se debería hacer pedagogía en las aulas (...) pero también se debería hacer pedagogía (...) en el inmenso ámbito de la relación con el contexto. No se trata sólo de producir conocimientos (...). Corresponde hacer pedagogía con

ellos, hacia la sociedad en su conjunto, hacia la clase política, hacia las profesiones y los profesionales, hacia el resto del sistema educativo, hacia las diferentes prácticas, hacia los sectores mayoritarios de la población (Prieto Castillo, 2007:2).

Así también, pensar en las llamadas “buenas prácticas” (best practices), como aquellas que promueven el desarrollo de actividades de aprendizaje(s) en las que se logren con eficiencia los objetivos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo, en un trabajo conjunto entre docente y estudiantes.

La UNESCO por su parte, en el marco de su programa MOST (Management of Social Transformations/ Gestión de las Transformaciones Sociales), analiza cuáles deben ser las características de las buenas prácticas, y determina que hay cuatro rasgos fundamentales que no se deben obviar. Así pues, las buenas prácticas deben ser innovadoras, efectivas (pues demuestran un impacto positivo y tangible sobre la mejora), sostenibles (ya que pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos) y replicables (al servir como modelo para desarrollar iniciativas y actuaciones en otros lugares).

Sosteniendo este pensamiento se creó el proyecto de cátedra titulado: *Problemáticas actuales en el ámbito escolar: Teorizaciones y abordajes*, basado en la investigación

acción participativa (IAP), ya que el posicionamiento de intervención –no neutro ni distante– ayuda a transformar la realidad a través de dos procesos, conocer y actuar, pues su finalidad es práctica. Se abarcaron así, tres grandes unidades que trabajan dialécticamente:

1. Las familias y la contemporaneidad.
2. La(s) infancia(s)
3. La(s) institución(es)

Trabajo que, por supuesto no se realiza en soledad ni individualmente, sino en la imbricación permanente con los otros espacios curriculares de la formación docente, y fundamentalmente con la *Práctica en Terreno*, de la que se nutre y a la que devuelve lecturas e intervenciones sobre la base de la reflexión crítica: perspectiva dialéctica.

Si como planteamos, la pedagogía es un *hacer* no reducido a las aulas, desde este TFO se han promovido y realizado intervenciones comunitarias con la finalidad de contribuir a la transformación sociocultural y propia, en este camino – no a recorrer sino a construir – que es la formación docente en los tiempos actuales.

## Fundamentación teórica

### El nos-otros<sup>1</sup> y el *hacer* pedagógico en con-texto<sup>2</sup>

La vida escolar puede reproducir y perpetuar las desigualdades estructurales a través de distintas rutinas y prácticas educativas que implican situaciones de violencia cultural y simbólica. Los/as estudiantes pertenecientes a minorías poblacionales, de inmigrantes y otros grupos desfavorecidos y/o en condiciones de vulnerabilidad, tienden a tener más dificultades para apropiarse de la cultura escolar y permanecer en ella. La escuela mortifica cuando va dejando por fuera de ella a integrantes de distintos sectores sociales, a grupos familiares con problemáticas diversas, a niños/as que expresan malestares, etc., privándolos de las instancias de identificación y sostén. Es así como, se generan malestares en los/as docentes y en la comunidad educativa cuando no se cuenta con las herramientas adecuadas para abordar temáticas de índole no pedagógica, pero expresadas en este espacio.

Recurriendo nuevamente al DC (2007:18):

A su vez, reconocer la diferencia es reconocer que existen individuos y grupos que son diferentes entre sí,

- 
- 1 El nos-otros corresponde a una concepción derridariana (1995) y deleuziana (2002), en la que la constitución del yo solo es posible en relación indisoluble con otro – otro, por ende, somos otros, y devenimos constantemente otros.
  - 2 La palabra con-texto permite pensar en la contextualización del texto, de la escritura, que nunca es individual, sino que hay una matriz sociocultural que sostiene, un nicho ontogénico, al decir Rogoff (1993:36): “La acción individual y la actividad sociocultural están mutuamente enraizadas (...) ambas se constituyen mutuamente”.

pero que poseen los mismos derechos. La convivencia en una sociedad democrática depende de la aceptación de la idea que componemos una totalidad social heterogénea, en la cual todos tienen derecho a participar en su construcción y formar parte de ella, en que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y en la que las diferencias deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad.

Por tal motivo, y como eje vertebrador del Proyecto de cátedra, es que se propuso la visualización de estas problemáticas, para co-pensarlas<sup>3</sup> y abordarlas constructiva y colectivamente, a través de los aportes de la ciencia psicológica, el Derecho, la Filosofía, el Psicoanálisis, la Psicología Social, la legislación vigente, así como de las teorías del aprendizaje y la pedagogía.

Pero también, las fuentes potenciadoras y nutrientes de la construcción del proyecto de cátedra fueron las demandas de los/as estudiantes, focalizadas fundamentalmente en situaciones de violencia(s) y emergentes de índole sociofamiliar e individual observados e inferidos en sus *prácticas* desde la cátedra *Práctica en Terreno IV*, correspondiente al cuarto año de las carreras mencionadas al comienzo del trabajo. Según dispone el DC (207:33):

3 La categoría de co-pensar se utiliza fundamentalmente en Psicología de Grupos, haciendo referencia al pensamiento con otros, el pensamiento colaborativo, colectivo. Corresponde a una concepción acuñada por Enrique Pichon Riviére (1985).

Los Trayectos Formativos Opcionales están orientados por una pregunta general: ¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución? Esto significa que los mismos deberán ser definidos de manera colectiva y colaborativa por las Instituciones formadoras, sobre la base de las percepciones acerca de los complementos necesarios para la Formación Docente, pensados y propuestos de manera situada, local, singular. La organización didáctica de los saberes de estos Trayectos Formativos podrá definirse también según las particularidades y la creatividad del colectivo institucional.

Con especial referencia a los *horizontes formativos*, se hace alusión a dos construcciones insoslayables:

- La del *posicionamiento* docente, entendido éste en el proceso de subjetivación (Foucault, 1966) con un carácter activo y crítico de la docencia; inserto en situaciones sociales y educativas a las que trata de transformar, y así extender su autonomía en la(s) práctica(s) cotidiana(s).
- La de la *recuperación* del sentido de la docencia en nuestras sociedades en crisis y en contextos de transformaciones culturales y sociales continuas. Transformaciones que

se materializan fundamentalmente en cambios en las conformaciones familiares, en las miradas y *acogida*<sup>4</sup> de las infancias, en los abordajes anclados en conceptualizaciones devenidas de paradigmas actuales, como la complejidad, por ejemplo. Esta recuperación de sentido debe, necesariamente, refugiarse en un cambio en las mentalidades y exponer la incertidumbre y el caos, al decir de Morin (1994), en el que se desarrolla el rol docente.

Es así como, la *práctica* de los/as estudiantes, como eje vertebrador, “*se desarrolla en condiciones reales, en el campo educativo, en el campo institucional y en el campo áulico...*” (DC, 2007:30-31). Ergo, la experiencia en terreno se realiza contextualizadamente, esto implica el reconocimiento de las problemáticas socioculturales presentes en la comunidad educativa, llegando así al interior de la escuela y del aula en los procesos de enseñanza(s) y procesos de aprendizaje(s).

Ahora bien, ¿es posible una demanda (de parte de los/as estudiantes) de estas características sin anclaje

institucional? Claramente la respuesta es no. Como toda demanda, no se crea en el vacío o emerge de la nada, solo es posible en la medida en que se construye en relación con una dialéctica, que en este caso, es eje constituyente del ISFD y T N° 89<sup>5</sup>, que permite que los/as estudiantes participen (activamente) en la construcción del conocimiento y consecuentemente, de sus propios trayectos formativos, por ende, que expresen inquietudes, temores, deseos, tensiones, necesidades, malestares, intereses, etc., acerca del *ser-hacer*<sup>6</sup> docente.

La interrelación y transversalización permanente con/entre los diferentes *Campos* y fundamentalmente con el *Campo de la Práctica* favorece que los/as estudiantes dialoguen y relaten (aspecto de narración, re-lectura y re-escritura) con los/as distintos/as docentes y entre ellos/as, acerca de *sus* observaciones e intervenciones en las instituciones educativas (formales y no formales) desde primero a cuarto año de la formación, generándose así un espacio de escucha, intercambio y devolución orientativa continua que

4 La palabra “acogida” en el pensamiento de Lévinas es casi sinónimo de “hospitalidad”, según Derrida (1998). La palabra “hospitalidad” traduce y reproduce otras dos palabras: atención, acogida. La intencionalidad, la atención a la palabra, la acogida del rostro, la hospitalidad es lo mismo, en tanto que acogida del otro. Se trata de una tensión hacia el otro, intención atenta, atención intencional, un sí dado al otro. “Abordar al Otro en el discurso, es recibir su expresión en la que desborda en todo momento la idea que de él pudiera llevar consigo un pensamiento. Es pues, “recibir” del Otro más allá de la capacidad del Yo...” (Lévinas, 1987:75).

5 Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 89 de la localidad de Mar de Ajó Norte, Partido de La Costa (Distrito 123), provincia de Buenos Aires.

6 El ser – hacer docente remite a la construcción del ser, de la subjetividad, en tanto se hace, en tanto haya prácticas instituyentes (de subjetividad). Refiere entonces, a la formación integral de los estudiantes.

apuesta a la necesaria transformación. Es aquí donde cobra sentido la reflexión crítica y la acción – reflexión – acción, en palabras de Freire (2005) y, consecuentemente, las buenas prácticas.

El trabajo pedagógico con “buenas prácticas” se sitúa en la línea estratégica principalmente de la ética, así como de la identificación, análisis, representación y visibilización de buenas prácticas en los diferentes niveles del sistema educativo, como también y necesariamente, en la contextualización. Ninguna buena práctica alcanza esa atribución de valor en abstracto: no hay buenas prácticas universales, ni solo nominadas como tales. Las buenas prácticas se encuentran ancladas, enraizadas, por eso lo son siempre en un contexto y bajo unas condiciones, y son “buenas” en tanto corresponden a un paradigma que pone de relieve los procesos (buen hacer) y a los sujetos/grupo con los que se trabajará y transformará, en este sentido puede decirse, al modo de Pichón Rivière (1975) que son operativas, en tanto operan sobre una realidad para transformarla.

Ergo, estas experiencias conjuntas son las que sustentaron y construyeron la demanda de un espacio donde pudieran trabajarse específicamente, y

a modo de “texto y con-texto paralelo”<sup>7</sup> las problemáticas que implicaban masivamente a los/as sujetos en formación, es decir, subjetiva(nte)mente (cognitiva, corporal, sociocultural y afectivamente).

Para Freire, la educación dialógica es la que niega los comunicados y genera la comunicación, ya que esta comunicación permite a los hombres emerger de la dominación y la opresión y trabajar por su liberación. Una comunicación que articula la experiencia con el lenguaje que la nombra y hace posible; un lenguaje que debe ser problematizado y desnaturalizado para poder hacer una experiencia autónoma. Un diálogo que en su sentido crítico-político es praxis, es trabajo con los otros y no para o sobre ellos, donde pronunciar la palabra adquiere pleno sentido al transformar la situación de opresión (Huerco, 2007:10).

De este modo, se está en presencia de un constructo *histórico*, ya que se ha generado en un tiempo (real y simbólico), *social*, ya que se ha extendido<sup>8</sup> y comienza a enraizarse en la comunidad de docentes, estudiantes y colegas que participan en/de esta institución formadora, y *cultural*, ya que no escapa a la contextualización,

7 El texto paralelo en palabras de su autor, Prieto Castillo, es: “...no sólo el registro del aprendizaje, sino una obra generada por un creador” (p. 2).

8 Ex – tendido remite a la posibilidad de exteriorización del proyecto fuera de las aulas de un Profesorado y por ende, de los claustros académicos. Asimismo, hace alusión a un proceso de organización que ayuda a trabajar problemáticas importantes a nivel social, debido a que puede orientar las líneas de búsqueda y planes de aprendizaje que generen deberes con la sociedad y la determinación de sus problemas.

y es producto y productor de sujetos y trabajos.

Por tanto, e insoslayable de la profesión docente y de las buenas prácticas de las que anteriormente se ha hablado, es la incorporación de la dimensión *territorial*. El territorio tiene carácter complejo y, en consecuencia, heterogéneo, esto lo define y constituye.

Sin desconocer su condición conflictiva, la heterogeneidad lejos de ser un obstáculo –como toda expresión de diversidad– habilita el enriquecimiento productivo de la institución y sus sujetos. El proyecto de formación, incluidas sus luchas y la búsqueda de consensos siempre provisorios, abre el deseo y la posibilidad de un espacio colaborativo (DC, 2007: 21).

Es bueno saber que la educación cambia en tanto la concebimos como institución de puro devenir – con – otros. Ella misma se altera y se mueve de manera continua y a veces discontinua. Es por ello por lo que entendemos que la educación se encuentra atravesada desde su constitución por las demandas y discursos sociales, culturales, históricos, ideológicos, políticos, económicos, etcétera, y, por ende, por un *compromiso* que vincula la práctica docente con la *reflexión* y la *acción transformadora* de las vidas de los/as sujetos implicados en ella. “*El posicionamiento activo del maestro como trabajador de la cultura*” (DC, 2007:14).

## Metodología

### El trabajo en terreno

Este proyecto de cátedra fue concebido desde la Investigación Acción Participativa (en adelante, IAP). Desde sus comienzos, como se ha expresado con anterioridad, ha ido en búsqueda de dar respuesta a interrogantes e inquietudes y, asimismo, a prácticas que de otro modo quedaban aisladas y fragmentadas de las realidades que los/as estudiantes percibían y experimentaban dentro de las aulas (**Etapa de pre-investigación: síntomas, demanda y elaboración del proyecto**). Los/as niños/as solicitaban y solicitan una escucha de sus vivencias que las materias o asignaturas a tratar no pueden ofrecer. Algo del vacío y la ansiedad se apoderaba de estas instancias: no se contaba con herramientas para abordarlas. Es así como, colectivamente y en función de estos contextos, se dio nacimiento a este espacio curricular (**Primera etapa. Diagnóstico. Trabajo de campo. Observación participante**).

Con esta metodología como base, todos/as fueron investigadores/as, funcionaron en principio como buscadores/as y participantes/as del cambio, para luego convertirse en mediadores/as y promotores/as del cambio. A partir de aquí, sus prácticas no fueron y no son las mismas.

## Resultados y discusión

Se llega así a la **segunda etapa de la IAP, la programación**. Aquí se dio lugar a los conocimientos y puntos de vista existentes, utilizando métodos participativos. Se apeló al trabajo en el campo, al análisis de textos y discursos y a la realización de talleres con la comunidad. Para tal fin, se organizaron en el proyecto de cátedra, tres unidades dialécticas y concéntricas, a saber:

**Unidad N°1. Las familias y la contemporaneidad**, abordando, desde el paradigma de la Complejidad, el concepto jurídico, estructura y modalidades de la(s) familia(s). Conceptualización de parentesco. Nociones sobre Patriarcado (incluyendo aquí prácticas machistas). Las funciones parentales en el ámbito familiar. Violencia(s) familiar(es). Apego desorganizado. Familias “en riesgo”. Vulnerabilidad y desvalimiento. Regímenes de comunicación a la luz del nuevo CCC<sup>9</sup> y legislación vigente en torno a familia(s), como por ejemplo la ley provincial de violencia familiar (12.569 y modificaciones).

**Unidad N° 2. La(s) Infancia/s**, abordando: problemáticas en los/as niños/as y púberes/adolescentes que se expresan en el ámbito escolar: abuso sexual infantil, abuso sexual intrafamiliar (incesto), y en relación directa con esta temática, la obligación de denunciar, focalizando en la formalidad de la denuncia en el ámbito administrativo y judicial. Así también, trastornos

emocionales, déficit atencional (ADD/TDA), hiperactividad (ADHD/TDAH), problemas (psico)somáticos, enuresis, encopresis y adicciones. El sobrediagnóstico en la infancia. Niños/as “integrados/as”. Niños/as institucionalizados/as: cambio paradigmático.

**Unidad N° 3. La(s) Institución/es**, retomando lo anteriormente expuesto y trabajando aquí, específicamente, con las intervenciones. Problemas institucionales que afectan a niños/as, púberes y adolescentes: violencia “escolar”, las armas en las escuelas, “fracaso” escolar, bullying (acoso escolar), discriminación, rechazo y exclusión, atención a la diversidad, atención a la segregación y atención a la diferencia. Resolución de conflictos en el ámbito escolar: rol de la institución y de la comunidad educativa. Protocolos de intervención.

Para el desarrollo de estas temáticas se escogió la modalidad de aula-taller, por tanto, en todas las clases se focalizó en la construcción conjunta, guiada no solo por los materiales bibliográficos sino por soportes audiovisuales como películas y documentales, trabajando fundamentalmente con los relatos de los/as estudiantes devenidos del campo de la práctica.

El aula-taller es una metodología o práctica pedagógica creada por Pasel (1998:19). Según la autora:

En una metodología que encuadra la participación, organizándola como

9 Código Civil y Comercial de la Nación, entrado en vigor en 2015.

proceso de aprendizaje. El aula puede convertirse en un espacio en el que todos sean los artesanos del conocimiento, desarrollando los instrumentos para abordar el objeto en forma tal que los protagonistas puedan reconocerse en el producto de la tarea.

Así, el eje central de esta metodología es la participación de todo el grupo de estudiantes, con el fin de ser protagonistas de los procesos de enseñanza(s) y aprendizaje(s). Además, se puede desarrollar por medio de una propuesta en forma grupal o individual. Pues para los/as estudiantes, trabajar en grupo les permite reconocer su participación, compromiso y responsabilidad ante sus compañeros/as, así como reconocer y valorar lo que otros/as compañeros/as aportan.

Atendiendo entonces a las necesidades e inquietudes emergentes de las experiencias de los/as estudiantes, se organizaron actividades de extensión comunitaria, materializadas en dos *Trabajos*, uno por cada cuatrimestre de cursada:

**1º Trabajo.** En grupos de aproximadamente cinco (5) integrantes, se representaron obras de *teatro leído* – sobre las temáticas que conciernen a las primeras dos unidades temáticas –

dirigidas a las demás carreras<sup>10</sup> que se cursan en el Instituto y a la comunidad en general en una *Jornada sobre Representaciones de la/s violencia/s*.

La utilización del guion teatral es adecuada estrategia en tanto despierta el interés en la práctica constante de la lectura expresiva y ayuda a la comprensión de un texto. Es altamente motivadora, pues lleva implícito el paso previo para su posterior representación.

La lectura de teatro permite:

- Favorecer la discusión y los intercambios de puntos de vista a partir del conocimiento de las diferentes lecturas.
- Exigir respuestas que requieran una argumentación interesante.
- Alentar la investigación, la creatividad y el conocimiento en la interpretación de un guion.
- Usar diferentes alternativas de información: medios, libros, música, plástica.
- Formar receptores críticos de otras construcciones sociales.
- Promover la investigación y la comprensión de las diferentes áreas del conocimiento, interrelacionándolas, planificando contenidos, con una metodología de trabajo activo, participativo y reflexivo, para lo cual el/la futuro/a docente construirá las

10 Las demás carreras que se cursan en el Instituto son: Tecnicatura Superior en Enfermería, Tecnicatura Superior en Acompañamiento Terapéutico, Tecnicatura Superior en Servicios Gastronómicos, Tecnicatura Superior en Análisis de Sistemas, Tecnicatura Superior en Bibliotecología, Tecnicatura Superior en Industria Textil e Indumentaria, Tecnicatura Superior en Economía Social para el Desarrollo Local, Tecnicatura Superior en Paisajismo y Tecnicatura Superior en Administración Pública.

obras teatrales con las que trabajará.

- Finalmente, el teatro leído es altamente enriquecedor y moviliza a los participantes a experimentar la creatividad.

Con la emergencia del segundo trabajo se produce una bisagra entre la etapa anterior y esta **tercera etapa**, basada en las **propuestas concretas**, por ende, territoriales, consolidándose así la construcción del **Programa de Acción Integral (PAI)**.

**2° Trabajo.** En parejas pedagógicas, los/as estudiantes trabajaron en profundidad una de las temáticas que les había resultado significativa y/o les había impactado, y atendiendo a la tercera unidad temática -*intervenciones en la práctica*-, conjuntamente con el Campo de la Práctica, la presentaron – por medio de afiches, utilización de PowerPoint u otro recurso pertinente – en las Escuelas co-formadoras, en Centros Comunitarios u otras instituciones interesadas, dirigiéndose tanto a los/as estudiantes como a los/as docentes, madres/padres y el público en general, a modo de Charlas – Talleres sobre las problemáticas actuales que se trabajaron.

Finalmente, se arriba a la **última etapa, la post-investigación** (evaluación). Es así como, este espacio curricular recorrió, además de los materiales bibliográficos y los dos grandes trabajos realizados, la impli-

cancia de los/as estudiantes en cada una de las temáticas que se fueron desarrollando, legitimando así, no solo sus prácticas sino las de las formadoras.

En esta implicación, fueron emergiendo relatos personales acerca de vivencias traumáticas, dolorosas, relacionadas fundamentalmente con las violencias en el ámbito familiar. Estas manifestaciones permitieron el trabajo en espacios terapéuticos fuera del aula, favoreciendo su elaboración, a fin de poder intervenir adecuadamente (con la escucha, sobre todo) cuando estas problemáticas se presenten en las aulas en las que se desempeñen como docentes.

El trabajo de re-lectura y re-escritura<sup>11</sup>, en formato de trabajos prácticos, fue el eje de esta cátedra – taller, esto devino en la permanente participación e intercambio de los/as estudiantes, siendo interpelados/as constantemente por las prácticas.

Un aspecto que hace a la metaevaluación de este espacio curricular en la formación docente es que el mismo se encuentra vigente y es solicitado constantemente por los/as estudiantes, quienes año a año esperan “tener la materia” para conocer, narrar, preguntar, y “saber qué hacer” ante las situaciones antes planteadas. Estas expectativas emanadas de quienes serán prontamente Profesores/as, iluminan el camino y hacen menos lejana la anhelada transformación, transformando – transfor-

11 Re-lectura y re-escritura son conceptos de Huergo y Morawicki (2009): “Releer la escuela para reescribirla”.

mando-se<sup>12</sup> en cada decisión – acción con sentido pedagógico.

## Consideraciones finales

Es sabido que el malestar en la cultura (Freud, 1991) tiene hoy una de sus manifestaciones más evidentes en el ámbito escolar (Minnicelli, 2013), en tanto las transformaciones del sistema educativo y los procesos sociales que modifican el contexto sociocultural (Bauman, 2004; Bringiotti, 2005), lo que conlleva al replanteo, des – cubrimiento, desnaturalización e intervención adecuada de las diversas problemáticas que se suscitan en este escenario en la actualidad. Niños/as, familias, instituciones y la comunidad toda debe estar implicada en esta reflexión – acción.

La(s) violencia(s) familiar(es) y “escolar(es)”, el “fracaso” escolar y en el aprendizaje, el déficit atencional, la hiperactividad, los trastornos de conducta, la medicalización y sobrediagnóstico en la infancia, etc., son problemáticas actuales que plantean la necesidad de re-conocerlas e interpretarlas para *saber-hacer*<sup>13</sup> cuáles son las mejores estrategias de abordaje. Como plantea el DC (2007:13) “*un proceso de construcción en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, lleno de tensiones*

*e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales*”.

Es desde esta perspectiva que se creó un espacio interdisciplinario, entre docentes del ámbito de la Psicología y del Derecho, anclado en los corpus teóricos (actualizados), la metodología adecuada a las situaciones a tratar (atendiendo a la particularidad) y la legislación vigente.

Teniendo como basamento los procesos como paradigma y la IAP como metodología, se arribó a las buenas prácticas, las que necesariamente devinieron y devienen praxis, en tanto están contextualizadas y apuntan, por tanto, a la transformación de los/as sujetos y los contextos inmediatos, la comunidad educativa y la región.

Para finalizar, se convoca a Simón Rodríguez, desde la obra de Prieto Castillo (1987), en esta maravillosa cita: “...*lo demás él lo hará y yo tendré la satisfacción de haberle servido de algo*”.

## Referencias bibliográficas

- Bauman, Zygmunt. (2004). **Moder-nidad líquida**. Editorial Fondo de Cultura Económica, México.
- Bringiotti, María Inés. (2005). Las familias en “situación de

12 Transformando – transformando-se hace alusión a la transformación del contexto y a la vez, a la transformación propia, insoslayable en los procesos formativos, de este modo, la transformación opera en el campo de la subjetivación (permanente devenir).

13 El saber y el hacer son dos dimensiones imbricadas, no podrían pensarse la una sin la otra, es por eso que se transforman en una palabra-frase.

- riesgo” en los casos de violencia familiar y maltrato infantil. En: **Texto & Contexto en Enfermagem**. Volumen 14, pp. 78 – 85, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Deleuze, Gilles. (2002). **Diferencia y repetición**. (trad. M. S. Delpy y H. Beccaecce). Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Derrida, Jacques. (1995). “La diseminación”, en **La diseminación**. Fundamentos, Madrid.
- Derrida, Jacques. (1998). **Adiós a Emmanuel Lévinas**. Mínima Trotta, Madrid.
- Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. Dirección de Educación Superior. Subdirección de Formación Docente. (2008). **Diseño Curricular del Profesorado de Educación Especial en sus cuatro especialidades: intelectual, neuromotor, sordos e hipoacúsicos y ciegos y disminuidos visuales**. Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2007). **Diseño curricular. Formación Docente. Niveles Inicial y Primario**. Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, Alicia. (2007). **Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios**. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.
- Foucault, Michel. (1966). **Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas**. Editorial Guillaumard, París.
- Freire, Paulo. (1971). **La educación como práctica de la libertad**. 3ª edición. Montevideo: Editorial Tierra Nueva, Montevideo.
- Freire, Paulo. (2005). **Pedagogía del oprimido**. 2ª edición, Siglo XXI editores, México.
- Freud, Sigmund. (1991). Malestar en la cultura, En: **Obras completas**. Tomo XXI, pp. 57 – 140, Editorial Amorrortu, Buenos Aires.
- Huergo, Jorge. (2007). **Los medios y tecnologías en educación**. Disponible en: [www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/los-medios-y-tecnologias-en-educacion](http://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/los-medios-y-tecnologias-en-educacion). Recuperado el 24 de enero de 2018.
- Huergo, Jorge y Morawicki, Kevin. (2009). **Re-leer la escuela para re-escribirla (I). La escuela como espacio social**. DES-DGCyE, La Plata.
- Lévinas, Emmanuel. (1987). **Totalidad e infinito**. Sígueme S.A, Salamanca.
- Minnicelli, Mercedes. (2013). **Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo**. 1ra. Edición, Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

- Morin, Edgar. (1994). **Introducción al pensamiento complejo**. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Pasel, Susana. (1998). **Aula-Taller**. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- Pichón Rivière, Enrique. (1975). **Del Psicoanálisis a la Psicología Social**. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.
- Prieto Castillo, Daniel. (1987). **Utopía y comunicación en Simón Rodríguez**. Academia Venezolana de la Lengua, Caracas.
- Prieto Castillo, Daniel. (2007). **La enseñanza en la Universidad**. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Rogoff, Bárbara. (1993). **Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social**. Editorial Paidós, Buenos Aires.

## **Jerarquización de factores generadores de acoso escolar en estudiantes de instituciones públicas y privadas de educación media general**

*Naik Castro Ospino y Marhilde Sánchez de Gallardo*

*Departamento de Psicología. Facultad de Humanidades y Educación.*

*Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

*naikcastro@hotmail.com; marsanchezg@gmail.com*

---

### **Resumen**

En la actualidad, se ha puesto en evidencia el incremento de la violencia en las diferentes instituciones que conforman la sociedad en general, especialmente las educativas y familiares. Esta investigación tuvo como objetivo jerarquizar los factores de acoso escolar en estudiantes de instituciones públicas y privadas de educación media general. Se realizó un estudio descriptivo, comparativo, de campo, no experimental, transeccional. La población estuvo constituida por 199 sujetos y la muestra fue obtenida mediante un muestreo aleatorio probabilístico, conformada 67 estudiantes; 38 de la institución pública y 29 de la institución privada, ambos grupos integrados por alumnos de uno u otro sexo, con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años. Se diseñó un cuestionario de veintiocho ítems, validado por expertos y con confiabilidad de 0.813, indicador de elevada confiabilidad. Para el análisis de los datos, se utilizó estadística descriptiva, a través de medidas de tendencia central (media, moda y mediana) medidas de dispersión (desviación estándar, puntuación máxima, puntuación mínima). Se empleó el paquete estadístico SPSS versión 22. Se evidenció en la jerarquización de los factores generadores, el orden: apariencia física, religión, (ambos en categoría medio bajo), orientación sexual y raza (ambos en la categoría baja). Sólo se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de instituciones públicas y privadas, en el factor de orientación sexual, siendo este mayor en la institución privada.

**Palabras clave:** Factores de acoso escolar; estudiantes; educación media general.

## Ranking of factors that generate bullying in students of public and private institutions of middle-general education

---

### Abstract

Currently, the increase in violence in the different institutions that make up society in general, especially educational and family ones, has been highlighted. This research had as objective to rank the factors of school bullying in students of public and private institutions of middle-general education. Descriptive, comparative, field, non-experimental, transectional study. The population was constituted by 199 students and the sample was obtained through a probabilistic random sampling, made up of sixty-seven (67) students; 38 students in the public institution and 29 for the private institution, both groups made up of students of one or the other sex, aged between 15 and 17 years. A questionnaire of twenty-eight items was designed, validated by experts and with a reliability of 0.813, high reliability indicator. For the analysis of the data, descriptive statistics were used, through measures of central tendency (mean, mode and median), dispersion measures (standard deviation, maximum score, minimum score). The statistical package SPSS version 22 was used. It was evidenced in the hierarchy of the generating factors, the order: physical appearance, religion, (both in medium low category), sexual orientation and race (both in the low category). Only significant differences were found between the students of public and private institutions, in the factor of sexual orientation, being this greater in the private institution.

**Keywords:** Bullying factors, students, general secondary education

### Introducción

En la actualidad, se ha puesto en evidencia y se experimenta a diario, el incremento de la violencia en las diferentes instituciones que conforman la sociedad en general, especialmente las educativas y familiares. Las causas de dicha violencia son múltiples, complejas y surgen de la interacción entre la persona y los entornos donde despliegan sus actividades. En cada uno de esos espacios interactivos, se

pueden encontrar factores de riesgo para facilitar actos violentos.

Uno de los tipos de violencia más renombrado recientemente es el acoso escolar. Este, según Salgado (2013) es un fenómeno generalmente entendido como intimidación y maltrato entre iguales o pares, de forma repetida y mantenida, con la intención de humillar y de someter abusivamente a un compañero indefenso, por parte de uno o varios agresores a través de

manifestaciones de violencia física, verbal y psicológica.

El acoso escolar, en principio, parece ser algo inherente al contexto, sin embargo, no se puede dar paso a la normalización del hecho y a la indiferencia frente al mismo, sino que se debe asumir como una auténtica oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo personal de los miembros de la comunidad escolar.

En Venezuela, se ha constatado que las instituciones educativas presentan un alto índice de violencia: verbal, física y/o psicológica y conductas asociadas a manifestaciones de acoso escolar, pudiendo esto ser corroborado a diario por padres, representantes, docentes y estudiantes. A pesar de ello, teóricamente, en el país existen mecanismos y preceptos destinados a proteger la integridad física y moral de niños, niñas y adolescentes. Dichos mecanismos se encuentran enmarcados dentro de instrumentos legales tan significativos como lo son la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), y la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, LOPNNA, (2007).

La constitución establece en sus artículos 20 y 21, que toda persona tiene derecho al libre desenvolvimiento de su personalidad, sin más limitaciones que las derivadas del derecho de las demás y del orden público y social. Además, que todas las personas son iguales ante la ley, y, en consecuencia, no se

permitirán discriminaciones basadas en la raza, sexo, credo, condición social o aquellas que tengan por objeto anular o minimizar el reconocimiento o ejercicio en condiciones de igualdad, de los derechos y libertades de toda persona. Por su parte, la LOPNNA (2007), contempla en sus artículos, 32, 35, y 65, el derecho de los niños, niño y adolescente, a la integridad, a la protección y el buen trato.

No obstante, Medina (2009) plantea que el acoso escolar este es un fenómeno de moda en las escuelas públicas y privadas venezolanas y va más allá de la violencia entre iguales, también se evidencia una clara violencia contra el docente.

En un estudio realizado por Medina (2009) los datos resaltan como la violencia escolar afecta a escuelas y unidades educativas tanto públicas como privadas y los casos principales corresponden, en un 75%, a la imposibilidad de dar clase. Le sigue, como principal queja de los profesores, con un 24%, las amenazas verbales de los estudiantes; pero lo más alarmante, es que esas amenazas no son sólo producto de la rebeldía propia de la edad, puesto que un 5% de esos profesores afirman sentirse amenazados por los propios padres de esos alumnos, tanto físicamente como legalmente, de acuerdo a la LOPNNA, (2007).

Asimismo, este estudio destaca que un 4% ha sufrido también agresiones físicas y que más de un 80% se encuentra

desamparado por la dirección de la escuela o liceo y por la administración educativa del municipio escolar y de la Zona Educativa. También es importante indicar los resultados de investigaciones realizadas por el Centro Gumilla, sobre la violencia escolar en Venezuela, bajo la conducción de Machado y Guerra (2010) en dos importantes barrios de la ciudad de Caracas: de los estudiantes encuestados, el 73% han presenciado situaciones violentas dentro del plantel. Sólo una cuarta parte de los que participaron en el estudio manifestó no haber observado situaciones de violencia y 2% no contestó. Del personal directivo y docente que labora en los planteles, el 68% ha presenciado situaciones violentas dentro del plantel, 31% no las ha evidenciado y 1% no contestó.

Aunque esta información es aportada de investigaciones llevadas a cabo en la ciudad de Caracas y se refieren específicamente a la violencia escolar, pueden brindar información sobre lo que puede estar ocurriendo con el acoso escolar, una forma de violencia más específica, a la vez que brindan una idea aproximada de la situación de muchas de las escuelas venezolanas.

En estos momentos, cuando ha tomado auge el problema de convivencia que supone el acoso escolar, resulta oportuno estudiar este fenómeno con el fin de facilitar su comprensión. Con la intención de reconocer cuales son los factores generadores de acoso que se evidencian con mayor frecuencia, la presente investigación tuvo como

objetivo jerarquizar los factores generadores de acoso escolar en estudiantes de instituciones públicas y privadas de educación media general del Municipio San Francisco, del Estado Zulia.

La jerarquización de dichos factores permite obtener una visión clara de cuáles son los principales prejuicios que llevan a un estudiante a ejercer algún tipo de violencia sobre otro; lo cual permitirá establecer un plan de acción más específico para el abordaje de estas situaciones. Dicho estudio fue llevado a cabo en la etapa de educación media general de dos instituciones educativas del Municipio San Francisco: E.B.P. San Judas Tadeo, y el L.B. Prof. Jesús Ramón Contreras Gelvez; instituciones privada y pública respectivamente.

## **Fundamentación teórica**

El problema del acoso escolar o bullying, se ha caracterizado desde hace poco por pasar de ser un fenómeno oculto a tener una gran exposición, que pese a haber estado presente desde siempre en las relaciones entre los estudiantes; es un problema que está recibiendo gran atención en la sociedad en general.

El bullying es un término poco conocido, y aun así posee varias definiciones, todas relacionadas con conductas violentas entre iguales, generalmente en el marco de las instituciones educativas, siendo estos los lugares donde es más frecuente dicho

fenómeno y el tipo de consecuencias que presenta. Dan Olweus (1998), fue el primero que empleó el término en el sentido de acoso escolar en sus investigaciones.

Este autor ha definido el bullying como la situación de acoso e intimidación, en donde un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos.

El bullying es expuesto por Cerezo (2009), como una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación y, lo que quizá le imprime el carácter más dramático, la incapacidad de la víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento.

Se tiene entonces, que el acoso escolar o *bullying* va mucho más allá de una situación aislada de violencia escolar, o de un simple juego entre niños y adolescentes. Machado y Guerra (2010) afirman que el acoso es una actuación sostenida en el tiempo, con el propósito de herir y dañar a otros, mientras que la violencia escolar por su parte no es una acción planeada, sino que aparece como un mecanismo de defensa ante una agresión específica y directa.

Existen una serie de factores y situaciones según las cuales, sin ser

responsabilidad de la víctima, aumenta el riesgo de acoso, o se incrementa. Pertenecer a una minoría étnica en situación de desventaja, presentar dificultades de aprendizaje en aulas ordinarias, expresar orientación sexual diferente, el sobrepeso, o quienes tienen cierta condición física o psicológica o con cualquier característica que los haga diferentes, son víctimas de acoso escolar y blanco de burlas, segregación y exclusión.

En función de esto, Díaz-Aguado (2012) ha señalado el acoso por apariencia física, definiéndolo como una situación de intimidación que se presenta cuando para el agresor la apariencia física en general de la víctima no encaja dentro de los estándares de la moda, y de lo que socialmente se considera estético y agradable, siendo esto para el agresor, motivo de acoso, lo cual impacta de forma negativa en el desarrollo psicosocial del niño que sufre la agresión.

También señala el autor el acoso por raza y religión. En un mundo caracterizado por la intolerancia, la falta de respeto a la persona y particularmente a las que representan las minorías, se está empezando a observar un aumento de los comportamientos de hostigamiento y violencia racial o cultural, asociada a una mayor presencia en los centros educativos de alumnos con orígenes étnicos diferentes. Para las víctimas, los agresores les agreden por ser diferentes en aspectos como el color de la piel, ser de otra religión, y/o provenir de otro país.

Otro tipo de acoso es el escoso escolar homofóbico o bullying homofóbico señalado por autores como Platero y Gómez (2008) quienes lo definen como aquellos comportamientos violentos por los que un alumno o alumna se expone y/o queda expuesto repetidamente a la exclusión, aislamiento, amenaza, insultos y agresiones por parte de sus iguales, una o varias personas que están en su entorno más próximo, en una relación desigual de poder, donde los agresores o “bullies” se sirven de la homofobia, el sexismo, y los valores asociados al heterosexismo.

En general, estos llamados factores de riesgo, incrementan la discriminación, produce el estigma, el cual afirma Clériga (2007) es un atributo, una característica que se le imputa al otro u otra, profundamente desacreditador, a través del cual la persona que estigmatiza confirma su condición de normal. Significa, en su sentido básico, una marca sociocultural que define estructuralmente y, por lo tanto, muchas veces de forma permanente, a una persona.

En síntesis, puede definirse la discriminación como una conducta, culturalmente fundada, sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo, relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional en el fenómeno del acoso escolar) dañar sus derechos y libertades fundamentales.

## Metodología

El presente estudio se orientó siguiendo los criterios del estudio cuantitativo, al pretender jerarquizar los factores generadores de acoso escolar. Esta investigación es descriptiva fundamentado por Arias (2012), quien plantea que consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Adicionalmente, en esta investigación se compararon los factores generadores de acoso escolar en estudiantes de instituciones públicas y privadas. Razón por la cual se considera también un estudio comparativo.

La investigación comparativa tiene como objeto lograr la identificación de diferencias o semejanzas con respecto a la aparición de un evento en dos o más contextos, grupos o situaciones diferentes. Según Sierra Bravo (2008), en la misma se trabaja con un evento o característica de estudio y trata de identificar el comportamiento diferencial de dicho evento en varias situaciones, contextos, fenómenos o grupos.

De igual manera, el estudio se considera de campo porque los hechos se toman de la realidad donde se da el fenómeno estudiado, y para esto, se trabajó con estudiantes directamente en los espacios donde se desarrolla su quehacer educativo. Para Martínez (2011), el estudio de campo consiste en tomar los datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos, sin dar

lugar a la manipulación o control de las variables. Es decir, el investigador obtiene la información sin alterar las condiciones existentes.

La presente indagación se enmarca en un diseño no experimental porque el investigador no manipula las variables de estudio. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014), expresan que las investigaciones consideradas no experimentales, son aquellas donde solo se observa el fenómeno tal y como se da en el contexto natural para analizarlo posteriormente.

En este sentido, la investigación corresponde a un diseño no experimental debido a que se desarrollan las mediciones de la variable que condicionan la consecución del objetivo sin ser manipulado, solo se toman los valores emanados de la investigación. Además, se considera la investigación de tipo transversal descriptivo debido a que los datos se recolectan en un solo momento, en un tiempo único, con el objeto de indagar la incidencia y los valores que manifiestan las variables, categorizar y proporcionar una visión de una situación.

Según Martínez (2011), los diseños transversales o transeccionales recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. En conclusión, la presente investigación se considera no experimental de carácter descriptivo, con diseño transversal, cuyos datos fueron tomados en el nivel

medio general de instituciones educativas del Municipio San Francisco del Estado Zulia.

Para este estudio, la población estuvo constituida por 199 estudiantes de 4to. año de educación media general, de dos planteles educativos del municipio San Francisco, del estado Zulia, distribuidos de la siguiente manera: 114 alumnos, pertenecientes al Liceo Bolivariano Profesor Jesús Ramón Contreras Gelvez, y 85 pertenecientes a la Unidad Educativa Privada San Judas Tadeo. La muestra se obtuvo mediante un muestreo aleatorio probabilístico y estuvo conformada por 67 estudiantes; 38 de la institución pública y 29 de la institución privada, ambos grupos integrados por educandos de sexo femenino y masculino, con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años.

Para la recolección de datos se utilizó como instrumento un cuestionario integrado por veintiocho (28) ítems y cuatro alternativas de respuesta, según tipo Likert modificada: **siempre, casi siempre, casi nunca y nunca**; presenta las instrucciones generales para su aplicación y la exploración de la variable de estudio. Es importante destacar que, dicho instrumento Acoso Castro Sánchez (ver anexo 1), fue organizado según las dimensiones: el rol de los participantes en las acciones de acoso escolar, los tipos de acoso escolar, factores generadores de acoso escolar; cada una con ítems específicos y sus indicadores, tal como se expone a continuación: La dimensión rol de

los participantes en las acciones de acoso escolar, con sus indicadores: agresor, víctima y testigo. La dimensión los tipos de acoso escolar, con sus indicadores: físico, verbal y psicológico. La dimensión factores generadores de acoso escolar, con sus indicadores: raza, religión, orientación sexual y apariencia física. Este artículo corresponde a la indagación de esta última dimensión, lo cual se llevó a cabo con once ítems (del 11 al 22). Se determinó la validez de la totalidad del instrumento mediante el juicio de expertos y se calculó la confiabilidad

utilizando el Coeficiente Alfa de Cronbach, el cual fue 0,813, indicador de elevada confiabilidad.

Para el análisis de los datos, se utilizó la estadística descriptiva, a través de medidas de tendencia central (media o promedio, moda y mediana), y medidas de dispersión (desviación estándar, puntuación máxima, puntuación mínima). Se empleó el paquete estadístico SPSS versión 22 y se estableció un baremo de interpretación, como se muestra en el cuadro 1.

**Cuadro 1. Baremo de interpretación**

Medida estadística	Categoría	Rango
Promedio, Moda, Mediana, Puntuación máxima y Puntuación mínima	Baja	1,00 – 1,74
	Media baja	1,75 – 2,49
	Media alta	2,50 – 3,24
	Alta	3,25 – 4,00
Desviación estándar	Baja	< 0,50
	Media	0,51 – 0,90
	Alta	> 0,90

Fuente: Elaboración propia (2018)

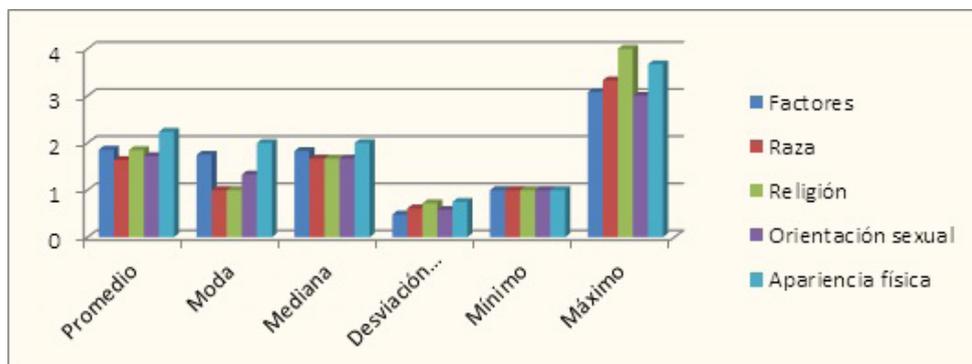
## Resultados y discusión

Para poder jerarquizar los factores de acoso escolar fue necesario proceder inicialmente a su identificación, obteniendo los siguientes resultados.

**Tabla 1. Estadística descriptiva para los factores generadores de acoso escolar**

Estadística	Raza	Religión	Orientación sexual	Apariencia física
<b>Promedio</b>	1,64	1,85	1,72	2,24
<b>Moda</b>	1,00	1,00	1,33	2,00
<b>Mediana</b>	1,67	1,67	1,67	2,00
<b>Desviación estándar</b>	0,61	0,72	0,58	0,75
<b>Mínimo</b>	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>Máximo</b>	3,33	4,00	3,00	3,67

Fuente: Elaboración propia (2018)



**Gráfico 1. Estadísticas descriptivas de los factores generadores de acoso**

Fuente: Elaboración propia (2018)

En cuanto a los factores generadores de acoso, referente a la raza, el promedio fue de 1,64, la moda de 1,00 y la mediana de 1,67, categoría baja. La desviación estándar fue de 0,61 (media); el valor mínimo de 1,00 (baja) y el máximo de 3,33 (alta). En cuanto a la religión, el promedio fue de 1,85 (media baja), la moda de 1,00 y la mediana de

1,67, en la categoría baja. La desviación estándar fue de 0,72 (media), el mínimo 1,00 (baja) y el máximo 4,00 (alta). Para la orientación sexual, el promedio fue de 1,72 (media baja), la moda de 1,33 y mediana de 1,67, bajas. La desviación estándar fue de 0,58 (media), el valor mínimo de 1,00 (baja) y el máximo de 3,00 (media alta). Apariencia física,

promedio de 2,24, la moda y mediana de 2,00, medias bajas. La desviación estándar fue de 0,75 (media), el valor mínimo de 1,00 (baja) y el máximo de 3,67 (alta).

Por lo tanto, los factores quedaron jerarquizados de la siguiente manera: primer lugar: Acoso por la apariencia física; segunda posición: Acoso por religión (ambos en la categoría media baja con media dispersión); tercer lugar: Acoso por orientación sexual y cuarto: Acoso por raza (ambos en la categoría baja). Es importante destacar que, a pesar de estos resultados, la mayoría de los estudiantes responde que nunca intimida, es intimidado o ha visto cuando un compañero lo es por su raza u origen étnico, ni por su religión, ni orientación sexual, ni apariencia física, aunque una minoría respondió afirmativamente.

Con relación a este punto, Díaz-Aguado (2012) refieren que existen una serie de factores y situaciones según las cuales, sin ser responsabilidad de la víctima, aumenta el riesgo de acoso, o se incrementa. El hecho de pertenecer a una minoría étnica en situación de desventaja, presentar dificultades de aprendizaje en aulas ordinarias y manifestar complicaciones de expresión verbal, entre otros.

Quienes son víctimas de acoso escolar son blanco de burlas, segregación y exclusión. Los adolescentes con orientación sexual diferente, con sobrepeso, que vienen de culturas distintas, que son muy

estudiosos, tienen cierta condición física o psicológica o con cualquier característica que los haga diferentes. Muchos de estos estereotipos son aprendidos en la familia y reforzados por la cultura.

Estos se manifiestan en actitudes intolerantes, de exclusión y de rechazo hacia personas de otro género, cultura y distintos rasgos físicos, raciales y orientación sexual. En este sentido, la apariencia física resultó ser el factor más importante, el cual se da cuando la víctima no encaja dentro de los estándares de la moda, y de lo que socialmente se considera estético y agradable, siendo esto para el agresor, motivo de acoso

## Conclusiones

Esta indagación descriptiva, de campo, diseño transeccional, determinó la jerarquización de factores generadores de acoso escolar, en estudiantes de dos instituciones de educación media general, quienes son víctimas de acoso escolar, blanco de burlas, segregación y exclusión. Los adolescentes con orientación sexual diferente, con sobrepeso, provenientes de culturas distintas, que son muy estudiosos, tienen cierta condición física o psicológica o con cualquier característica que los haga diferentes son los principales objetivos de los acosadores.

En este estudio, la apariencia física resultó ser el factor más resaltante, el cual ocurre cuando la víctima no encaja dentro de los estándares de la moda, y

de lo socialmente considerado estético y agradable, siendo esto para el agresor, motivo de acoso.

Se demuestra que la no aceptación de las diferencias individuales y los estereotipos son factores generadores de acoso, sin que sea responsabilidad de la víctima. Muchos de estos estereotipos son aprendidos en la familia y reforzados por la cultura, los cuales se manifiestan en actitudes intolerantes, de exclusión y de rechazo hacia personas de otro género, cultura y distintos rasgos físicos, raciales y orientación sexual. La jerarquización de los factores generadores de acoso permite identificar cuáles son los estereotipos más predominantes, con el propósito de que sean abordados para su disminución.

## **Recomendaciones**

Considerando los resultados encontrados se plantean las siguientes recomendaciones:

Informar a las autoridades y docentes de las instituciones educativas sobre los resultados obtenidos en el estudio a manera de generar un diálogo entre todos los actores involucrados y, en consecuencia, asumir decisiones para enfrentar las situaciones de acoso de manera efectiva.

Desarrollar sesiones de trabajo destinadas a revisar, actualizar y difundir dentro de toda la comunidad escolar, el Manual de Normas de Convivencia de las instituciones educativas, enfatizando tanto en las obligaciones como las responsabilidades

de cada uno de los actores presentes en el escenario institucional.

Fomentar el desarrollo de un ambiente positivo que favorezca el aprendizaje, el desarrollo personal, donde los estudiantes sean tratados y respetados por igual, con independencia de sus características personales, sexo, raza, religión, apariencia física, gozando de libertad de expresión, sin riesgo de discriminación o represión.

Fortalecer la promoción de la consideración de la heterogeneidad (intereses, capacidades, minorías, diferencias individuales) a través de actividades de autoconocimiento, convivencia, actividades de interacción grupal, entre otros.

Realizar investigaciones orientadas a explorar las dinámicas familiares que fomentan el desarrollo de personalidades perfiladas a ser partícipes de situaciones de acoso.

Efectuar indagaciones referidas al acoso escolar, desde el enfoque cualitativo, con la finalidad de comparar resultados obtenidos.

## **Referencias bibliográficas**

- Arias, Fidas. (2012). **El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica**. Editorial Episteme. Caracas. Venezuela.
- Cerezo, Fuensanta. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. **International Journal of Psychology and Psychological Therapy**. Vol. 9, N° 3, pp. 383 – 394.

- Clériga, Javier. (2007). **Breve historia de la acción afirmativa en el mundo**. México Ediciones CONAPRED.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Publicada en Gaceta Oficial, jueves 30 de diciembre, No. 36.860.
- Díaz-Aguado, María. (2012). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. **Revista Iberoamericana de Educación**. N° 37, pp. 17 – 47.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la Investigación**. 6ª edición. México: McGraw-Hill/ Interamericana.
- República Bolivariana de Venezuela. (2007). **Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y del Adolescente (LOPNNA)**. Gaceta Oficial No. 5.859 de fecha 10 de diciembre.
- Machado, Jesús y Guerra, José. (2010). **Violencia Escolar: Crónica de futuros inciertos**. Caracas. Publicaciones del Centro Gumilla.
- Martínez, Miguel. (2011). **Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación**. 2ª edición. México. Editorial Trillas.
- Medina, Paula. (2009). **Terror en las Aulas**. Editorial Norma. Colombia.
- Olweus, Dan. (1998). **Mobbing o acoso psicológico, bullying o acoso escolar**. Madrid. España. Ediciones Morata.
- Platero, Raquel y Gómez, Emilio. (2008). **La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico**. Madrid. España. Editorial Talasa.
- Salgado, Cecilia. (2013). **Revisión de las investigaciones acerca del bullying. Desafíos para su estudio**. 1ª edición. Lima - Perú: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Sierra Bravo, Restituto (2008). **Cómo elaborar tesis doctorales y trabajos de Investigación**. Madrid. España. Editorial Paraninfo.

## ANEXO 1

### **Cuestionario dirigido a estudiantes: Acoso Castro Sánchez**

El cuestionario que tienes en tus manos, pretende recolectar información acerca de cómo son las relaciones entre los jóvenes de tu edad. Con la información que tú y otros estudiantes proporcionen, podremos conocer e identificar algunas de las situaciones que a veces surgen entre ustedes.

La información sincera que aportes, es de gran importancia, porque sólo tú sabes cómo te sientes ante determinadas situaciones.

Nos referimos a situaciones de intimidación y acoso que se pueden dar en tu plantel. Hay intimidación cuando algún compañero o compañera maltrata física, verbal y moralmente a otros, con la intención de excluir, amenazar,

ignorar y lastimar a algún compañero. Lo que causa en el compañero intimidado, un malestar emocional que puede afectarlo mucho. Cuando en el cuestionario hablo de intimidación, me refiero a estas situaciones.

### Instrucciones

Sólo rellena los datos que te piden.

Lee los enunciados detenidamente.

Revisa todas las opciones y elige la respuesta que prefieras. Para responder

tienes cuatro alternativas: Siempre. Casi siempre. Casi nunca. Nunca. Elige solo una respuesta, marcando una “X” en la casilla correspondiente y recuerda hacerlo con sinceridad.

Para rellenar el cuestionario utiliza un lápiz. Si te equivocas al responder corrige borrando.

Si tienes alguna pregunta mientras rellenas el cuestionario, levanta la mano y te responderemos. ¡Gracias por tu valiosa colaboración!

N°	ITEMS	ALTERNATIVAS			
		Siempre	Casi Siempre	Casi Nunca	Nunca
<b>Dimensión: Rol de los participantes</b>					
1	Intimidado a algunos de mis compañeros o compañeras (Agresor)				
2	Soy intimidado por mis compañeros o compañeras. (Víctima)				
3	Me importa cuando un compañero intimida a otro. (Testigo)				
4	Cuando un compañero intimida a otro, Yo intento detener la situación personalmente. (Testigo)				
5	En los conflictos entre compañeros, mi rol es el de: (Aplica a agresor/víctima/testigo)				
	a. Intimidador				
	b. Intimidado				
	c. Testigo				
<b>Dimensión: Tipos de acoso escolar</b>					
6	En este plantel, algunos compañeros son intimidados con: (Físico)				
	a. Golpes				
	b. Patadas				
	c. Empujones				

Naik Castro Ospino y Marhilde Sánchez de Gallardo  
Jerarquización de factores generadores de acoso escolar en estudiantes...

7	En este plantel, algunos compañeros son intimidados con:	<b>(Verbal)</b>				
	a. Insultos					
	b. Amenazas					
	c. Burlas					
8	En este plantel, algunos compañeros se intimidan:	<b>(Físico)</b>				
	a. Escondiendo pertenencias					
	b. Robar pertenencias					
9	En este plantel, en la intimidación entre compañeros:	<b>(Verbal)</b>				
	a. Se hacen correr rumores para generar problemas a otros					
10	En este plantel, en la intimidación entre compañeros se incluye	<b>(Psicológico)</b>				
	a. Rechazarlos					
	b. Aislarlos					
	c. Excluirlos					
	d. Ignorarlos					
<b>Dimensión: Factores generadores (Raza)</b>						
11	Intimidado a mis compañeros o compañeras, por causa de su raza u origen étnico.					
12	Soy intimidado por mis compañeros o compañeras a causa de mi raza u origen étnico.					
13	He visto cuando un compañero ha sido intimidado a causa de su raza u origen étnico.					
	<b>(Orientación sexual)</b>					
14	Intimidado a mis compañeros o compañeras, por causa de su orientación sexual.					
15	Soy intimidado por mis compañeros o compañeras, a causa de mi orientación sexual.					
16	He visto cuando un compañero ha sido intimidado a causa de su orientación sexual.					
	<b>(Apariencia física)</b>					
17	Intimidado a mis compañeros o compañeras, por razones ligadas a su apariencia física.					
18	Soy intimidado por mis compañeros o compañeras a causa de mi apariencia física.					
19	He visto cuando un compañero ha sido intimidado a causa de su apariencia física.					

	(Religión)				
20	Intimido a mis compañeros o compañeras, por causa de la religión que practican.				
21	Soy intimidado por mis compañeros o compañeras, a causa de mi religión.				
22	He visto cuando un compañero ha sido intimidado a causa de su religión.				
<b>Comparar el acoso escolar en liceos públicos y privados</b>					
23	En mi liceo, ocurren maltratos de unos compañeros hacia otros.				
24	Pienso que el acoso escolar es solo “chalequeo” sin importancia.				
25	El acoso escolar causa malestar a quien lo padece.				
26	El acoso escolar causa malestar a quien lo observa.				
27	El acoso escolar es una situación delicada, por lo que hay que evitarlo.				
28	La institución donde estudio toma medidas para erradicar el acoso escolar.				

## **Fomento del emprendimiento cultural en instituciones de educación superior ubicadas en Santiago de Cali – Colombia**

**Lina Pineda Sánchez<sup>1</sup>; Claudia Marulanda Nomelín<sup>2</sup> y Josnel Martínez Garcés<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>*Corporación Universitaria Autónoma de Nariño. Santiago de Cali – Colombia*

<sup>2</sup>*Universidad del Valle. Santiago de Cali – Colombia*

<sup>3</sup>*Universidad del Zulia. Maracaibo – Venezuela*

*c.calidad@aunarcali.edu.co; claudia.marulanda@correounivalle.edu.co; martinezjosnel@gmail.com*

---

### **Resumen**

En las últimas décadas el emprendimiento ha tomado una especial promoción entre la clase social media que busca su desarrollo y crecimiento económico donde, específicamente, el que tiene relación con lo cultural es adoptado en el ámbito educativo como una alternativa a la empleabilidad. Por ello, la presente investigación tuvo como objetivo estudiar el fomento del emprendimiento cultural y creativo en instituciones de educación superior ubicadas en Santiago de Cali, Valle del Cauca – Colombia. Se soporta teóricamente en los postulados de Howkins (2001), Varela (2008), Alvarado y Rivera (2011), entre otros. Metodológicamente se considera un estudio exploratorio-descriptivo con un diseño de campo-no experimental donde se utiliza la entrevista semi-estructurada como instrumento para la recolección de los datos y cuyo procesamiento se hace utilizando la herramienta ATLAS.ti. Los resultados obtenidos permiten concluir que la gestión cultural es un dinamizador del desarrollo territorial, pero que actualmente las instituciones de educación superior no promueven realmente la capacidad de creación e invención entre el alumnado. Esto sugiere una necesaria re-orientación de los planes curriculares a partir de los primeros semestres para que los docentes puedan explotar positivamente las capacidades y habilidades de los estudiantes en aras de promover su independencia personal y laboral, así como una mejora en su calidad de vida.

**Palabras clave:** Desarrollo territorial; emprendimiento cultural; instituciones de educación superior; políticas universitarias.

## Promoting cultural entrepreneurship in higher education institutions located in Santiago de Cali – Colombia

---

### Abstract

In recent decades, entrepreneurship has taken a special promotion among the class of social networks that seeks its development and economic growth where, specifically, the one that is related to culture is adopted in the educational field as an alternative to employability. Therefore, the purpose of this research was to study the promotion of cultural and creative entrepreneurship in higher education institutions located in Santiago de Cali, Valle del Cauca - Colombia. It is theoretically supported in the postulates of Howkins (2001), Varela (2008), Alvarado and Rivera (2011), among others. Methodologically, it is considered an exploratory-descriptive study with a non-experimental field design where the semi-structured interview is used as an instrument for data collection and whose processing is done using the ATLAS.ti tool. The requested results conclude that cultural management is a dynamizer of territorial development, but currently higher education institutions do not really promote the capacity for creation and invention among students. This could require a reorientation of the curricular plans from the first semesters so that teachers can positively exploit the capacities and abilities of students in order to promote their personal and work independence as an improvement in their quality of life.

**Keywords:** Territorial development; cultural entrepreneurship; higher education institutions; university policies.

### Introducción

En las últimas décadas el emprendimiento ha tomado relevancia, siendo considerado por muchas naciones como una de las salidas para que la proporción de clase media crezca trayendo consigo mayor desarrollo económico y, por ende, mejor calidad de vida para sus habitantes. Al mismo tiempo, se ha dado un vuelco fundamental al desarrollo de las industrias culturales y creativas, o lo que se co-

noce como la economía naranja, pues todos los pueblos tienen rasgos culturales bien apreciados.

En este contexto, la industria cultural y creativa se convierte en una herramienta que les permite a los artistas darle sustentabilidad y sostenibilidad a su arte como proyecto de vida. Así, la economía naranja se define como:

El conjunto de actividades que de manera encadenada permiten que

las ideas se transformen en bienes y servicios culturales, cuyo valor está determinado por su contenido de propiedad intelectual. El universo naranja está compuesto por: i) la economía cultural y las industrias creativas, en cuya intersección se encuentran las industrias culturales convencionales y ii) las áreas de soporte para la creatividad (Buitrago y Duque, 2013:40)

Esta encuentra un antecedente en la economía creativa, concepto desarrollado por Howkins (2001), y que comprende sectores en los que el valor de sus bienes y servicios se fundamenta en la propiedad intelectual: arquitectura, artes visuales y escénicas, artesanías, cine, diseño, editorial, investigación y desarrollo, juegos y juguetes, moda, música, publicidad, software, televisión, radio y videojuegos. Teniendo en cuenta las bondades de la economía naranja, se considera necesario realizar una investigación que permita entrever el fomento al emprendimiento cultural y creativo en instituciones de educación superior ubicadas en Santiago de Cali, Valle del Cauca – Colombia.

El estudio permite llegar a unas conclusiones que generen motivación entre las directivas de las instituciones de educación superior estudiadas para que promocionen y fortalezcan el emprendimiento en el proceso formativo de sus estudiantes. Esta propuesta pretende generar arraigo en

los protagonistas generadores de ideas emprendedoras como opción para que se pase del papel a la realización sustentable y con sentido para las comunidades.

El reto es generar una mayor cohesión e involucramiento de los actores universitarios que permitan la construcción de una estructura que propenda, no sólo a la reproducción de la cultura como siempre ha sido, sino que involucre el emprendimiento y la innovación articulados con la formación, la investigación, la extensión y la proyección social como ejes transversales para nuevos desarrollos a nivel cultural, artístico, social y económico.

## **Fundamentación teórica**

A continuación, se presenta la fundamentación teórica que sustenta la investigación:

### **El emprendimiento en el ámbito universitario**

Las universidades surgieron en el siglo XI como una manifestación del renacimiento intelectual en torno a la filosofía y teología conformando escuelas catedralicias para brindar una enseñanza superior. Sin embargo, no todas las instituciones de este tipo siguieron la misma dirección dado que tenían características propias dependiendo de la región definiendo así su orientación en los campos del saber, por ejemplo: Bolonia era fuerte en derecho; París en teología y filosofía;

Oxford en matemáticas, física y astronomía; y Montpellier en medicina. Ya en época más reciente el interés ha sido formar profesionales más integrales, innovadores, investigadores y dirigentes que impulsen el desarrollo económico y social, etc. Así surge el emprendimiento como una forma en que los estudiantes y egresados apliquen sus conocimientos generando cambios culturales, sociales y tecnológicos.

Es en las instituciones de educación superior donde por excelencia se genera el conocimiento, la investigación, la creatividad y la innovación en pro de la optimización de procesos, prácticas, productos y servicios que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida y la transformación de la sociedad. Para Ramírez y García (2010), el papel de la universidad va más allá de la formación a través de programas académicos, pues debe propiciar el compartir de conocimientos que puedan ser aplicados por estudiantes y egresados para generar un impacto regional, nacional e incluso global. A su vez, Etzkowitz y Leydesdorff (2000) señalan que a través de los resultados de investigación generados en la universidad deben verse reflejados la creación de nuevos productos, servicios y nuevas empresas.

Por otro lado, Alvarado y Rivera (2011) propone lineamientos para construir un currículo que incluya al emprendimiento y adicionalmente lo articule al contexto económico y social caucano. Los autores señalan que la formación universitaria debe

determinarse por su pertinencia y estar orientada a la generación de nuevo conocimiento que brinde soluciones con valor agregado a la sociedad siendo la universidad esa institución que por su razón de ser contribuye al progreso de la región, con el fortalecimiento del tejido empresarial a través de la ciencia, la tecnología y la investigación. Por lo tanto, la academia a través de sus actividades propias debe formular alternativas de desarrollo desde la innovación y el emprendimiento.

Así, Orti (2003) sugiere la importancia de determinar cuál es el perfil cultural y emprendedor de los estudiantes para, a su vez, desplegar acciones que mejoren las posibles deficiencias del perfil cultural en referencia al espíritu emprendedor. En este sentido, Mollo (2008) sostiene que existe una influencia de la formación universitaria sobre las actitudes emprendedoras de los estudiantes

Peraza (2010), plantea acciones y esfuerzos estratégicos encaminados al desarrollo del emprendimiento y reconoce los avances significativos de Colombia en este aspecto, donde el Estado y las instituciones públicas contribuyen al fortalecimiento de una cultura de emprendimiento nacional a través de políticas públicas como la Ley 1014 y la inclusión de contenidos curriculares en la educación pública y privada.

En este orden de ideas, Fandiño y Bolívar (2008) reconocen que existen factores de éxito en las empresas

actuales que surgieron en las aulas de clase y permitieron identificar las fortalezas que se pueden potencializar y las debilidades que se deben mejorar. Sin embargo, señalan que es necesario realizar seguimiento o acompañamiento a los estudiantes y egresados emprendedores. Por su parte, Varela (2008) manifiesta que durante mucho tiempo en Colombia se han implementado modelos de desarrollo basados en la imitación, los cuales han fracasado por no estar acordes a las necesidades de la realidad sociales. Por lo tanto es necesario promover la investigación aplicada en las universidades para generar nuevo conocimiento; teniendo en cuenta las características propias del entorno y de esta forma sea posible una transformación y desarrollo nacional.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, es posible afirmar que la educación superior se convierte en el espacio propicio para transformar y generar conocimiento a través de sus procesos misionales, que pueda ser aplicado para fomentar el desarrollo social y mejorar

la calidad de vida de la población, y el emprendimiento se convierte en alternativa, dado que el estudiante identifica habilidades que pueden ser desarrolladas durante su proceso formativo y pone en práctica mediante la creación de su propia empresa.

## Metodología

El estudio se desarrolló a través de dos estadios: exploratorio y descriptivo (Hurtado, 2010). El diseño fue bibliográfico en primera instancia, con el fin de contrastar literatura relacionada al emprendimiento cultural. Como segundo recurso se desarrolló un diseño de campo no-experimental (Arias, 2012). Los criterios para la selección de las unidades informantes fueron: a) vinculados a programas formales de emprendimiento en instituciones de educación superior en la ciudad Santiago de Cali y b) docentes que ocuparan cargos directivos en centros de emprendimiento y/o incubadoras de emprendimiento. Con base a esto se seleccionaron los docentes expertos que se relacionan en el cuadro 1.

### Cuadro 1. Docentes expertos seleccionados

<b>Rodrigo Varela (Universidad ICESI)</b>	<b>Oscar Mauricio Vásquez (Universidad Javeriana)</b>	<b>Luis Miguel Álvarez (Universidad ICESI)</b>
Fundador y director del Centro de Desarrollo del Espíritu Empresarial de la Universidad ICESI, tiene fama mundial como pionero y embajador del emprendimiento colombiano.	Ha obtenido premios y reconocimientos tales como: ganador del Concurso Nacional de Ideas Innovadoras; ganador del Premio Nacional de Emprendimiento otorgado por el Ministerio Industria, Comercio y Turismo.	Director del Centro de Industrias Culturales y docente tiempo completo en el Centro de Desarrollo del Espíritu Empresarial en la ICESI.

Fuente: Elaboración propia (2018)

La técnica aplicada para la recolección de datos fue el cuestionario y el instrumento elaborado para tal fin fue una entrevista semi-estructurada (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En esta, con base a la literatura revisada, se establecieron las categorías

de análisis para la obtención de los datos cualitativos cuyo procesamiento y análisis se hizo a través de la herramienta ATLAS.ti; en el cuadro 2 se muestran las categorías de análisis determinadas.

**Cuadro 2. Categorías de análisis**

PREGUNTAS	CATEGORÍAS
¿Cómo se gestó la creación del centro y/o programa?	Creación del centro
¿Cuáles son las políticas de funcionamiento del centro y/o programa?	Políticas de funcionamiento
¿Qué aportes se deben esperar de los diferentes actores de la comunidad universitaria en la construcción de una política institucional de emprendimiento?	Participación directivos
¿Cuál es el aporte que el cuerpo docente debe brindar en un proceso de cultura emprendedora dentro del ámbito universitario?	Docencia
¿Qué estrategias deben implementar las universidades para motivar la investigación aplicada como generador de iniciativas emprendedoras en el ámbito cultural y creativo?	Estrategias para la investigación
¿Cómo lograr que el emprendimiento cultural y creativo propicie desarrollo regional e incorpore procesos de innovación social con responsabilidad ambiental?	Desarrollo regional
¿Con cuáles fuentes de financiación cuenta el emprendedor cultural y creativo actualmente para desarrollar un emprendimiento con éxito?	Fuentes de financiación
Desde su experiencia profesional en el tema del emprendimiento, ¿qué tres aspectos importantes debe tener en cuenta un emprendedor cultural y creativo que decide formar su propia empresa?	Recomendaciones

Fuente: Elaboración propia (2018)

## Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la presente investigación, organizados de acuerdo a las categorías de análisis previamente determinadas.

### 1. Categoría: Creación del centro de emprendimiento

Las instituciones de educación superior objeto de estudio son participantes activas de la Red Universitaria de Emprendimiento (REUNE), constituida por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), que tiene como objetivo impulsar la creación de empresas en el país. Esta es producto de la Ley 1014 (2006), aprobada por el Congreso de la República, la cual señala en su artículo 1°:

La educación debe incorporar, en su formación teórica y práctica, lo

más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante esté en capacidad de crear su propia empresa, adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia, de igual manera debe actuar como emprendedor desde su puesto de trabajo.

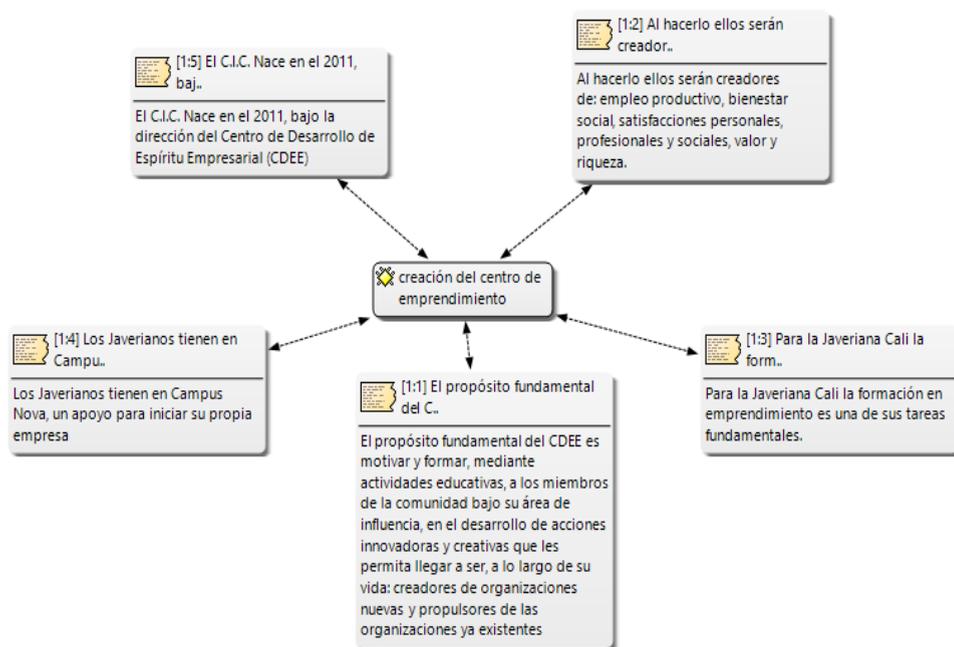
Desde entonces, son cada vez más las instituciones de educación superior que se han ido asociando a REUNE. Sin embargo, desde antes de esta conformación ya algunas se encontraban en la labor de fomentar el emprendimiento y la creación de empresas de sus estudiantes y egresados. En el cuadro 3 se muestran las primeras instituciones de educación superior en Colombia que tuvieron iniciativas de fomento al emprendimiento y el año de inicio de esta actividad.

### Cuadro 3. Primeras instituciones de educación superior en Colombia con iniciativas de fomento al emprendimiento

Institución de educación superior	Centro de emprendimiento
Escuela de Administración de Negocios – Bogotá	La primera enfocada al emprendimiento, en 1999 formaliza su centro.
Universidad ICESI – Cali	Centro de Desarrollo del Espíritu Empresarial en 1985 en innovación y emprendimiento.
Universidad EAFIT – Medellín	Con el nacimiento de Innovación EAFIT en el 2006, convirtió el emprendimiento en una línea estratégica que inspira, crea y transforma.
Universidad de Antioquia – Antioquia	Su unidad de emprendimiento nació en 2002 y en conjunto con la Alcaldía de Medellín, desarrollan el proyecto Parque del Emprendimiento.

Universidad Nacional – Bogotá	En 2002 inició el proyecto de creación de pequeñas y medianas empresas, llamado “MiPymes”, que dio origen a la Unidad de Emprendimiento e Innovación.
Universidad del Rosario – Bogotá	Centro de Emprendimiento UR Emprende, promueve el talento para emprender y facilita el desarrollo de iniciativas y proyectos en su comunidad.
Universidad Católica de Colombia – Bogotá	Se fomenta la cultura institucional de generación de ideas innovadoras orientadas a la búsqueda de oportunidades para la creación de país.

Fuente: Elaboración propia (2018)



**Figura 1. Creación del centro de emprendimiento**

Fuente: Elaboración propia (2018)

Las instituciones de educación superior deben favorecer la búsqueda y generación de alternativas que mitiguen las consecuencias del conflicto que vive el país y una tarea fundamental debe ser brindar a su comunidad universitaria las competencias sociales para que puedan desarrollarse y afrontar los retos locales y nacionales, contribuyendo al crecimiento y consolidación del sector empresarial con la creación de empresas y el fortalecimiento económico. En este sentido, para Arévalo, Peñaloza y Pirela (2012), la realidad gerencial se comporta con sentido de racionalidad en pro de la toma de decisiones para hacer frente a las características inciertas del contexto que afectan el ambiente externo e interno de las instituciones.

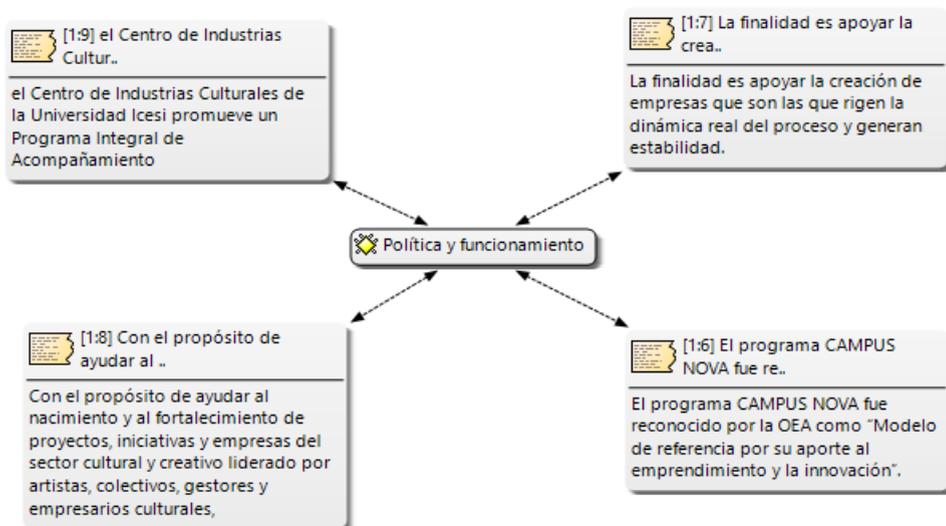
## **2. Categoría: Política y funcionamiento**

Estos centros son unidades académicas. Al respecto el Ministerio de Educación Nacional en el artículo 12° del Decreto 2566 (2003) manifiesta que:

Una unidad académico administrativa (Facultad, Escuela, Departamento, Centro, Instituto, etc.) que se ocupe de los campos de conocimiento y de formación disciplinaria y profesio-

sional, y que cuente al menos con: 1. Estructuras organizativas, sistemas confiables de información y mecanismos de gestión que permitan ejecutar procesos de planeación, administración, evaluación y seguimiento de los currículos, las experiencias investigativas y los diferentes servicios y recursos. 2. Apoyo de otras unidades académicas, investigativas, administrativas y de bienestar de la institución.

Es decir, dependencias básicas y fundamentales de la estructura académico-administrativa de la institución, con una organización interna para administrar sus recursos y propiciar el desarrollo de las funciones sustantivas: investigación, docencia y extensión en un área del conocimiento, contribuyendo así al cumplimiento de los objetivos corporativos. La Constitución de 1991 avala la autonomía universitaria y reconoce el derecho que tienen las instituciones de educación superior de nombrar sus directivos y gobernarse por sus propios estatutos, no obstante, como ya se ha mencionado anteriormente, existe una normatividad que rige el emprendimiento en el sector educativo. En la figura 2 se observan los comentarios de los entrevistados.



**Figura 2. Política y funcionamiento**

Fuente: Elaboración propia (2018)

La unidad esencial con la que se construye el emprendimiento es el individuo, que para este caso es el estudiante universitario; no obstante, por sí solo difícilmente podrá enfrentar los retos propios del emprendimiento, por ello necesita ayuda ya sea solicitando asesoría, financiación o unirse a otros para conformar un equipo, pero para crear la empresa, debe desarrollar un modelo de negocio que pueda escalar y replicarse, buscar inversionistas o fuentes económicas e incursionar en el mercado.

Los tres centros de emprendimiento tienen definido cuál es su razón de ser y se enfocan en apoyar la actividad empresarial, productora de bienes y servicios, procurando contribuir al desarrollo de capacidades principal-

mente entre sus estudiantes y egresados, brindando asesoría, acompañamiento y formación al emprendedor y futuro empresario, mediante propuestas en la administración, la gerencia, la producción, acceso a créditos o fuentes de financiación que les permita iniciar o expandir su negocio e insertarse en la economía. Es así como desde estas unidades académicas se fomenta la innovación, el crecimiento empresarial, la productividad e incluso la rentabilidad.

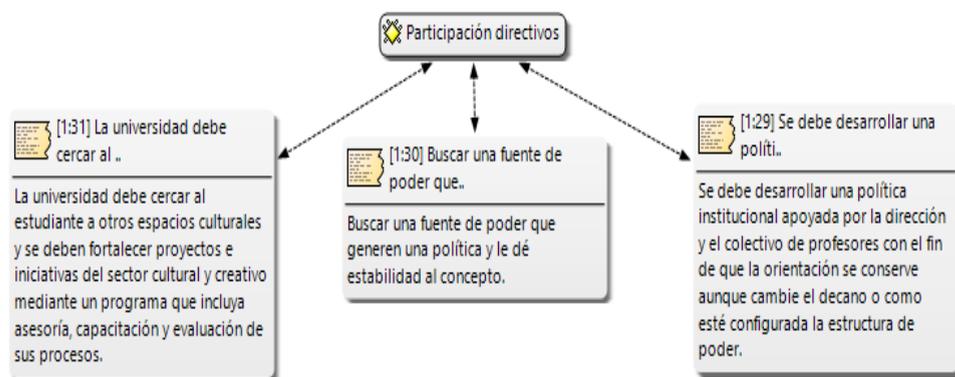
### 3. Categoría: Participación de los directivos

Para su supervivencia, las organizaciones independientemente del sector en el que se encuentren, necesitan establecer una estructura de poder. Weber (1968) define el poder como la

“capacidad de influir sobre la conducta de otras personas”. En un proceso de influencia organizacional, el compromiso es el resultado más importante. Donde a través de la socialización, es posible que los integrantes de la organización acepten e interioricen políticas, pautas, valores y símbolos que se les infunde mediante diversos agentes socializadores.

El compromiso también puede verse reflejado en el grado de participación

de los diferentes actores, que para el caso puntual son los directivos, la cual puede observarse tanto en las buenas decisiones que se toman como en la ejecución de estas (Martínez y Barreto, 2018a). Tal combinación permite que la organización establezca directrices, políticas y lineamientos que permanezcan en el tiempo, aunque se produzca movilidad en el personal, la figura 3 da evidencia de la participación de los directivos en las instituciones en mención.



**Figura 3. Participación directivos**

Fuente: Elaboración propia (2018)

La formulación de una política institucional de emprendimiento requiere de la voluntad y el apoyo de la dirección o una fuente de poder, que no solo la apruebe, sino que asigne los recursos necesarios para su implementación y sostenibilidad. Asegurando que su contenido sea imparcial y fomente la inclusión y participación de la comunidad universitaria. La construcción de la política debe ser fruto de un trabajo colectivo y participativo de las diferen-

tes partes interesadas, donde puedan expresar sus puntos de vista para que este dé respuesta a las necesidades y problemas reales, bajo un enfoque organizado y estratégico. Este ejercicio de construcción y aprendizaje colectivo permite recopilar experiencias asociadas al tema y romper el paradigma de la formulación tradicional de una política, logrando trascender a la generación de lineamientos y directrices alineados al contexto.

#### 4. Categoría: Docencia

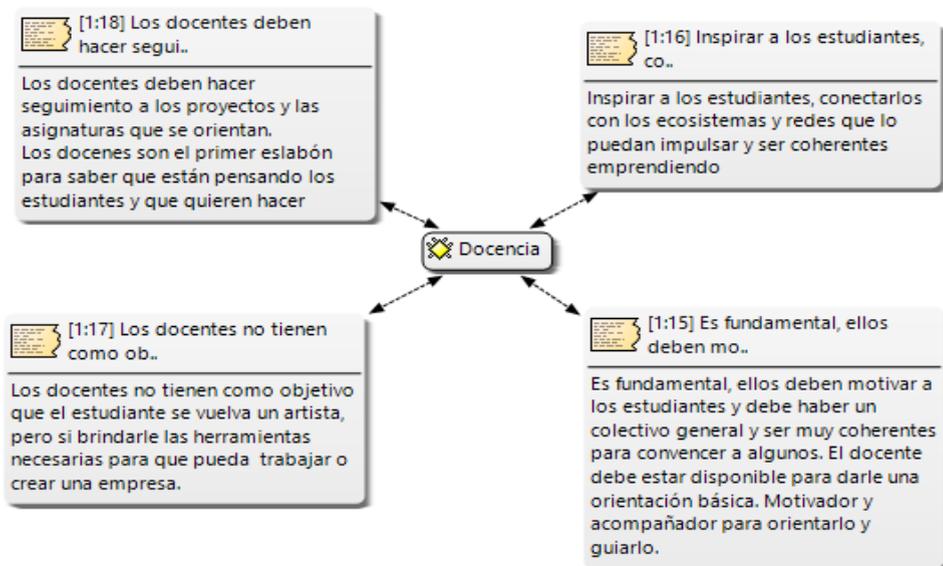
El rol del docente es fundamental en el proceso de interiorización y fomento de una cultura emprendedora. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (2002) reglamenta que:

La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos.

La función docente, además de la asignación académica, comprende

también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. (Art. 4, Decreto 1278 de 2002).

En la figura 4, se observan los comentarios de los entrevistados.



**Figura 4. Docencia**

Fuente: Elaboración propia (2018)

El docente debe despertar el interés de los estudiantes hacia los contenidos de la asignatura y proporcionar en la medida de lo posible, la información que requieran o estar en la capacidad de orientarlos para que puedan acceder a ella e igualmente promover el autoaprendizaje, orientar en la realización de proyectos e iniciativas de emprendimiento cultural y la formación o inclusión en redes de este tipo y fomentar en el estudiante la investigación y generación de nuevo conocimiento.

Sin embargo, el docente que busca promover el emprendimiento debe transmitir su conocimiento y experiencia sobre el tema de tal forma que convenga al estudiante de que ésta puede ser una gran alternativa e influenciarlo para que este desarrolle su vocación emprendedora y sus competencias empresariales. Igualmente debe incentivar la formulación y puesta en marcha de proyectos donde el estudiante pueda aplicar los conocimientos adquiridos y constatar su iniciativa empresarial, brindando la orientación y el acompañamiento necesario.

Los docentes pueden fortalecer el impacto de la cultura emprendedora en el desarrollo del país y la región a través de escenarios institucionales para que el estudiante adquiera actitudes emprendedoras, brindándoles conocimientos y experiencias que les permitan elaborar planes de negocio, desarrollar la capacidad de identificar potencialidades de negocio y aprovechamiento de oportunidades, adquisición de conocimiento

en administración, gerencia y consolidación del proyecto.

## **5. Categoría: Estrategias para la investigación**

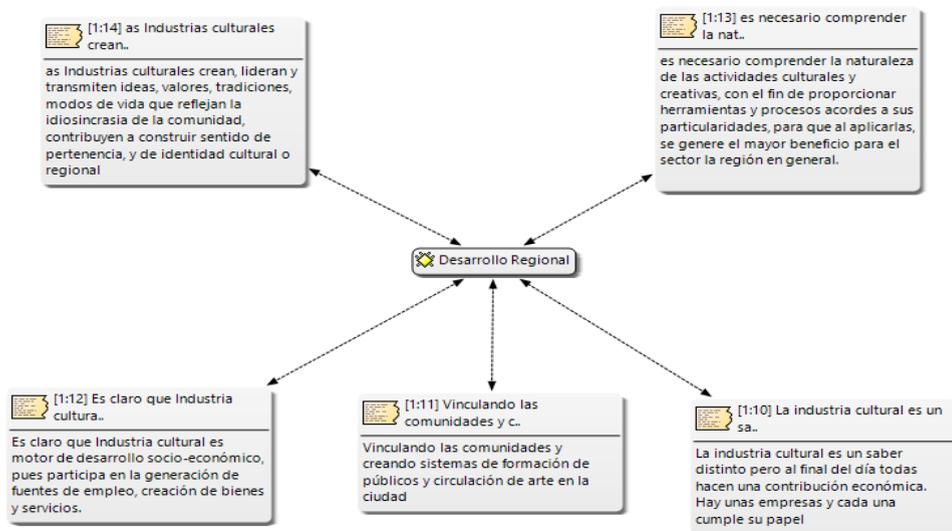
Las universidades deben implementar estrategias para motivar la investigación aplicada como generador de iniciativas emprendedoras. La investigación no es solo una actividad fundamental para el desarrollo y la generación de nuevo conocimiento, sino que a su vez se convierte en un eje para el progreso del país, la academia, la empresa y de cualquier iniciativa, por lo tanto, es necesario que se articule a los procesos de emprendimiento y surgimiento de nuevos negocios y el emprendedor o empresario pueda ser competitivo y sostenerse en el mercado a través de propuestas innovadoras. Es necesario un conjunto de conocimientos, perspectivas y propósitos que orienten la acción y esfuerzo individual dirigido hacia el desarrollo de acciones, propuestas y proyectos productivos (Martínez y Barreto, 2018b).

## **6. Categoría: Desarrollo regional**

La cultura es un pilar del desarrollo sostenible y las características propias de los grupos humanos y zonas o territorios donde se encuentran deben ser lo primero que se tenga en cuenta cuando se formulen propuestas orientadas a la contribución del desarrollo regional, en otras palabras, las iniciativas culturales deben considerar las necesidades, potencialidades y particularidades propias de cada territorio (ver figura 5).

El emprendimiento de este tipo debe estar orientado hacia el desarrollo de la región, respetando las costumbres propias y la diversidad sociocultural y fomentando sin dejar perder la esencia, la diversificación de la economía,

con el fin de lograr que las personas reconozcan sus potencialidades y capacidades diferenciadoras y que se apropien de sus proyectos, para competir en un mercado globalizado y sobrevivir.



**Figura 5. Desarrollo regional**

Fuente: Elaboración propia (2018)

La puesta en marcha de organizaciones orientadas hacia iniciativas emprendedoras tiene un gran potencial para la generación de empleo y desarrollo. La cultura se convierte en un factor de innovación económica y social, donde el emprendimiento busca la generación de oportunidades de negocio nacidos de la creatividad y la innovación.

Productos del emprendimiento cultural colombiano tales como: Chocquibtown, Bomba Estéreo, El

Águila Descalza, Delirio, Kymbalá Danzas, LASO Valledupar, Productora de Artistas en Red, Incubaxion Teatro, demuestran que, si es posible generar proyectos de alto impacto, pero que requieren del fortalecimiento y acompañamiento. Es por ello, que las iniciativas de desarrollo regional promueven la visibilidad y permanencia de las características y costumbres locales y las proyecta a escenarios globales.

## **7. Categoría: Fuentes de financiación**

Las fuentes de financiamiento son mecanismos por medio de los cuales se obtienen recursos económicos que le permiten al emprendedor realizar inversiones, fortalecer, crecer y sostener el funcionamiento de su emprendimiento, además de que sea rentable y pagar compromisos financieros (Martínez y Barreto, 2017; Galindo y Bautista, 2009).

El financiamiento continúa siendo una gran debilidad a la que se enfrentan los emprendedores. Aunque han surgido esquemas novedosos de entidades del Estado y de carácter privado que apoyan económicamente las nuevas ideas de negocio, tales como INNpuls Colombia, Apps.co, MinCultura, Fondo Emprender SENA, Incubadoras de empresas de base tecnológica, Fondo Nacional de Garantías, Instituto de Fomento Industrial, Banco Caja Social, Ministerio de Comercio Industria y Turismo, Proexport, Bancoldex, todavía se evidencia un gran desconocimiento.

En el país existen diferentes entidades promotoras que apoyan los nuevos emprendimientos, sin embargo, estas pueden clasificarse en cuatro, la primera fuente de financiación a la que recurre el emprendedor suele ser su círculo más cercano, es decir, familia, amigos y recursos propios de sus fundadores y es conocida como FFF: Family (familia), Friends (amigos) y Founder (fundadores o recursos propios de los emprendedores).

- Fuentes Bancarias. Para poner en marcha su idea tramitan un crédito con estas entidades.
- Fondos Gubernamentales. Proviene de entidades y programas del Estado.
- Ángeles Inversionistas. Son inversionistas interesados en una oportunidad o en un emprendimiento que está iniciando.
- Capital semilla o financiación semilla, es un apoyo básico para que el emprendimiento sea puesto en marcha o cuando la empresa ya está constituida.
- Capital de Riesgo o Venture Capital. Los inversionistas participan no de las ganancias y también de riesgos de la empresa.

## **8. Categoría: Recomendaciones al emprendedor**

El emprendimiento es una forma de pensar y actuar que se orienta hacia la generación de valor que beneficia a los emprendedores, la empresa, la economía y la sociedad mediante el aprovechamiento de las particularidades y costumbres locales o regionales. Kiyosaki (1997) afirma que se debe tener actitud financiera, para tener muy claro que se debe hacer con el dinero cuando se ha ganado, como administrarlo, es decir, invertirlo en lugar de gastarlo y poder generar más ganancias. En otras palabras, para generar riqueza o rentabilidad, no se requiere ganar mucho dinero, solo es suficiente saber administrarlo,

invertirlo, controlando adecuadamente las finanzas, para que sea posible así conservar parte de las ganancias e invertir nuevamente.

Es necesario que insista en su idea de negocio, considerando que pueden surgir dificultades, obstáculos, miedo al fracaso, pero estas no pueden ser limitantes que frustren el intento de emprender, es necesario apasionarse con la idea de negocio, continuar en el camino, confiar en las capacidades propias, desarrollar la creatividad y la innovación para cristalizar esos sueños. Es importante ver el emprendimiento como una alternativa para afrontar la falta de oportunidades de empleo y las malas condiciones laborales y salariales, además que trae consigo otras ventajas tales como la generación de ingresos y la posibilidad de alcanzar y disfrutar sus propios objetivos como una forma de crecimiento personal, social y cultural.

### **Consideraciones finales**

Todo proceso de gestión cultural es una forma de impulsar el desarrollo de las particularidades de un determinado territorio y las iniciativas, propuestas, proyectos y/o programas deben estar orientados a la solución adecuada de las necesidades o situaciones locales que se presentan como propios buscando salidas o soluciones adecuadas para las comunidades, solo de esta forma podrá generarse dicho desarrollo.

La academia se ha enfocado en formar buenos empleados, en lugar de buenos empleadores, brindándoles

habilidades académicas y no financieras, limitando la capacidad de crear o ser propietario de una empresa propia. Igualmente, los docentes, deben presentar propuestas en las instituciones educativas que incluyan asignaturas orientadas a la educación financiera, para que se les brinde a los estudiantes herramientas y conocimientos que les permitan manejar sus recursos económicos asertivamente a la hora de emprender su propio negocio, para que también puedan identificar fácilmente las oportunidades que se encuentran en el mercado y así realicen inversiones exitosas. Sin embargo, la implementación de estas cátedras se debe hacer desde los primeros semestres, debido a la gran resistencia que puede generar el tema y el término de finanzas.

### **Referencias bibliográficas**

- Arias, Fidas. (2012). **El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica**. Sexta edición, Episteme, Venezuela.
- Alvarado, Oscar y Rivera, Wilfred. (2011). Universidad y emprendimiento, aportes para la formación de profesionales emprendedores. **Cuadernos de Administración**, Vol. 27, N° 45, pp. 1 – 15.
- Arévalo, Freddy; Peñaloza, Mónica y Pirela, Virginia. (2012). Los restos de la gerencia educativa en el presente siglo. **Revista Encuentro Educativo**. Vol. 19, N° 2, pp. 208 – 219.

- Buitrago, Felipe y Duque, Iván. (2013). **La economía naranja, una oportunidad infinita**. Primera edición, Banco Interamericano de Desarrollo, Colombia.
- Congreso de Colombia (2006). **Ley 1014: Fomento a la cultura del emprendimiento**. 26 de enero de 2006. Bogotá, Colombia.
- Etzkowitz, Henry y Leydesdorff, Loet. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “mode 2” to a triple helix of university–industry–government relations. **Política de investigación**. Vol. 29, N° 2, pp. 109 – 123.
- Fandiño, Laura y Bolívar, María. (2008). **Evaluación del impacto del emprendimiento empresarial en los estudiantes y/o egresados de la carrera de Administración de empresas de la Pontificia Universidad Javeriana y estudio de los factores de éxito de sus empresas creadas a partir de los talleres de grado** (Trabajo de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/9033>. Recuperado el 29 de enero de 2018.
- Galindo, Jesús y Bautista Juan. (2009). **Financiamiento para mipymes**. Primera edición, Servicio Nacional de Aprendizaje, Colombia.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de investigación**. Sexta Edición, McGraw Hill, México.
- Howkins, John. (2001). **The creative economy: how people make money from ideas**. Segunda edición, Penguin, Londres.
- Hurtado, Jacqueline. (2010). **El proyecto de investigación**. Primera edición, Quirón, Caracas.
- Kiyosaki, Robert. (1997). **Padre Rico, Padre Pobre**. Primera edición, Penguin Random House, México.
- Martínez, Josnel y Barreto, Javier. (2017). Financiamiento de la inversión tecnológica en centros de investigación universitarios de la Universidad del Zulia (Venezuela). **Revista de Economía & Administración**. Vol. 14 N° 2, pp. 87 – 101.
- Martínez, Josnel y Barreto, Javier. (2018a). Planeación para la inversión tecnológica en centros de investigación universitarios. **Revista CICAG**. Vol. 16 N° 1, pp. 143 – 159.
- Martínez, Josnel y Barreto, Javier. (2018b). Centros de investigación universitarios e inversión tecnológica: ¿en qué se invierte? **Innovare: Revista de ciencia y tecnología**. Vol. 7 N° 2, pp. 1 – 13.

- Ministerio de Educación Nacional (2002). **Decreto 1278: Estatuto de profesionalización docente**. 19 de junio de 2002. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). **Decreto 2566: Condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior**. 10 de septiembre de 2003. Bogotá, Colombia.
- Mollo, Gabriela. (2008). **El espíritu emprendedor en la formación de los nuevos profesionales. Un estudio comparativo entre facultades de la Universidad Nacional de La Plata** (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42825>. Recuperado el 17 de enero de 2018.
- Orti, Ana. (2003). **Fomento de la iniciativa emprendedora en el estudiante universitario. La autoeficacia percibida emprendedora** (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España. Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/15575;jsessionid=B6F91C11A7CE74A46E92CA0BF1D49015?>. Recuperado el 17 de enero de 2018.
- Peraza, Laura. (2010). **Estudio prospectivo sobre los centros de emprendimiento en Colombia: tendencias, escenarios y estrategias en la generación de oportunidades laborales alternativas** (Tesis de pregrado). Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/2050>. Recuperado el 15 de enero de 2018.
- Ramírez, María y García, Manuel. (2010). La alianza Universidad - Empresa - Estado: una estrategia para promover la innovación. **Revista EAN**. N° 68, pp. 112 – 133.
- Varela, Rodrigo. (2008). **Innovación empresarial. Arte y ciencia en la creación de empresas**. Primera edición, Pearson Educación de Colombia Ltda., Colombia.
- Weber, Max. (1968). **The Theory of Social and Economic Organization**. Primera edición, Oxford University Press, Estados Unidos.

## **Participación de los padres en el proceso de alfabetización de sus hijos/as en zona rural**

**Laura MenaZambrano<sup>1</sup> e Iris Castillo Rivero<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>Docente del Preescolar Anexo de la Escuela Básica Nacional Rural “Las Mercedes”. Maracaibo-Venezuela*

*<sup>2</sup>Departamento de Preescolar. Facultad de Humanidades y Educación Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela  
lauramenaz@hotmail.com; iriscastillodecuauero@gmail.com*

---

### **Resumen**

Un buen proceso de alfabetización requiere la construcción de bases sólidas que se logran con la práctica y las experiencias significativas que se vayan dando, tanto en el ambiente familiar como en el escolar. El contacto frecuente con diversos materiales impresos, estrategias didácticas funcionales y adultos mediadores son importantes para iniciar desde temprana edad la formación de lectores y escritores, bien sea en contextos urbanos o rurales, pues leer y escribir son procesos que se inician en el hogar. La presente investigación tuvo como objetivo evaluar la participación de la familia en la alfabetización de sus hijos/as del Preescolar Anexo de la Escuela Básica Nacional Rural “Las Mercedes”, ubicada en la parroquia Francisco Eugenio Bustamante, del municipio Maracaibo, estado Zulia; así como, diseñar lineamientos pedagógico-metodológicos dirigidos a las familias sobre alfabetización desde el hogar. Se fundamentó en los aportes teóricos de Ferreiro y Teberosky (1979), Tellería (1996), Barboza (2004). El estudio fue de tipo descriptivo con un diseño no experimental, con una población de 28 padres y/o representantes de la sala de 5 años del preescolar. Se utilizó como técnica la entrevista y para recolectar la información el cuestionario semiestructurado. Los resultados evidenciaron que son las madres quienes acompañan a sus hijos en el hogar durante las tareas escolares, pero éstas ofrecen pocas estrategias significativas que coadyuven a mejorar el proceso alfabetizador a temprana edad, debido a factores tales como: falta de tiempo, escasos recursos económicos, insuficiente material impreso en su hogar.

**Palabras clave:** Participación de los padres; lengua escrita; alfabetización en zona rural.

Recibido: 13-04-2018 ~ Aceptado: 27-05-2018

## Parents' participation in the literacy process of their children in rural areas

---

### Abstract

A good literacy process requires the construction of solid foundations that are achieved through practice and specific experiences that are given both in the family and school environment. Frequent contact with various printed materials, functional didactic strategies and adult mediators are important to start training young readers and writers from an early age in urban or rural contexts, since reading and writing are processes that start at home. This research will aim to assess the involvement of the family in the literacy of their children / as Annex Preschool Primary School National Rural "Las Mercedes," located in the parish Francisco Eugenio Bustamante, the municipality Maracaibo in Zulia state, as well as designing educational-methodological guidelines aimed at families on literacy from home. It will build on the theoretical contributions of Ferreiro and Teberosky (1979), Tellería (1996), Barboza (2004). The study is descriptive with a non-experimental design, with a population of 28 parents and/or guardians of the living 5 years preschool, the interview will be used as a technique to collect information and the questionnaire. The results showed that it is the mothers who accompany their children at home during homework, but they offer little meaningful strategies to help improve the literacy process at an early age, due to factors such as lack of time, limited financial resources, insufficient material printed at home.

**Keywords:** Parent involvement; written language; literacy in rural areas.

### Introducción

La familia, considerada como la principal fuente generadora de conocimientos cargada de valores y principios para los niños/ as, debe integrarse a la escuela para favorecer una cultura de participación con el objeto de que sus hijos aprendan a convivir con reglas democráticas que generen en ellos una actitud positiva ante los retos planteados por nuestra sociedad. Además, se debe promover desde la familia, la escuela y la comunidad una educación que

fomente un proceso de alfabetización basado en la participación de todos los involucrados, con la finalidad de alcanzar metas que necesitan de la convivencia grupal y personal.

La importancia que tiene la participación de los padres en el proceso alfabetizador de sus hijos/as incide sobre la calidad educativa que los mismos merecen para lograr la excelencia del desarrollo integral de los ciudadanos y ciudadanas del futuro. Cabe mencionar que los padres pueden

participar de diferentes maneras en el proceso alfabetizador de sus hijos, tal como lo sugiere Barboza (2004), quien explica que éstos pueden realizar actividades alfabetizadoras tales como: escribirles a sus hijos constantemente notas y cartas y colocárselas en sitios claves: almohadas, refrigerador, en su mesa de noche, en su bulto escolar, en el bolsillo de su pantalón. También pueden leerles libros exponiéndolos a diferentes tipos de textos como recetas de cocina, hacer junto con ellos la lista del mercado, entre otras. Las ideas propuestas ayudan a fomentar experiencias alfabetizadoras desde el hogar.

Sin embargo, la realidad venezolana, en lo que a participación de los padres en la escuela se refiere, se enfrenta a una cantidad de situaciones que influyen para que éstos no se integren eficientemente al proceso de alfabetización de sus hijos/as y sobre todo en las zonas rurales. Para lograr una participación efectiva de la familia, las escuelas rurales se enfrentan a contextos y culturas muy arraigadas, así como a problemas sociales que los afectan y les impiden desarrollarse como debe ser.

Las familias de sectores rurales son, en general, de bajos recursos económicos, padres que no lograron culminar la educación básica y en muchos casos son analfabetos. Por ende, son padres que no cuentan con empleos estables. Fundamentalmente, en las familias rurales en extrema pobreza, los bajos ingresos económicos

impiden financiar los estudios de sus hijos, así como también el traslado de los mismos a la escuela, debido a lo lejos que quedan sus viviendas de ésta.

En atención a la referida problemática, la Escuela Básica Nacional Rural “Las Mercedes” no escapa de estas situaciones que se observan desde el preescolar que allí funciona como anexo. En dicha institución son muchos los padres de familia que no tienen empleo fijo y salen a buscar el sustento diario descuidando la atención que deben brindar a la formación de sus hijos. Éstos, generalmente, visualizan a la institución como el lugar donde mejor cuidados están sus hijos mientras ellos realizan sus actividades laborales.

A partir de esta realidad, surgieron las siguientes interrogantes para conocer con claridad esta problemática: ¿Cómo ayudan los padres en las actividades escolares de sus hijos? ¿Qué recursos y/o materiales utilizan en el hogar? ¿Están interesados los padres en la alfabetización de sus hijos? ¿Qué limitaciones se les presentan a los padres para ayudar a sus hijos en las actividades escolares? ¿Cuáles son las razones por las que los padres no asisten con regularidad a la institución?

Así pues, este trabajo tuvo como objetivo evaluar la participación de la familia en la alfabetización de sus hijos/as del Preescolar Anexo de la Escuela Básica Nacional Rural “Las Mercedes”.

## **Fundamentación teórica**

### **La participación de la familia**

El rol que desempeña la familia en nuestra sociedad es de suma importancia, así como su participación y colaboración en los centros educativos. De allí, que los padres y las madres son los principales responsables de la educación de sus hijos/as, por lo que tienen que ejercer su función educativa tanto en la familia como en la comunidad educativa y social, mediante su participación.

Tal como lo plantean Bell, Illan y Benito (2010:51):

La familia como grupo humano más cercano al niño, en el cual vive e interactúa con otras personas, está llamada a jugar una posición de privilegio en la mediación del desarrollo psicológico de sus hijos, al tener la responsabilidad de comenzar su interacción con el niño antes que cualquier otro agente educativo y disponer de la posibilidad de enfrentar la interacción sin normativas rígidas y al amparo del amor y el deseo de alcanzar la mayor felicidad para todos sus miembros.

Todas estas condiciones les permiten a los miembros adultos de la familia, particularmente a las madres y a los padres, disponer de un conocimiento detallado de sus hijos, de sus características y particularidades, de sus limitaciones y potencialidades, lo que cons-

tituye una valiosísima información que ha de ser obtenida y considerada en el diseño de las estrategias educativas que cada educando requiere.

Asimismo, cabe destacar que la colaboración entre familia y escuela es un medio para conocer y ayudar mejor al alumnado. Que el docente conozca las pautas educativas recibidas en la familia es de gran utilidad, en la medida en que el estilo educativo familiar tiene sus consecuencias en la educación escolar de los diferentes sujetos, y le ayuda a establecer unas relaciones específicas con cada uno de ellos.

La Ley Orgánica de Educación vigente en su artículo 17 establece:

Las familias tienen el deber, el derecho y la responsabilidad en la orientación y formación en principios, valores, creencias, actitudes y hábitos en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultas, para cultivar respeto, amor, honestidad, tolerancia, reflexión, participación y aceptación. Las familias, la escuela, la sociedad y el Estado son corresponsables en el proceso de educación ciudadana y desarrollo integral de sus integrantes (Asamblea Nacional; 2009).

Este compromiso legal debe ser promovido desde la escuela, para fomentar en los padres y madres de familia la necesidad de una participación activa y constante, para alcanzar la optimización de la calidad educativa que merecen nuestros niños /as.

## Leer y escribir desde la educación inicial

La alfabetización desde la escuela se ha visionado con un gran número de problemas que aún esperan ser resueltos, no obstante, surgen nuevas investigaciones y reflexiones que han permitido avanzar en cuanto al logro de este proceso. Antes se entendía que ese proceso debía iniciarse en determinado momento del desarrollo individual (a la edad de siete años) y los sistemas formales regularon normas en su comienzo para los 6 años de edad del niño, persiguiendo un modelo de alfabetización basado en la escritura manuscrita e impresa al que se quería llegar (Bralavsky, 2003).

En Venezuela, el Currículo de Educación Inicial (2005) vigente, señala que los niños observan en la sociedad de modo permanente todos los textos, desde los periódicos hasta los avisos publicitarios y es por ello que:

Los/las niños/as establecen contacto permanente desde temprana edad con un ambiente alfabetizador y no son indiferentes ante las escrituras que aparecen en todas partes, los ven, preguntan sobre ellos, observan cómo los adultos o hermanos/as mayores leen o escriben, reflexionan sobre los materiales portadores de textos y construyen hipótesis entorno a ellos (MED, 2005:235).

Esto implica que los cambios en la concepción del aprendizaje de la lectura y la escritura se traducen en el “aprender

haciendo”, proceso activo, inteligente, de resolución de problemas por parte del o la que aprende. El aprendizaje de la lectura y la escritura se logra a través del contacto con materiales variados tales como: cuentos, periódicos, fotos, libros de recetas, diccionarios y con la práctica social en forma activa, en situaciones reales significativas en un entorno informal y lúdico que favorezca la exploración, la experimentación, la comunicación y los intercambios de saberes con sus pares y adultos.

De la misma manera, este currículo propone ciertas orientaciones para favorecer la construcción de la lectura y la escritura en el centro educativo, al considerar que la rutina diaria y los espacios de aprendizaje deben estar relacionados con las experiencias reales y sociales que experimentan el niño y la niña en la familia y la comunidad. Algunas de esas orientaciones son crear ambientes acordes que brinden una amplia oportunidad de interactuar con material escrito y formular hipótesis sobre él.

Al mismo tiempo propone posibles asignaciones para el hogar, como recortar palabras que comiencen con las letras de su nombre, compararlas o elaborar una lista. Crear sencillos cuentos o historias con las tiras cómicas y elaborar tarjetas de mensajes de salutación. Inventar una historia, una adivinanza canciones, trabalenguas, otros, con ayuda de los familiares. Recolectar empaques o etiquetas de diferentes marcas de productos y hasta elaborar un periódico escolar.

Cabe destacar que los niños/as necesitan de la mediación de un adulto para fortalecer sus intercambios orales, en un clima de confianza y respeto, así como, también deben ser considerados desde temprana edad como lectores y escritores, aunque no lo hagan de manera convencional. Progresivamente, con las mejores y más adecuadas estrategias, podrá avanzar hasta descubrir cómo funciona la lengua escrita de su entorno.

### **La alfabetización en zonas rurales**

Los centros educativos de contexto rural se caracterizan por tener una organización propia, específica, para adaptarse a la singularidad de dicho medio y garantizar una enseñanza de calidad respetando la identidad de cada cual. De ahí que se pueden apreciar diferentes estructuras organizativas en Venezuela, como, por ejemplo, los colegios rurales agrupados, los núcleos educativos rurales (NER), las escuelas unitarias.

En este contexto, la calidad educativa se ve expuesta a diversos factores que influyen en las metas que se propone alcanzar. Algunas exigencias emanadas por el Ministerio de Educación no pueden darse en estos medios rurales debido a que las condiciones de estas zonas no pueden responder a las mismas; bien, porque sus características particulares no son tomadas en cuenta al planificar estos lineamientos; o bien, porque las necesidades e intereses de

estas comunidades no son tomadas en cuenta a la hora de exigir lineamientos generales.

La Ley Orgánica de Educación vigente en su artículo 29, establece:

La Educación Rural está dirigida al logro de la formación integral de los ciudadanos/as en sus contextos geográficos, así mismo está orientada por valores de identidad local, regional y nacional para propiciar, mediante su participación protagónica, el arraigo a su hábitat, mediante el desarrollo de habilidades y destrezas de acuerdo con las necesidades de la comunidad en el marco del desarrollo endógeno y en correspondencia con los principios de defensa integral de la Nación (Asamblea Nacional, 2009).

La realidad en estas zonas rurales, tanto económica, social y educativa, influye de manera importante en el desarrollo alfabetizador de los niños/as que habitan en esas comunidades. Es necesario destacar que la alfabetización desde la escuela constituye un instrumento clave para defender y garantizar la identidad colectiva y la cultura rural. En este sentido la escuela asume un papel de gran responsabilidad como mecanismo de resistencia cultural al valorar el saber local que en muchas ocasiones ha sido desplazado por otros de mayor reconocimiento, al recuperar y conservar las tradiciones y los valores de la zona rural.

Considerando estos aspectos, la

escuela rural colabora en este cometido, consolidando y promocionando las diferencias en vez de dejarlas desaparecer, frenando la imposición de una forma de vida y valores propios del entorno urbano, favorecidos éstos por los medios de comunicación de masas. Como ya se ha mencionado, la realidad en estas zonas rurales, tanto económica como social y educativa, influye en las actividades alfabetizadoras que se promueven desde la escuela.

## Metodología

### Diseño

El objetivo de la investigación perfiló un diseño de investigación no experimental, transeccional y de campo. Se trató de una investigación no experimental bajo el enfoque cuali-cuantitativo para la recolección y análisis de los datos. Es descriptiva y transeccional porque los datos se recolectaron y describieron en un solo momento, en un tiempo único (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). También se consideró de tipo documental por cuanto se recurrió a documentos que posee la docente responsable de la sala de cinco años, específicamente el instrumento *Ficha de inscripción del niño*. Este instrumento es llenado por el docente o directamente por los padres al momento de la inscripción de cada niño y niña al inicio del año escolar.

### Participantes

Este estudio pretendió conocer con profundidad la participación de las familias de zonas rurales en la alfabetización de sus hijo/as, específicamente con 28 padres y/o representantes de los niños/as que cursaban la sala de cinco años en el periodo escolar 2015 – 2016 del Preescolar Anexo de la Escuela Básica Nacional Rural “Las Mercedes”, ubicado en el Barrio Las Mercedes en el Km 14 vía a la Concepción, en la Parroquia Francisco Eugenio Bustamante, Municipio Maracaibo del Estado Zulia, Venezuela.

### Técnicas e instrumentos de investigación

Por tratarse de un diseño de investigación de campo, para la recolección de datos se consideró como idónea la técnica de la entrevista. Dicha técnica fue usada en este estudio como un diálogo o conversación cara a cara entre la investigadora y cada uno de los padres, sobre su participación desde el hogar para ayudar a sus hijos en las actividades de lectura y escritura, de modo que se obtuvo gran cantidad de la información requerida, con detalle en los aspectos esenciales.

Para esta técnica se diseñó un cuestionario de dos partes. La parte uno referida a los datos personales de los padres sobre aspectos como la edad, sexo y su competencia para leer y escribir. La parte dos se centró en la participación de los padres

desde el hogar, contenitiva de nueve preguntas estructuradas sobre los siguientes aspectos: actividades de lectura y escritura, horarios, recursos y materiales, dificultades y/o limitaciones para ayudar en las tareas. **En algunas preguntas podían seleccionar más de una opción.** Se incluyó, además, una pregunta abierta sobre la alfabetización temprana, de modo que éstos tuvieran plena libertad para responderla.

### Procedimiento

Para analizar los resultados del cuestionario se preparó una matriz de datos en el programa Excel. Una vez que los datos se codificaron, se procedió a analizarlos con el Paquete Estadístico

para las Ciencias Sociales (SPSS) y se obtuvo la frecuencia de las opciones de respuesta y los porcentajes. Los valores se analizaron de manera cuantitativa y cualitativa para darle respuesta al objetivo planteado en la investigación.

### Resultados y discusión

Con respecto a los resultados, se analizaron e interpretaron cada una de las respuestas obtenidas en el cuestionario y se agruparon por indicadores, en tablas construidas para tal fin. Esta información se sustentó en el basamento teórico desarrollado con la finalidad de evaluar la participación de la familia en el proceso de alfabetización de sus hijos/as.

**Tabla 1. Indicador: Acompañamiento**

<b>¿Quién acompaña a su hijo en la realización de las tareas asignadas para el hogar?</b>	<b>%</b>
Madre	96,42
Padre	7,14
Hermanos	3,57
Otros	3,57

Fuente: Las autoras (2018)

Se evidenció que el mayor porcentaje del indicador “acompañamiento” lo tienen las madres, (96,42 %), lo que demuestra que son ellas quienes ayudan a sus hijos en la realización de las tareas asignadas para el hogar. En este sentido, las madres de los niños inscritos en el año escolar e institución bajo estudio,

asumen en el hogar, además de las labores domésticas y sus compromisos laborales, el protagonismo en el acompañamiento de las tareas de sus hijos y la mayoría de los padres delega esta responsabilidad en ellas, posiblemente porque las consideren más idóneas para atender a sus hijos.

Bell, Illan y Benito (2010), expresan que la familia, como grupo humano más cercano al niño está llamada a jugar una posición de privilegio en la mediación del desarrollo psicológico de sus hijos, al tener la responsabilidad de

comenzar su interacción con ellos antes que cualquier otro agente educativo. Se desean madres y padres comprometidos con la crianza y la educación desde el hogar.

**Tabla 2. Indicador: Horario**

¿En qué horario realiza su hijo la tarea?	%
Tarde	64,28
Noche	35,72

Fuente: Las autoras (2018)

Con relación al indicador “horario”, los padres y/o representantes expresaron en un 64,28% que realizan las tareas con sus hijos durante la tarde y un 35,72% las realiza en la noche. Este horario está determinado tanto por las actividades laborales como por las desempeñadas en el hogar. Se evidenció que la mayoría de las madres atienden a sus hijos en el turno de la tarde, porque éstos estudian por la mañana. Las que

los atienden por las noches es motivado a que laboran fueran del hogar. Así que, las madres adaptan el horario de las tareas escolares de sus hijos a su horario de labores diarias. Bell, Illan y Benito (2010), expresan que el estilo educativo de las familias tiene sus consecuencias en la educación familiar de los diferentes sujetos, y les ayuda a establecer unas relaciones específicas en cada uno de ellos.

**Tabla 3. Indicador: Actividades de lectura**

¿Qué actividades realiza con sus hijos para que aprendan a leer?	%
Lectura de cuentos y poesías	46,42
Lectura de libros de iniciación a la lectura	32,14
Identificación de palabras	46,42
Lectura de periódicos cristianos	3,57
Lectura de la Biblia	3,57

Fuente: Las autoras (2018)

Al determinar la frecuencia de las opciones, el mayor porcentaje se reflejó en la lectura de cuentos y poesías y en la identificación de palabras con un 46.42 % cada uno, lo que representa una fortaleza para el proceso de alfabetización. La lectura de cuentos y de poesías es una estrategia recomendada por numerosos investigadores de la literatura infantil en Venezuela (Puerta, 2010; Montero, 2013; Vielma, 2016) y en todo el mundo, por su particular aceptación en la edad infantil que los atrapa en un espacio y tiempo indeterminados, llenos de personajes y acciones fantásticas, así como también les permite un encuentro placentero con un lenguaje literario cargado de múltiples imágenes sensoriales que, sin duda alguna, desarrollan las habilidades cognitivas de los niños de cualquier estrato social, amén del aprendizaje de valores para el desarrollo de la personalidad.

La identificación de palabras, por su parte, es una estrategia de aprendizaje que permite que los niños reconozcan palabras con sentido. Es una estrategia derivada de los métodos globales de aprendizaje de la lectura que goza de mayor aceptación ante aquellas que provienen de los métodos fonéticos y silábicos.

En cuanto a la utilización de libros de iniciación de la lectura se reflejó un porcentaje considerable de 32,14%, pues los padres mencionaron los libros de iniciación silábica (como *Mi Jardín* y *Angelito*). Estos textos hacen énfasis

en el aprendizaje de la lectura a partir de la sílaba, el procedimiento consiste en la repetición y memorización de ésta en voz alta hasta reconocerla. Una vez consolidado el aprendizaje de una sílaba, gradualmente irá avanzando a otro fonema. Definitivamente, esta es una práctica descontextualizada porque presenta la lengua escrita sin sentido para el niño, lo que causa cansancio y aburrimiento. Y lo más grave aún, es que lo alejamos del valor comunicativo que tiene la lengua escrita en la sociedad.

Estos textos empleados por las familias, por supuesto que pueden ser sustituidos por otros de gran valor para el desarrollo de la comprensión lectora. Desde textos narrativos (como cuentos fábulas, leyendas, mitos, biografías, noticias), textos instruccionales (recetas fáciles de alimentos o manualidades), textos argumentativos (como folletos, artículos de opinión adecuados a la edad) textos epistolares (cartas). Inclusive, los textos religiosos, como la biblia y folletos o periódicos cristianos, son sumamente adecuados para el desarrollo de la comprensión lectora.

En resumen, hay diversidad de textos que pueden ser utilizados por las familias. Ortiz (2004), expresa que la lectura es un proceso activo de construcción del sentido de un texto y no una simple actividad de descodificación. El lector no es un mero receptor pasivo, sino que juega un papel activo en el proceso de comprensión.

**Tabla 4. Indicador: Actividades de escritura**

¿Qué actividades realiza con su hijo para que aprenda a escribir?	%
Copias	100,00
Escritura de cartas	39,28
Escrituras de notas	7,14

Fuente: Las autoras (2018)

La tabla 4 muestra que las copias representan el 100% de las actividades que los padres realizan en el hogar para que sus hijos aprendan a escribir, lo cual se vislumbra como una debilidad. El uso de la copia evidencia, por un lado, el desconocimiento del proceso de escritura como producción de textos con significado y, por el otro, la falta de información sobre las estrategias adecuadas para su aprendizaje. La mayoría de los padres tiende a repetir una práctica tradicional que considera “buena”, pero que está muy cuestionada desde finales de la década del setenta por no contribuir de manera positiva al aprendizaje de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979).

El Currículo de Educación Inicial (MED, 2005), establece que la lectura y la escritura son procesos que se inician desde el hogar mucho antes del ingreso a la escuela, a través de las interacciones con la familia; pero, rechaza la práctica de ejercicios de apresto (trazado de letras en imprenta o cursiva) para la

adquisición de habilidades y destrezas motoras para escribir, al igual que las tareas tediosas sin sentido y repetitivas.

Con relación a la escritura, de notas (39,28%) y cartas (7,14%), son estrategias valiosas para su aprendizaje, recomendadas por Barboza (2004), ya que los niños tienen la oportunidad de pensar en el mensaje que desean transmitir a alguien más y lo expresan por escrito, bien sea de manera convencional o no, con bolitas o rayas. La escritura de notas y cartas puede ser usada fácilmente desde el hogar al pedirles a los hijos, por ejemplo, que ayuden con la lista de alimentos para comprar en el supermercado o las tareas pendientes por hacer el fin de semana. Se pueden emplear tacos de papel para pegar en la nevera con mensajes afectivos para la familia. Igualmente, las cartas pueden ser empleadas para comunicarse con familiares y amigos distantes. De ese modo, los niños descubrirán el placer de hablar, escuchar, leer y escribir.

**Tabla 5. Indicador: Recursos para la lengua escrita**

<b>¿Qué tipos de materiales y textos le ofrece a su hijo en el hogar?</b>	<b>%</b>
Lápices	100,00
Revistas	28,57
Cuentos	42,85
Libros	21,42
Cartillas	7,14

Fuente: Las autoras (2018)

Esta pregunta evidenció la insuficiente cantidad de materiales impresos en los hogares, lo que imposibilita el contacto frecuente con lo escrito. Estos resultados coinciden con los comentarios de Balderas (2008), sobre alfabetización, quien manifiesta que los niños y niñas de zonas rurales requieren más tiempo para alfabetizarse porque el ambiente en donde se desarrollan no favorece que descubran

para qué sirve la escritura. La lengua escrita no tiene ninguna función allí, hay que buscarla desde la escuela. Esta realidad sugiere, con urgencia, que los centros de educación inicial asuman con mayor responsabilidad su tarea alfabetizadora en los contextos rurales, pues los niños carecen de suficientes materiales impresos que los acerquen tempranamente a descubrir sus usos dentro de su entorno.

**Tabla 6. Indicador: Equipos tecnológicos**

<b>¿Cuáles equipos tecnológicos le ofrece a su hijo en el hogar para fomentar la lectura y la escritura?</b>	<b>%</b>
Computadoras	14,28
Ninguno	85,71

Fuente: Las autoras (2018)

En cuanto al indicador “equipos tecnológicos”, sólo cuatro representantes manifestaron tener computadoras, lo que representa el 14,28%. El resto, 85,71% no ofrece a sus hijos ningún tipo de equipo tecnológico para fomentar la lectura y la escritura en el hogar.

Luna (2012) manifiesta que los programas de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), mejoran la calidad educativa y, aunque algunos padres opinan que éstas se convierten en elementos de distracción para los niños al llegar a la casa, y no les permiten concentrarse en otras

faenas del hogar, la realidad también da cuenta del enorme acceso a la información, con hipertextos e infinitas oportunidades de aprendizaje.

La didáctica de la lectura propone el uso de las TIC, pues contribuye de manera positiva a acercar a los niños a la lengua escrita en formato electrónico, pero en la realidad de las familias rurales se evidencia que estos hogares no cuentan con equipos tecnológicos para tal fin, como celulares de última generación, laptop y tabletas con conexión a internet.

**Tabla 7. Indicador: Dificultades para enseñar a leer y a escribir**

<b>¿Qué dificultad enfrenta en su hogar para enseñar a leer y escribir a su hijo?</b>	<b>%</b>
Falta de tiempo	92,86
Analfabetismo	7,14

Fuente: Las autoras (2018)

La falta de tiempo, como dificultad que enfrentan las madres para dedicarse a las actividades de lectura y escritura en el hogar está vinculada estrechamente con el horario laboral de éstas y coincide con el resultado del indicador Acompañamiento, presentado en párrafos anteriores. Definitivamente, como son ellas las que protagonizan esta actividad en el hogar, su tiempo de calidad se ve limitado por el horario de trabajo. Esta realidad de la familia rural zuliana no es única. Venezuela posee una vasta extensión de espacios rurales y puede que sea una situación

generalizada que amerita ser investigada ampliamente. Inclusive, Bedwell (2012), encontró la misma realidad en colegios municipalizados de comunas de escasos recursos, de la zona sur de la región Metropolitana de Chile.

Issó (2012), también afirma que la escasa participación de las familias españolas en la vida escolar de sus niños impide un mejor rendimiento académico y la justificación que predomina es el poco tiempo que disponen los padres debido a que realizan agotadoras jornadas laborales.

El segundo factor encontrado es el analfabetismo y, aunque sólo es un 7,14%, los padres analfabetos no pueden ayudar a sus hijos porque simplemente no conocen el objeto de conocimiento: la lengua escrita; por eso se apoyan en los familiares (hermanos, abuelos, tíos). Esta realidad de la escuela rural

se considera que debe ser conocida por el docente durante el proceso de la inscripción de los niños en el centro, de modo que éste pueda prever las situaciones futuras y encaminar las acciones pertinentes en aula y en la institución en general.

**Tabla 8. Indicador: Frecuencia de comunicación con el docente**

¿Con qué frecuencia se comunica con el docente para conocer sobre el aprendizaje y desarrollo de su hijo?	%
Mensual	3,57
Trimestral	96,42

Fuente: Las autoras (2018)

Con respecto al indicador frecuencia de comunicación, se evidenció que los padres se comunican *trimestralmente* con el docente para conocer los avances en el aprendizaje de sus hijos en un 96,42%. Esto refleja una comunicación poco frecuente de la familia con el docente y, sobre este particular, hay

que señalar que se considera altamente positivo para el aprendizaje en general y de la lengua escrita en particular, que los padres se comuniquen directamente con el docente para que reciban orientaciones que puedan seguir en el hogar. El docente es un orientador para el niño y para sus familias.

**Tabla 9. Indicador: Importancia de la lengua escrita**

¿Cree usted que es importante que su hijo aprenda a leer y escribir desde la educación inicial? ¿Por qué?	%
Si	100,0%
Preparación para la educación primaria	71,43%
Herramienta para el aprendizaje	25,00%
Perfil del docente de educación inicial	3,57%

Fuente: Las autoras (2018)

Como se observa en la tabla 9, se encontró que el 100,0% de los padres considera importante que sus hijos aprendan a leer y a escribir desde la educación inicial. Al categorizar las respuestas de la pregunta abierta se evidenció que un 71,43% lo considera importante, ya que sus hijos contarían con una mejor preparación para la educación primaria (segundo nivel del subsistema de la educación básica, según la Ley Orgánica de Educación, 2009). Un 25,00% considera importante la lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje y un 3,57% cree que el perfil del docente de educación inicial es el idóneo para este aprendizaje. Se confirmó, entonces, que la importancia radica en la preparación del niño para incursionar en la educación primaria y no en el valor de la lengua escrita para la vida.

Un buen proceso de alfabetización requiere la construcción de bases sólidas que se logran con la práctica y las experiencias significativas que se vayan dando, tanto en el ambiente familiar como en el escolar. A los niños/as desde la etapa maternal se les debe brindar oportunidades para hacer rayas, bolitas, palitos, intentando comunicar sus deseos de manera no convencional como lo menciona Tellería (1996), hasta que logren construir la hipótesis alfabética de la lengua escrita, así como todos los aspectos formales (segmentación, ortografía, caligrafía, orientación espacial). La lectura y la escritura deben verse como dos herramientas para la vida, para el aprendizaje, que se van perfeccionando a lo largo del sistema escolar y fuera de él. Así que no se puede limitar el aprendizaje de la lengua escrita en este primer nivel ni posponerlo para la educación primaria.

**Tabla 10. Indicador: Participación de la familia en el proceso de alfabetización**

<b>¿Qué necesita Ud. para mejorar su participación en el proceso de alfabetización de su hijo?</b>	<b>%</b>
Suficiente material impreso	25,00
Tiempo para el acompañamiento	60,72
Formación para enseñar a sus hijos	14,28

Fuente: Las autoras (2018)

Como se observa en la tabla 10, se detectó que la necesidad inmediata es el tiempo que requieren las familias para mejorar su participación en el proceso de alfabetización de sus hijos. Con relación al material impreso (25,00%), definitivamente es un aspecto negativo, ya que si en el hogar los niños/as no cuentan con éstos no pueden acceder a la lengua escrita, a diferencia de otros que sí los tienen. Ferreiro y Teberosky (1979) concluyeron a finales de los setenta que ésta era la causa principal por la cual los niños argentinos de clase baja y clase media tenían diferencias con respecto al aprendizaje de la lengua escrita.

Por su parte, el 14,28% de los padres considera como una necesidad la falta de formación para enseñar a leer y a escribir a sus hijos. Este hallazgo se convirtió en un dato valioso para este estudio, pues hizo explícita la urgencia de que el centro educativo genere acciones formativas a fin de que las familias rurales reciban herramientas metodológicas adecuadas para aplicar en sus hogares.

## **Conclusiones**

El estudio permitió constatar el protagonismo de las madres en el acompañamiento de sus hijos para las tareas escolares, quienes deben compartir su tiempo entre las actividades domésticas y las actividades laborales. Por consiguiente, no cuentan con el tiempo suficiente para dedicárselo a sus niños, como tampoco para asistir a la

escuela a colaborar o participar en las actividades.

Desde el hogar, las actividades de lectura y de escritura sólo permiten el aprendizaje del código, en detrimento de aquellas que verdaderamente contribuyen al desarrollo de las habilidades cognitivas indispensables en la comprensión lectora y en la producción de textos. Tampoco cuentan con equipos tecnológicos que promuevan otros acercamientos y experiencias placenteras con la lengua escrita.

Los/as niños/as también requieren en su hogar de experiencias significativas variadas, diferentes, innovadoras, que coadyuven a mejorar el proceso alfabetizador y favorecer la lengua escrita para lograr la formación de lectores autónomos. Los resultados permitieron determinar que es necesario considerar desde el centro educativo, la formación de las familias en materia de alfabetización, con estrategias más actualizadas e innovadoras, que redunden en un mejor acompañamiento desde la casa para la calidad en el aprendizaje de sus hijos.

Además, este centro educativo de zona rural debe convertirse en el lugar por excelencia dotado de recursos y materiales impresos que les facilite a los niños/as múltiples actividades significativas que favorezcan el proceso alfabetizador. Un centro de educación inicial con biblioteca o con rincones de lectura variados, con docentes promotores de la lectura con sentido y de la producción de textos adecuados

a la edad de los niños/as, logrará satisfacer sus intereses, su curiosidad, desarrollará su imaginación y construirá los cimientos de los futuros lectores y escritores de la sociedad venezolana.

## Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). **Ley Orgánica de Educación**. Gaceta oficial N° 5.929 Extraordinario, 15 de agosto de 2009. Caracas, Venezuela.
- Balderas, Azucena. (2008). **Secuencias didácticas en la alfabetización de niños, adultos y niños con regazo educativo**. Universidad Autónoma de Querétaro. México. Facultad de Psicología.
- Barboza, Francis. (2004). Padres y maestros en la formación de lectores y escritores autónomos. En Peña, J. y Serrano, S. (Comp.) **La lectura y la escritura en el siglo XXI**. Mérida, Venezuela: Editorial venezolana.
- Bedwell, George. (2012). **La participación de los padres, madres, apoderados y apoderadas en el ámbito educativo**. (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Chile.
- Bell, Rafael; Illan, Nuria y Benito, Juan. (2010). Familia-Escuela-Comunidad: pilares para la inclusión. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**. Vol. 24, N° 3, pp. 47 – 57.
- Bralavsky, Berta. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? **Lectura y vida**. Vol. 24, N° 2, pp. 1 – 17.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. (1979). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la investigación**. Sexta edición, McGraw Hill. Interamericana, México.
- Issó, David. (2012). **La participación de la familia en la escuela pública española**. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Luna, Ruth. (2012). **La Educación primaria y el desarrollo local: una experiencia en el medio rural**. (Tesis de maestría). Universidad Central de Venezuela, Maracay, Venezuela.
- Ministerio de Educación y Deportes (MED) de la República Bolivariana de Venezuela. (2005). **Currículo de educación inicial. Bases curriculares**. Caracas, Venezuela, Grupo didáctico 2001.
- Montero, Alicia. (2013). Breve recorrido por la literatura infantil y juvenil zuliana: autores y temas. **Educere**. Vol. 17, N° 57, pp. 341 – 350.
- Ortiz, Marielsa. (2004). **El aprendizaje y la enseñanza de la lectura**.

Colección Procesos Educativos. N°  
23. Centro de Formación Joaquín,  
Fe y Alegría, Caracas, Venezuela.

Puerta, Maén. (2010). La literatura infantil, la lectura y el placer. **Legenda**. Vol. 14, N° 11, pp. 130 – 137.

Tellería, María. (1996). El **proceso de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva**. Ediciones del postgrado de lectura y escritura. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela.

Vielma, Johel. (2016). El cuento: una posibilidad para la mediación de la lectura en el aula. **Legenda**. Vol. 20, N° 23, pp. 207 – 222.

## **El fútbol como práctica deportiva para el desarrollo de la resiliencia**

***Fredy José Barliza Salas<sup>1</sup> y Pedro Fernández<sup>2</sup>***

*<sup>1</sup>Ministerio de Educación Nacional. Riohacha-Colombia*

*<sup>2</sup>Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín. Maracaibo-Venezuela.*

*barligol82@hotmail.com; fernandezpedroa15@gmail.com*

---

### **Resumen**

El fútbol puede ser considerado como uno de los deportes mayormente practicado en el mundo y con una gran cantidad de simpatizantes, así como de personas que lo desarrollan en diferentes ámbitos y niveles. Esto es propicio para que, desde su práctica, al igual que dentro de otras disciplinas deportivas, se puedan promover y desarrollar además de las capacidades deportivas otros aspectos inherentes a la persona como puede ser su capacidad de afrontar, resistir y superar situaciones adversas para de tal forma poder proyectarse en el futuro, es decir, ser resiliente. En este sentido, la investigación se planteó como objetivo analizar las habilidades clave de la resiliencia promovidas por el entrenador de fútbol en sus prácticas deportivas, en la ciudad de Riohacha, departamento de la Guajira, Colombia. Sustentada en los aportes de Peris (2017), Pino (2004) y Melillo (2005), entre otros. La investigación fue descriptiva, no experimental, transeccional y de campo. Con una población de cinco entrenadores y cincuenta y cinco deportistas. Se aplicó un cuestionario válido y confiable. Se analizaron los datos con estadística descriptiva. Los resultados arrojaron que los entrenadores no promueven en los deportistas habilidades para desarrollar la resiliencia.

**Palabras clave:** Resiliencia; práctica del fútbol; habilidades clave.

## Football as a sport practice for the development of resilience

---

### Abstract

Soccer can be considered one of the most practiced sports in the world and with a large number of supporters, as well as people who move at different levels and levels. This is conducive so that, from their practice, as within other sports disciplines, other aspects inherent to the person can be promoted and developed in addition to sports abilities, such as their ability to face, resist and overcome adverse situations for such way to be able to project into the future, that is, to be resistant. In this sense, the objective of the research was to analyze the key skills of resilience promoted by the soccer coach in his sports practices in the city of Riohacha, department of La Guajira, Colombia. Sustained in the contributions of Peris (2017), Pino (2004) and Melillo (2005), among others. The research was descriptive, not experimental, transectional and field. With a population of five coaches and fifty-five athletes. A valid and reliable questionnaire was applied. The data was analyzed with descriptive statistics. The results showed that coaches do not promote skills in athletes to develop resilience.

**Keywords:** Resilience; soccer practice; key skills.

### Introducción

El deporte es una entidad multidimensional que concierne a diversos aspectos de la vida humana y social, ha sido analizado desde puntos de vista muy diversos, siempre ha pertenecido al ámbito de la cultura, aunque no haya sido entendido así, y últimamente empieza a participar también del ámbito científico como una variante significativa de los objetivos generales de la ciencia (Pino, 2004).

En la actualidad, el deporte se convierte en un pilar de diferentes esferas de la vida y se convierte en materia de estudio desde diferentes ciencias como la fisiología, biomecánica, sociología,

psicología, entre otras. El deporte nació como ejercicio físico con una finalidad de recreación y pasatiempo; sin embargo, a lo largo de su devenir histórico, ha ido incorporando nuevos elementos en su realidad que lo han ido configurando y caracterizando hasta llegar a lo que es en la actualidad, es decir, “una situación motriz de competición reglada de carácter lúdico e institucionalizada”. Estos rasgos, son los que determinan y caracterizan el deporte como tal (Pino, 2004:25).

Las altas exigencias enmarcadas dentro del deporte competitivo han permitido el estudio no solo de los deportistas, sino también la forma razonable y consistente que deben

tener los entrenadores para lograr una óptima preparación que conlleve a la consecución de altos logros deportivos. El fútbol particularmente, a diferencia de otros deportes de conjunto, requiere de una planificada preparación ya que un futbolista participa hasta en 3, 4, 5 o más torneos en una misma temporada, si se habla de jugadores de equipos de alta envergadura futbolística y económica.

Al respecto, González (2013), agrega que el fútbol supone una confrontación directa entre dos equipos, lo cual implica procesos de cooperación y de oposición, desarrollados con un objetivo determinado; esto es, disputar el balón para convertir un gol o evitar que lo conviertan. Para ello se deberán realizar una serie de acciones e interacciones establecidas como plan o contra-plan, de forma constante durante un juego, lo que implica tomas de decisiones inmediatas y acertadas al igual que sobreponerse rápidamente a los intentos fallidos de gol.

Anselmi (2003), clasifica al fútbol como un deporte complejo de cooperación-oposición, con demandas fisiológicas diversas que varían notablemente durante un partido de acuerdo con el nivel de competencia, estilo de juego, posición en el campo y factores ambientales. En tal sentido, es clasificado el fútbol dentro del grupo de deportes sociomotrices de cooperación-oposición ya que la acción de juego es la resultante de las interacciones entre participantes, producidas de manera que un equipo coopera entre sí para

oponerse a otro que actúa también en cooperación y que a su vez se opone al anterior (Pino, 2004).

Al igual que es importante dentro de la actividad deportiva considerar todos los aspectos físicos del deportista, las técnicas y tácticas del entrenamiento y las específicas del deporte del fútbol, es igualmente importante considerar la serie de variados factores psicológicos que involucra la práctica deportiva como lo son la motivación, la percepción, la atención y la conciencia, entre otros.

En ese sentido, cabe referirse a la investigación realizada por Garganta (1997), citada por Pino (2004), quien desarrolló una investigación para el diseño táctico del juego, utilizó un cuestionario para valorar la importancia que los especialistas le asignan a los factores físico, técnico, táctico y psicológico, que intervienen en la práctica del fútbol, obtuvo como resultados que al aspecto que le asignan mayor importancia es al táctico (27.1%), luego, le sigue el factor físico (25.6%) y en cuanto a los factores técnicos y psicológicos registran valores más bajos (24.8% y 22.5% respectivamente). Sin embargo, como puede observarse, el factor psicológico del deportista también juega un papel importante en su desempeño.

De igual forma, en la referida investigación, se observaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la importancia que le dan al factor psicológico los entrenadores

a compararlo con los investigadores, donde los primeros le asignaron una jerarquía significativamente superior del 31.2% en comparación con un 18.8% de los investigadores. En base a las anteriores consideraciones, es pertinente resaltar el valor de que el entrenador sea consciente de la importancia de los aspectos psicológicos de los deportistas como elemento igualmente determinante de su rendimiento y comportamiento en general.

En ese sentido, cabe resaltar la importancia de la psicología del deporte, la cual, como estudio científico de las personas y conductas en el contexto del deporte y la actividad física, se centra en comprender de qué manera los factores psicológicos y emocionales afectan el rendimiento deportivo y de qué forma el desarrollo de un deporte o de la práctica de actividades físicas afecta el desarrollo psicológico, la salud y el bienestar emocional de una persona.

El rendimiento deportivo, recibe la influencia de factores psíquicos y emocionales que pueden ajustarse y aprenderse. De manera inversa, *“la participación en los deportes y la actividad física puede tener un efecto positivo sobre la estructuración de los factores psíquicos y emocionales de un individuo”* (Cox, 2009:5).

De forma antagónica, la práctica deportiva puede ser muy estresante para algunos individuos y puede afectar de manera negativa su rendimiento y

su capacidad de funcionar como ser humano sano. Dentro de estos factores estresantes, pueden mencionarse ciertas acciones de los árbitros y entrenadores percibidas como injustas, la pérdida de un partido, el surgimiento de alguna lesión, entre otras. Estas situaciones, consideradas como estresantes, pueden llegar a mejorar la capacidad personal para hacer frente a las adversidades, ahora bien, teóricamente se supone que padecerlas predispone al deportista a superar lesiones en el futuro de una forma más adaptativa ya que sus niveles de resiliencia se habrán visto aumentados (López et al., 2014).

Por consiguiente, es necesario que el deportista desarrolle habilidades que le permitan afrontar, resistir y superar la adversidad, le faciliten proyectarse en el futuro muy a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida padecidas con dificultad y de traumas en ocasiones graves. Ello le da la oportunidad de construir, edificar sobre la propia adversidad, fundar cimientos donde no lo había o preparar el escenario para que tales situaciones adversas se conviertan en oportunidades.

Las anteriores conceptualizaciones hacen referencia al proceso de resiliencia. Al respecto, Melillo, Suárez y Rodríguez (2004), refieren que el concepto de resiliencia aporta un conocimiento experiencial de los factores que favorecen al sujeto mismo, razón por la cual pueden detectar de manera inmediata las situaciones a nivel contextual o social que amenazan

su estabilidad. Esta capacidad, permite al individuo sobreponerse ante situaciones adversas, tomando inclusive lecciones de vida que sustentan otros hechos similares que puedan enfrentar.

Sin embargo, el mecanismo por medio del cual la resiliencia permite la adaptación a escenarios negativos, requiere la habilidad de identificar y reconocer aquellas situaciones hechos que resultan estresantes y por lo tanto requieren la atención de la persona y la capacidad para resolver problemas de una forma eficaz como fuentes de promoción de la salud. Estas habilidades, de acuerdo a la postura de diversos autores, pueden ser desarrolladas con el tiempo mediante la interacción del propio individuo y el ambiente que lo rodea, de manera que el superar una situación adversa depende precisamente de las características del individuo y del ambiente (Rivas, 2012).

Por tal motivo, es viable que la práctica del fútbol como deporte además de ser un factor fundamental para una buena salud a nivel físico, cognitivo, emocional y social, los programas basados en el desarrollo de actividades deportivas han sido utilizados para el fomento de la resiliencia, permitiendo a los deportistas aumentar la autoconfianza, la estabilidad emocional, las funciones cognitivas y el trabajo social; factores fundamentales de la resiliencia (Barquero, 2015, citado en Peris, 2017).

Así, niveles altos de resiliencia adquiridos luego de superar situaciones

estresantes y adversas, sirven de ayuda para poder enfrentar situaciones similares y recuperar de forma adecuada el equilibrio psicológico; es decir, un estado adaptativo positivo de la mente y el cuerpo, aumentando el bienestar psicológico y reforzando las habilidades clave de la resiliencia, como son el autocontrol, la anticipación, la autopercepción, la visión de oportunidad y la capacidad de relacionarse (García et al., 2014).

Sin embargo, y a pesar de las anteriores consideraciones, no todos los individuos poseen una capacidad innata para generar resiliencia de las situaciones adversas que se le presentan, por lo que es necesario un tutor de resiliencia, entendido este como alguien, aquella persona, lugar o acontecimiento que provoca un renacer del desarrollo psicológico tras el trauma. (Cyrułnik, 2001, citado en Melillo, 2005)

Una persona, como un entrenador deportivo, un equipo, algún compañero o algún logro deportivo, pueden fungir como tutores para hacer resurgir a un deportista de una situación adversa. De esta forma, mientras mayores sean los niveles de resiliencia, mayores son los niveles de éxito deportivo y menores los de estrés crónico o distrés, que puede causar un daño importante en la salud, un deterioro de la calidad de vida y una pérdida de rendimiento en lo personal y en lo laboral. Fundamentado en las anteriores consideraciones, se desarrolló el presente estudio con el objetivo de verificar si el entrenador

de futbol en sus prácticas deportivas promueve las habilidades clave de la resiliencia.

### **Fundamentación teórica**

La investigación se fundamentó en la conceptualización de resiliencia planteada por Melillo, Suárez y Rodríguez (2004), quienes refieren que la resiliencia es considerada como la capacidad de resistir a todas las condiciones desfavorables de la vida en el ámbito familiar, profesional y social. Se trata de una dinámica positiva, una capacidad que varía a través del tiempo y las circunstancias, siendo por lo tanto dinámica. No consiste solamente en resistir sino, sino que también permite la reconstrucción.

Sin embargo, aunque todas las personas pudieran tener este potencial, hay que fomentarlo, se deben desarrollar habilidades en tal sentido ya que no se nace siendo resiliente; sino que depende de ciertas características en la interacción del sujeto con otros seres humanos y su entorno. Es decir, se trata de una combinación de factores y procesos sociales e intrapsíquicos.

Aunado a las anteriores afirmaciones, Forés y Grané (2008), agregan que la resiliencia es un arte, y aducen que una persona resiliente se diferencia de las demás personas por dos condiciones fundamentales; en principio, la habilidad o la aptitud de resistir a la destrucción, mantener la integridad en circunstancias difíciles, y la actitud de reaccionar positivamente

a pesar de las dificultades; habilidades que requieren ser desarrolladas por el individuo para dar respuesta a las circunstancias apremiantes de la vida.

De acuerdo a lo planteado, se evidencia que el sujeto debe orientar su acción hacia el desarrollo de ciertas habilidades, las cuales se asocian con la aplicación de procesos básicos del pensamiento para resolver una dificultad conocida o indefinida, integrar datos sobre la dificultad y determinar si es requerida la información adicional, inferir o sugerir soluciones alternativas y evaluarlas para ver si son apropiadas.

Tal como lo afirma Manciaux (2010), la apreciación de un problema o dificultad es la condición básica para que se inicie el proceso resiliente. El primer paso para la identificación del problema es la comparación del estado actual de una situación determinada y el estado anterior, lo cual arrojaría información correspondiente al problema. Desde tal perspectiva, para identificar las situaciones adversas, estar conscientes de ellas y afrontarlas, se requiere desarrollar habilidades clave como el autocontrol, la anticipación, autopercepción, una visión de oportunidad y la capacidad de relacionarse.

Con respecto al autocontrol, Day y Gu, (2015), refieren que es una habilidad innata o adquirida, de conseguir que, ante cualquier acontecimiento, pensamiento o situación, se mantengan las emociones dentro de unos límites adaptativos; es decir, que la persona debe mantener el control sobre las

emociones y los sentimientos, de acuerdo a las propias vivencias y experiencias.

Los citados autores agregan que, si bien se observan comúnmente dificultades de autocontrol emocional en los individuos, existen ejercicios de entrenamiento, que deben ser practicados según su grado de dificultad, entre los cuales mencionan ejercicios de tensión-distensión; de relajación y respiración; métodos de regulación cardíaca, abdominal; también sugieren, ejercicios de toma de conciencia sensorial, ejercicios de sugestión, de imaginación y meditación.

Cabe igualmente acotar en cuanto al autocontrol, el planteamiento de Goleman (2005), quien lo presenta como una competencia del individuo a través del cual éste puede medir las alteraciones y trastornos emocionales con serenidad. Es así como puede asumir actitudes de tolerancia, respeto por las demás personas, manteniendo relaciones sociales cordiales con los pares, sin ejercitar acciones derivadas de la impulsividad, de la irreflexión, que pudieren tener, en ocasiones, consecuencias fatales, de corte personal u organizacional.

En correspondencia a la anticipación, como habilidad clave de la resiliencia, se refiere a adelantarse al curso de los hechos, enfocarse en lo que pudiese ocurrir. Sin embargo, no debe ser producto de la impaciencia o la prontitud de querer que las cosas sucedan, sino que debe ser aplicada esta

habilidad con inteligencia emocional, con equilibrio, ya que de esta forma permite una adecuada planificación de las acciones a llevar a cabo para poder superar las situaciones adversas que se puedan presentar.

La habilidad de anticipación, significa igualmente transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias y opiniones propias o de los demás de una manera honesta, oportuna y profundamente respetuosa. De tal manera que el significado de ser anticipado positivamente no es ganarle a otro, representa el triunfo en el respeto mutuo, en la continuidad de los acercamientos satisfactorios y en la dignidad humana, sin desestimar que a veces no se logra el resultado práctico o personalmente beneficioso o inclusive que se requiera ceder (Arias, 2005).

De igual forma, la autopercepción es la manera de conocerse a sí mismo. Es un proceso a través del cual un individuo construye, afirma y reafirma un concepto de sí mismo en busca de su propia identidad como persona, entendiéndose como las percepciones o impresiones que tienen los sujetos sobre ellos mismos. Este proceso, aparece influenciado por muchos y variados aspectos. De igual modo esta, comprende una serie de autorreferencias o autoesquemas vinculados entre sí tales como creencias, voliciones, valoraciones, expectativas, que dan lugar a constructos como el autoconcepto, la autoconfianza, autoimagen y autoestima, los cuales se estructuran en un todo organizado y

dinámico creando lo que se denomina un sistema de autopercepción social (Serrano y Birkbeck, 2013).

Seguidamente, en correspondencia con la visión de oportunidad, cabe mencionar que se refiere a aquellos momentos oportunos en los cuales los individuos pueden participar a fin de demostrar sus capacidades y logros (Acevedo y Restrepo, 2012). Sin embargo, se debe distinguir entre tener visión y ser visionario. Cuando un individuo tiene visión, perfila el futuro al cual desea llegar, pero también los itinerarios y maneras de conseguirlo; mientras que, si solo perfila ese futuro, pero no se ocupa de establecer los medios para conseguirlo, no tiene visión, sino que es un visionario. La visión tiene que ser oportuna en el tiempo. La oportunidad es una de las características de la visión (Díaz y Natera, 2014).

Por último, la capacidad de relacionarse, como habilidad clave de la resiliencia, implica la habilidad para transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias y opiniones propias o de los demás de una manera honesta, asertiva, oportuna y profundamente respetuosa. Las personas establecen relaciones estructurales consigo mismo, con la autoridad, en los conflictos y con sus iguales, lo que les permite relacionarse en el aspecto individual y comunitario; les permite ser afectivos con otras personas y desarrollarse con los grupos y con el ambiente y actualizar los talentos con los cuales están dotadas en vista de su bien personal y comunitario.

Sin embargo, establecer relaciones constructivas, no es cosa fácil, estas no se dan por sí mismas, ni es algo inmediato. Existen resistencias de diferente naturaleza desde el interior y exterior de la persona, que con frecuencia hacen que las relaciones sean dificultosas y a veces hasta contraproducentes. En la búsqueda de una adecuada capacidad de relacionarse, se debe procurar que las relaciones contribuyan a que las personas se desarrollen adecuadamente, o de lo contrario, se atrofia la propia capacidad de relacionarse; estas a veces quedan libres de distorsiones que han sucedido, de bloqueos que se han instalado, provocando así la identidad de sí mismos y la afectividad (Sovernigo, 2010).

Fundamentado en las anteriores consideraciones conceptuales, se planteó como objetivo general de la investigación analizar las habilidades clave de la resiliencia promovidas por el entrenador de fútbol en sus prácticas deportivas, en la ciudad de Riohacha, departamento de la Guajira, Colombia. Para ello, se consideraron como habilidades clave las descritas anteriormente: autocontrol, anticipación, autopercepción, visión de oportunidad y capacidad de relacionarse.

## **Metodología**

Con la finalidad de alcanzar el objetivo establecido, la investigación se planteó, según su propósito, como tipo descriptiva; es decir, *“está orientada a recolectar información relacionada*

*con el estado real de las personas, objetos, situaciones o fenómenos, tal cual se presentan en el momento de su recolección, describe lo medido sin realizar inferencia ni verificar hipótesis”* (Chávez, 2007:33). Es la responsable de describir exactamente los hechos tal y como se presentan en su estado natural, analizando su funcionamiento, comportamiento e impacto en el entorno donde está inmerso el fenómeno u objeto de estudio.

De igual forma, se consideró un diseño no experimental, transeccional y de campo. La investigación no experimental, se realiza sin manipular deliberadamente las variables de estudio; es decir, se apoya en la observación de situaciones ya existentes, como se manifiestan en su ambiente natural, para luego analizarlos; por tanto, se trabaja básicamente con datos primarios. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La recolección de datos se llevó a cabo en un momento determinado, registrando la información tal y cual como se observaron, en un tiempo único, el diseño de la investigación es transeccional o transversal. Es decir, el estudio se tipifica como de campo, ya que los datos recolectados se extrajeron directamente de los sujetos de la muestra en su propio contexto (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La población, comprende un conjunto integrado de las unidades que conforman el universo de la

investigación sobre las cuales se pretende generalizar los resultados (Tamayo, 2007). La población, se puede presentar finita y accesible, por lo cual no se requiere de procedimientos de muestreo y se considera la enumeración completa de la población; es decir, el análisis del universo en estudio. Mientras que, por otro lado; la población puede ser infinita para lo cual es necesario aplicar los criterios de muestra y muestreo respectivas.

Para los efectos del presente estudio la población se encuentra conformada por cinco (5) entrenadores de fútbol y cincuenta y cinco (55) deportistas practicantes de fútbol de la ciudad de Riohacha, departamento de la Guajira, Colombia. Como puede observarse, la población es finita y accesible, y no es necesario aplicar ninguna técnica de muestreo, sino que se asumió como un censo; es decir, se trabajó con toda la población (Chávez, 2007).

Para la recolección de la información se asumió como técnica la observación mediante la encuesta, definida como aquella en la cual, el investigador recurre a la aplicación de instrumentos de recolección de datos, donde se registren las respuestas de las personas encuestadas (Arias, 2012). Esa técnica permite obtener información acerca de las características del individuo o grupo con relación a las variables de estudio, identificar la problemática presentada, aplicando los métodos correspondientes para plantear posibles soluciones a los resultados obtenidos.

Aunado a ello, como instrumento de obtención de la información se utilizó el cuestionario, el cual estuvo conformado por 14 preguntas referentes a sus prácticas, al igual que dentro de otras disciplinas deportivas, se puedan promover y desarrollar además de las potencialidades deportivas otros aspectos inherentes a la persona, como puede ser su capacidad de afrontar, resistir y superar situaciones adversas para de tal forma poder proyectarse en el futuro, es decir, ser resiliente, donde dicha información, fue recopilada para medir el comportamiento de las variables (Arias, 2012). En el caso particular del presente estudio, se diseñó un cuestionario versionado, con cuatro alternativas de respuesta, para ser aplicados a los entrenadores y deportistas considerados como sujetos de investigación.

Los reactivos del instrumento, están redactados en concordancia con las definiciones y conceptos previamente plasmados en la fundamentación teórica. Con relación a su estructura, el instrumento presenta alternativas de respuesta de selección simple de acuerdo a la escala: Siempre, Casi Siempre, Casi Nunca y Nunca, donde cada opción recibió un puntaje para facilitar su procesamiento estadístico, que comprende una puntuación entre 1 y 4.

Seguidamente, el cuestionario fue sometido a proceso de validez de expertos con la finalidad de verificar la eficiencia con que el instrumento mide lo que pretende medir. Para la investigación, se consideró la validez del contenido la cual va referida al logro que éste muestre la pertinencia acerca del contenido de lo que se desea medir en el estudio y su relación con las bases teóricas consideradas (Chávez, 2007).

Una vez validado el instrumento, se determinó su confiabilidad, lo cual indica que al aplicarlo en repetidas ocasiones a una misma muestra ofrezca similares resultados (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Atendiendo a estas consideraciones, se aplicó una prueba piloto a diez (10) sujetos con características parecidas a la población objeto de estudio que no formaron parte de la misma, con la finalidad de determinar el Coeficiente de Confiabilidad Alfa de Cronbach, obteniéndose como resultado un valor de 0,806, que de acuerdo al baremo para la interpretación de la confiabilidad establecido por Ruiz (2002) la confiabilidad es Muy Alta; por lo tanto, el instrumento es apto para ser aplicado (ver cuadro 1).

### Cuadro 1. Baremo para la interpretación del Coeficiente de Confiabilidad Alfa de Cronbach

Rangos	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy Alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy Baja

Fuente: Ruiz (2002)

Para procesar la información obtenida por la aplicación del instrumento, se utilizó la estadística descriptiva, determinando frecuencias porcentuales, con el empleo del paquete estadístico SPSS versión 26.

### Resultados y discusión

A continuación, en la siguiente tabla, se presenta el análisis y discusión de los resultados obtenidos luego de haberse recogido la información producto de la aplicación del cuestionario a la población de entrenadores (abreviado en la tabla como Ent.) y deportistas (abreviado en la tabla como Dep.) seleccionada para la investigación.

**Tabla 1. Habilidades clave de la resiliencia**

Indicador	Alternativas de respuesta (%)							
	Siempre		Casi Siempre		Casi Nunca		Nunca	
	Dep	Ent	Dep	Ent	Dep	Ent	Dep	Ent
Autocontrol	3,5	33,4	7,6	66,6	43,3	0,0	45,6	0,0
Anticipación	0,0	0,0	0,0	0,0	46,2	16,6	53,8	83,3
Autopercepción	0,0	19,8	16,6	61,0	43,9	15,3	39,4	3,9
Visión de oportunidad	5,5	35,6	4,1	43,3	55,9	18,5	34,5	3,6
Capacidad de relacionarse	1,5	30,4	7,6	60,6	45,3	3,0	45,6	6,0
<b>Promedio</b>	2,1	23,9	7,2	46,3	46,9	16,7	43,8	18,2

Fuente: Elaboración propia (2018)

En la tabla 1 se presentan los valores correspondientes a las habilidades clave de la resiliencia, donde de acuerdo al **indicador autocontrol**, se puede observar que para la alternativa casi siempre, los entrenadores mostraron el mayor porcentaje, con un 66,6%; un 33,4% refirió siempre. Los deportistas difieren de lo expresado por los entrenadores, ubicando la mayor alternativa de sus respuestas en nunca, con un 45,6%; seguido de un 43,3% en casi nunca; 7,6% casi siempre y 3,5% siempre.

En función de los resultados obtenidos, es pertinente referir que no concuerdan con lo expresado por Day y Gu (2015), quienes plantean que, si bien se observan comúnmente dificultades de autocontrol emocional en los individuos, existen ejercicios de entrenamiento, que pueden ser practicados según su grado de dificultad para su favorecimiento.

Con relación al **indicador anticipación**, se observa, que para la alternativa nunca, los deportistas mostraron el mayor porcentaje, con un 53,8%, mientras que la misma alternativa, por los entrenadores, fue de 83,3%; posteriormente, para la alternativa casi nunca, el resultado obtenido se ubicó, en un 46,2%, para los deportistas y un 16,6%, para los entrenadores. Las alternativas casi siempre y siempre no obtuvieron respuestas para ninguna de las dos poblaciones. Se muestra que existe notoria relación en cuanto a los criterios de los sujetos encuestados.

Con los resultados obtenidos se puede afirmar que no concuerdan con lo planteado por Arias (2005), quien refiere que la anticipación desde el punto de vista positivo no es ganarle a otro, representa el triunfo en el respeto mutuo, en la continuidad de los acercamientos satisfactorios y en la dignidad humana.

Según el **indicador autopercepción**, se observa que para los entrenadores la alternativa casi siempre presenta el mayor valor con un 61,0%; seguido de siempre con 19,8%; casi nunca con 15,3% y nunca con 3,9%. Por otro lado, los deportistas expresaron en un 43,9% casi nunca; 39,4% nunca y un 16,6% casi siempre. Cabe indicar que los mayores porcentajes de respuesta de los deportistas encuestados se ubicaron en las alternativas casi nunca y nunca, al contrario que para los entrenadores, reflejando ello que existen diferencias de criterio entre los sujetos encuestados.

Los resultados de la investigación evidencian contraposición con lo propuesto por Serrano y Birkbeck (2013), quienes indican que la autopercepción comprende una serie de autorreferencias o autoesquemas vinculados entre sí tales como creencias, voliciones, valoraciones, expectativas, entre otras, que dan lugar a constructos como el autoconcepto, la autoconfianza, autoimagen y autoestima.

Con relación al **indicador visión de oportunidad**, se observa que para los entrenadores la alternativa casi

siempre presenta el mayor valor con un 43,3%; seguido de siempre con 35,6%; casi nunca con 18,5% y nunca con 3,6%. Los deportistas expresaron en un 55,9% casi nunca; 34,5% nunca; 5,5% siempre y 4,1% casi siempre.

Puede notarse con ello la diferencia de criterios de ambas poblaciones encuestadas. Los resultados demuestran discrepancias con lo propuesto por Acevedo y Restrepo (2012), al manifestar que la visión de oportunidad se refiere a aquellos momentos oportunos en los cuales los individuos pueden participar a fin de demostrar sus capacidades y logros.

En el último **indicador capacidad de relacionarse**, se evidenció que para los entrenadores la alternativa con el mayor valor porcentual fue casi siempre con un 60,6%, seguido de siempre con 30,4%, nunca con 6,0% y casi nunca con 3,0%. Por otro lado, los deportistas expresaron en un 45,6% nunca, 45,3% casi nunca, un 7,6% casi siempre y 1,5% siempre.

Los resultados arrojados muestran diferencias con lo planteado por Sovereign (2010), quien expresa que establecer relaciones constructivas, no es cosa fácil, estas no se dan por sí mismas, ni es algo inmediato. Es por ello que, en la búsqueda de una adecuada capacidad de relacionarse, se debe procurar que realidades que constituyen la persona se desarrollen adecuadamente

Para el cierre de los resultados de las habilidades clave, se observa

que para la población de entrenadores el promedio de las respuestas de sus indicadores se concentra en su mayoría en la alternativa casi siempre con 46,3%; seguido de un 23,9% en la alternativa siempre; 18,2% en nunca y 16,7% casi nunca. Para los resultados de los deportistas el mayor valor se concentró en la alternativa casi nunca con 46,9%; seguido de nunca con 43,8%; casi siempre con 7,2% y siempre con 2,1%.

Estos resultados difieren de lo planteado por Manciaux (2010), quien indica que el sujeto debe orientar su acción hacia el desarrollo de ciertas habilidades, las cuales se asocian con la aplicación de procesos básicos del pensamiento para resolver una dificultad conocida o indefinida, integrar datos sobre la dificultad y determinar si es requerida la información adicional, inferir o sugerir soluciones alternativas y evaluarlas para ver si son apropiadas. Convirtiéndose de tal forma en la condición básica para que se inicie el proceso resiliente. En tal sentido, para identificar las situaciones adversas, estar conscientes de ellas y afrontarlas, se requiere desarrollar habilidades clave como el autocontrol, la anticipación, autopercepción, una visión de oportunidad y la capacidad de relacionarse.

## Conclusiones

Una vez analizados los resultados, pudo evidenciarse que en todos los indicadores considerados como habili-

dades clave para el desarrollo de la resiliencia existen diferencia entre las opiniones de los entrenadores y los deportistas, indicando los segundos que las estrategias aplicadas por los entrenadores para el desarrollo de la resiliencia son inadecuadas o no están presentes. Únicamente existen coincidencias en cuanto a la habilidad clave anticipación, donde tanto entrenadores como deportistas indicaron que las estrategias son inadecuadas.

Estos resultados evidencian que los entrenadores no favorecen en los atletas el control de las emociones personales ante situaciones de tensión, ni para reaccionar de manera anticipada ante las dificultades para darle solución a los conflictos que se les puedan presentar. De igual forma, los resultados manifestaron que son inadecuadas las estrategias para beneficiar la autopercepción del deportista que le favorezca conocer sus habilidades para desarrollar resiliencia, mejorar su rendimiento y su capacidad de relacionarse para cooperar con sus compañeros de equipo.

En consecuencia, cabe resaltar la necesidad de fomentar la resiliencia como valor fundamental en tanto que permite a un individuo sobreponerse ante las dificultades en la vida diaria. Por consiguiente, se recomienda a los entrenadores en el desarrollo de sus prácticas deportivas la integración de estrategias, las cuales mediante el compartir de vivencias, fortalezcan la resiliencia.

De igual forma, se recomienda como actividad estratégica para promover la resiliencia el fortalecimiento de cualidades positivas en los individuos mediante la realización de círculos de interacción constructiva para la adquisición de habilidades en cuanto a las capacidades que fortalecen la resiliencia, cuya estrategia es fundamentalmente afianzar la reflexión como fundamento para analizar las situaciones que se presentan en los entornos personales de los deportistas. Al mismo tiempo, es recomendable promover la participación individual, además de la colectiva, la reflexión, la observación y la auto-observación, mediante la realización de talleres y encuentros de manera periódica conjuntamente con la actividad de entrenamiento.

En función de lo planteado, dentro de los criterios a considerar para el desarrollo de las actividades para la promoción de la resiliencia en los deportistas pueden considerarse los siguientes: (a) reconocer y distinguir las habilidades que fortalecen la resiliencia, (b) identificar las habilidades que cada individuo posee y reconocer cuáles necesita potenciar, (c) conocer e identificar estrategias que fortalezcan las habilidades que promueven la resiliencia., (d) establecer escenarios para la aplicación de las habilidades que promueven la resiliencia y (e) aplicar lo aprendido en las sesiones de entrenamiento y en su vida diaria.

Como segunda actividad estratégica para promover la resiliencia

por parte del entrenador mediante el fortalecimiento de cualidades positivas en los deportistas, se cuenta con el impulso de la formación permanente de los entrenadores para promover en los atletas actitudes favorables, cuya estrategia es fundamentalmente tomar como estilo de vida actitudes que propicien y refuercen las habilidades clave para el desarrollo de la resiliencia.

## Referencias bibliográficas

- Acevedo, Victoria y Restrepo, Lucía. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. **Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud**. Vol. 10, N° 1, pp. 301-319. Manizales: Colombia. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlds/v10n1/v10n1a19.pdf>. Recuperado el 29 de julio de 2017.
- Anselmi, Horacio. (2003). **Entrenamiento deportivo**. Disponible en: <http://www.deportey-medicina.com.ar>. Recuperado el 12 de junio de 2017.
- Arias, Carlos. (2005). Un punto de vista sobre la resiliencia. **Revista virtual Universidad Católica del Norte**. Núm. 14. Medellín-Colombia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1942/194220381009>. Recuperado el 25 de junio de 2017.
- Arias, Fidias. (2012). **El Proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica**. Editorial Episteme, Venezuela.
- Chávez, Nilda. (2007). **Introducción a la investigación educativa**. Gráfica González, Maracaibo.
- Cox, Richard. (2009). **Psicología del deporte. Conceptos y sus aplicaciones**. Sexta edición. Editorial Médica Panamericana, Madrid. Disponible en: [https://books.google.co.ve/books?id=Kd-gACAIW0IC&printsec=frontcover&dq=Cox,+R.+\(2009\).+Psicolog%C3%A9+a+d+e+l+d+e+p+o+r+t+e.+Conceptos+y+sus+aplicaciones.&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjIq-KbgunoAhVxQt8KHbCuCj0Q6AEIJjAA#v=onepage&q=Cox%2C%20R.%20\(2009\).%20Psicolog%C3%A9+a%20del%20deporte.%20Conceptos%20y%20sus%20aplicaciones.&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=Kd-gACAIW0IC&printsec=frontcover&dq=Cox,+R.+(2009).+Psicolog%C3%A9+a+d+e+l+d+e+p+o+r+t+e.+Conceptos+y+sus+aplicaciones.&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjIq-KbgunoAhVxQt8KHbCuCj0Q6AEIJjAA#v=onepage&q=Cox%2C%20R.%20(2009).%20Psicolog%C3%A9+a%20del%20deporte.%20Conceptos%20y%20sus%20aplicaciones.&f=false). Recuperado el 26 de agosto de 2017.
- Day, Christopher y Gu, Qing. (2015). **Educadores resilientes, escuelas resilientes**. Narcea, S. A. de Ediciones, Madrid, España.
- Díaz, César y Natera, Antonio. (2014). **El coraje de liderar**. Madrid: Editorial Tecnos Grupo Anaya, S.A. Madrid-España. Disponible en: <https://books.google.co.ve/books?id=tQAgBQAAQBAJ&pg=PA172&dq=vision+de+oportunidad&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwj424b854fYAhWKQd8KHVs6DzEQ6AEIMjAD#v=onepage&q=vision%20de%20op->

- ortunidad&f=false. Recuperado el 25 de noviembre de 2017.
- Forés, Ana y Grané, Jordi (2008): **La resiliencia. Crecer desde la adversidad**. Plataforma Editorial, Barcelona-España.
- García, Xabel; Molinero, Olga; Ruíz, Roberto; Salguero, Alfonso; Vega, Ricardo, y Márquez, Sara. (2014). La resiliencia en el deporte: fundamentos teóricos, instrumentos de evaluación y revisión de la literatura. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, 14(3), pp. 83-98. Disponible en: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1578-84232014000300010&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232014000300010&lng=es&tlng=es). Recuperado el 29 de mayo de 2017.
- Goleman, Daniel. (2005). **Emociones destructivas. Como entenderlas y superarlas**. Editorial Kairós, Barcelona.
- González, Jesús. (2013). Marco teórico referencial para la preparación física de los futbolistas prejuveniles. **Efdeportes.com. Revista Digital**. Año 18, Núm. 184. Disponible en: <https://www.efdeportes.com/efd184/preparacion-fisica-de-los-futbolistas-prejuveniles.htm> Recuperado el 12 de mayo de 2017.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la investigación**. (sexta edición). Editorial Mc. Graw Hill, México.
- López, Pedro; Luciano, Rui; Lameiras, Joao y Buceta, José. (2014). Beneficios percibidos de las lesiones deportivas: Estudio cualitativo en futbolistas profesionales y semiprofesionales. **Revista de psicología del deporte**. Vol. 23, N° 2, pp. 457 - 464. España: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: [http://www.rpd-online.com/article/view/v23-n2-lopes-de-almeida-et-al/pdf\\_es](http://www.rpd-online.com/article/view/v23-n2-lopes-de-almeida-et-al/pdf_es). Recuperado el 14 de julio de 2017.
- Manciaux, Michel. (2010). **La Resiliencia: Resistir y rehacerse**. Editorial Gedisa, España.
- Melillo, Aldo. (2005). **El pensamiento de Boris Cyrulnik. Perspectivas sistémicas: la nueva comunicación**. Disponible en: <https://www.elmundodelosasi.org/2011/12/27/sobre-resiliencia-el-pensamiento-de-boris-cyru-lnik-por-aldo-melillo/>. Recuperado el 15 de mayo de 2017.
- Melillo, Aldo.; Suárez, Elbio y Rodríguez, Daniel. (2004). **Resiliencia y subjetividad: Los ciclos de la vida**. PAIDÓS, Buenos Aires.
- Peris, Berta. (2017). **El deporte como fomento de la resiliencia**. (Trabajo de Grado en Psicología). Universitat Jaume I. Castellón de la Plana, España. Disponible en: [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/169122/TFG\\_2017\\_PerisChiva\\_Berta.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/169122/TFG_2017_PerisChiva_Berta.pdf?sequence=1).

- Recuperado el 15 de octubre de 2017.
- Pino, José. (2004). **Análisis funcional del fútbol como deporte de equipo.** Wanceulen Editorial Deportiva, S.L Sevilla-España. Disponible en: [https://books.google.co.ve/books?id=Vaz\\_CgAAQBAJ&pg=PA14&dq=FACTORES+PSICOLOGICOS+EN+EL+JUEGO+DE+L+FUTBOL&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKewi6tqGa34LYAhXDdN8KHWLtAncQ6AEIMTAC#v=onepage&q=FACTORES%20PSICOLOGICOS%20EN%20EL%20JUEGO%20DEL%20FUTBOL&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=Vaz_CgAAQBAJ&pg=PA14&dq=FACTORES+PSICOLOGICOS+EN+EL+JUEGO+DE+L+FUTBOL&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKewi6tqGa34LYAhXDdN8KHWLtAncQ6AEIMTAC#v=onepage&q=FACTORES%20PSICOLOGICOS%20EN%20EL%20JUEGO%20DEL%20FUTBOL&f=false). Recuperado el 16 de diciembre de 2017.
- Rivas, Sileny. (2012). **Fortalezas de carácter y resiliencia en estudiantes de medicina de la universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.** (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Ruiz, Carlos. (2002). **Instrumentos de investigación educativa. Procedimientos para su diseño y validación.** Barquisimeto-Venezuela: CIDEG.
- Serrano, Alfonso y Birkbeck, Christopher. (2013). **La generalidad de la teoría del autocontrol.** Editorial Dykinson, S.I. Madrid-España. Disponible en: <https://books.google.co.ve/books?id=iAbdBAAAQBAJ&pg=PA141&dq=definicion+de+autopercepcion&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKewjnveD54IfYAhUnleAKHWprAjQQ6AEIQTAF#v=onepage&q=definicion%20de%20autopercepcion&f=false>. Recuperado el 28 de abril de 2017.
- Sovernigo, Giuseppe. (2010). **Cultivar la capacidad de relacionarse.** Centro Editorial Dehoniano. Roma-Italia. Disponible en: [https://books.google.co.ve/books?id=3qLUTS\\_tOSAC&pg=PA2&dq=capacidad+de+relaionarse&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKewjByJT87ofYAhVBU98KHbAqAx8Q6AEIKDAA#v=onepage&q=capacidad%20de%20relaionarse&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=3qLUTS_tOSAC&pg=PA2&dq=capacidad+de+relaionarse&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKewjByJT87ofYAhVBU98KHbAqAx8Q6AEIKDAA#v=onepage&q=capacidad%20de%20relaionarse&f=false). Recuperado el 17 de abril de 2017.
- Tamayo, Mario. (2007). **El Proceso de la investigación científica.** Editorial Noriega, México.

## **El voleibol como práctica deportiva para el reforzamiento de los valores en instituciones educativas**

*José Bernardo Petit López<sup>1</sup> y Giannantonio Raspa<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Universidad de la Guajira. Riohacha-Colombia;*

*<sup>2</sup>Universidad Dr. Rafael Bellosó Chacín. Maracaibo-Venezuela.*

*josepetit84@hotmail.com; graspagerencia@gmail.com*

---

### **Resumen**

El voleibol como disciplina deportiva tiene sus orígenes como juego de entretenimiento, concebido inicialmente como un tipo de tenis para ser jugado en conjunto, convirtiéndose rápidamente en un deporte muy popular en su país de origen, Estados Unidos, gracias al impulso por parte de la Asociación Cristiana de Jóvenes YMCA, por sus siglas en inglés, llevándose una demostración del mismo en los Juegos Olímpicos de 1924; no siendo hasta los juegos olímpicos de 1964 que comenzaron a formar parte de las especialidades olímpicas, convirtiéndose de esta forma en una práctica deportiva a nivel global. Por ello, es relevante conocer de qué forma esta disciplina como práctica deportiva puede ser empleada para la promoción de valores en las instituciones educativas. En tal sentido, la investigación tuvo como objetivo analizar la promoción de los valores éticos por parte del entrenador de voleibol en instituciones de básica secundaria. Se sustentó en los aportes de Orts (2005), Lemus (2011), Cortina (2001) y Visintini (2015), entre otros. La investigación fue descriptiva, no experimental, transeccional y de campo. Con una población de tres directivos y ciento veintisiete docentes. Se aplicó un cuestionario validado y con una confiabilidad de  $r=0,84$ . Los datos se analizaron utilizando la estadística descriptiva. Los resultados mostraron que la promoción de los valores éticos no se incluye como estrategia dentro de la práctica del voleibol.

**Palabras clave:** Voleibol; práctica deportiva; valores éticos; educación básica.

## Volleyball as a sports practice for the reinforcement of values in educational institutions

---

### Abstract

Volleyball, as a sports discipline, has its origins as an entertainment game initially conceived as a type of tennis to be played together, quickly becoming a very popular sport in its home country of the United States, thanks to the drive by the Christian Association Youth YMCA, for its acronym in English, taking a demonstration of it at the 1924 Olympics, not until the 1964 Olympics did they become part of the Olympic specialties, thus becoming a sports practice at the global. For this reason, it is relevant to know how this discipline as a sports practice can be used to promote values in educational institutions. For this reason, it is relevant to know how this discipline as a sports practice can be used to promote values in educational institutions. In this sense, the objective of the research was to analyze the promotion of ethical values by the volleyball coach in Secondary Education Institutions. It was based on the contributions of Orts (2005), Lemus (2011), Cortina (2001) and Visintini (2015), among others. The research was descriptive, not experimental, transectional and field. With a population of three managers and one hundred and twenty-seven teachers. A validated questionnaire with a reliability of  $r = 0.84$  was applied. The data was analyzed using descriptive statistics. The results showed that the promotion of ethical values is not included as a strategy within the practice of volleyball.

**Keywords:** Volleyball; sports practice; ethical values; basic education.

### Introducción

El deporte tiene su origen en el juego, el cual promueve distracción desde el inicio de la vida, pero el deporte supera el juego al traspasar la línea divisoria entre diversión y dedicación. De esta forma conceptualiza el deporte Orts (2005:17), quien agrega que *“puede ser considerado como una magnificación del juego, expresada por la constante repetición de los ejercicios, a fin de conseguir la perfección física, técnica y táctica del jugador”*.

Esto significa que, si la práctica del juego es natural, el deporte se produce una vez que han sido analizadas las variables que pueden proporcionar un mejor rendimiento del jugador en la ejecución de un determinado juego, siendo su responsabilidad mayor que la del practicante del juego. En ese sentido, Orts (2005:17), define el deporte como *“la actividad física, individual o colectiva, practicada en forma competitiva”*.

Ahora bien, dentro de las instituciones educativas, existen diferentes manifestaciones deportivas, entendidas éstas de acuerdo a Orts, (2005:17), como *“aquellas que abarcan todo tipo de actividad física que se desarrolla dentro y fuera de las referidas instituciones, cuyo desarrollo, al margen de las clases de educación física y como complemento de estas, tienen un carácter voluntario”*.

Bajo la referida definición, en la presente investigación, se consideró como una de esas manifestaciones deportivas el voleibol, el cual es entendido según De Lellis (1997), citado por Leónidas (2008), como un deporte que requiere de niveles altísimos de técnica e inteligencia táctica para resolver diferentes situaciones de juego.

Por ende, es decididamente importante para un jugador de voleibol estar en condiciones de realizar movimientos explosivos e intensos por un largo período de tiempo (2 o 3 horas). En este deporte se alternan acciones de poco tiempo de duración, pero de altísima intensidad seguidos de períodos de pausa y por ende de baja intensidad (Leónidas 2008).

Se requiere de una preparación física adecuada, destinada a desarrollar las aptitudes físicas y las posibilidades funcionales de los sistemas y órganos de los jugadores, que crean condiciones favorables que permiten dominar los hábitos del juego, permitiendo realizar una actividad competitiva y eficaz, donde el fortalecimiento de órganos

y sistemas debe estar al servicio de la técnica. Por tal motivo, se debe incidir en la calidad del trabajo en vez de la cantidad (Cometti, 2002).

Estas aptitudes físicas parten del entrenamiento primordialmente dirigido al desarrollo de las cualidades motoras de fuerza, rapidez, resistencia y flexibilidad, así como del fortalecimiento de los órganos y sistemas y al perfeccionamiento de sus funciones (Lemus, 2011). Según las concepciones planteadas por los autores citados, se puede referir que la formación física previa del atleta, no es más que el desarrollo de las diferentes capacidades motrices necesarias para la actividad deportiva seleccionada; por lo tanto, no debe establecerse un proceso previo sin haber antes observado el desarrollo de las diferentes capacidades motoras, orientando al deportista hacia un entrenamiento físico general y específico.

Como puede observarse, es imprescindible para poder desarrollar de forma eficiente la práctica del voleibol como actividad deportiva el entrenamiento y la preparación física general y especial. La primera, esta orientada al desarrollo pleno de las capacidades en una forma integral y con una dirección determinada, como lo son el desarrollo de la fuerza de la musculatura de las extremidades superiores, velocidad de desplazamientos, resistencia aeróbica, entre otras. La segunda está dirigida a desarrollar capacidades específicas que proporcionan la base del rendimiento

deportivo, requiriendo la suma de la fuerza explosiva y la rapidez de traslación, que le permita al deportista recorrer una distancia determinada en el menor tiempo posible (Hernández, 2015).

Si bien es cierto, que todos los elementos de entrenamiento considerados para la práctica del voleibol son necesarios e indispensables para el logro de un alto rendimiento físico del deportista, es igualmente imprescindible que vaya acompañado o forme parte de una formación integral del individuo, promoviéndose a través del mismo la vivencia de valores y abordándose todas las dimensiones de la persona. Por lo tanto, deporte y educación deben estar unidos cuando las actividades deportivas van dirigidas a niños y jóvenes escolares.

El deporte debe contribuir a la educación integral de los individuos, *“permitiendo equilibrar de mejor forma los aprendizajes técnicos y los aprendizajes sociales, representando al mismo tiempo un instrumento indispensable para abrir la educación al entorno local, promoviendo la movilidad y las relaciones entre las personas”* (Orts, 2005:8). Cabe resaltar que, en la etapa educativa, que es la principal etapa de formación de los jóvenes, el deporte puede contribuir al desarrollo armónico de su personalidad formando un ser integro en valores y con un desarrollo equilibrado de sus condiciones físicas.

Es así como, la promoción para la vivencia de valores como acción complementaria de la práctica deportiva responde al modelo educativo de deporte escolar, entendido este como aquel que abarca todo tipo de actividad física que se desarrolla en el periodo educativo del deportista dentro y fuera del centro educativo. Cuyo desarrollo al margen de las clases de educación física y como complemento de estas tiene un carácter voluntario (Orts, 2005).

Es importante continuar formando a los deportistas en valores también durante las prácticas y entrenamientos que se suceden fuera del ámbito escolar, garantizando de esta forma un proceso humanizador que conlleve al deportista a la adquisición de destrezas, hábitos de trabajo en equipo, un desarrollo emocional sano y la adquisición de valores entre los cuales debe destacar su comportamiento ético.

Cabe destacar la labor del entrenador como garante de dicho proceso, quien debe incluir en sus sesiones de entrenamiento estrategias tendientes a lograr además del desarrollo físico y de las capacidades para la práctica del voleibol, estrategias orientadas al fortalecimiento de los valores, los cuales de acuerdo a Carrera (2001), pueden ser fomentados, descubiertos e incorporados por el ser humano.

Por tal motivo, la promoción de valores debe pasar a ser un trabajo sistemático a través de las actuaciones prácticas de los entrenadores deportivos, promoviendo aquellos valores que

deben ser la base de una adecuada convivencia. Al respecto, Cortina (2001), indica que la importancia de los valores radica en que la razón de ser del hombre es el valor moral, el cual influye en la personalidad del individuo dentro de su comportamiento en la sociedad.

Contreras (2004), refiere que el valor se convierte en un elemento motivador de las acciones del comportamiento humano, lo que define su carácter fundamental. Desde la perspectiva pedagógica, Day (2006) concreta la definición de valores con aspectos como: la honestidad, confianza, solidaridad, justicia, tolerancia, respeto, responsabilidad, cooperación, entre otros; los cuales son elementos no observables en la práctica por algunos docentes y deportistas.

Para efectos de la investigación, se consideró analizar de qué manera el entrenador de voleibol promueve los valores éticos en el desarrollo de sus prácticas deportivas. Es así que, se estableció como objetivo general de la investigación, analizar la promoción de los valores éticos por parte del entrenador de voleibol en sus prácticas deportivas con los atletas en edades escolares en instituciones de básica secundaria de Riohacha, departamento de la Guajira, Colombia.

### **Fundamentación teórica**

Existen una serie de valores requeridos para que los estudiantes vivencien y puedan desenvolverse como ciudadanos responsables dentro de la

sociedad; en tal sentido, para efectos de la investigación, se consideraron como valores la **honestidad, solidaridad, responsabilidad y cooperación**, los cuales pueden ser promovidos y aplicados desde la práctica de cualquier deporte y pueden ser traspolados a la vida cotidiana.

Para tal efecto, se asumió en primer término la definición de Contreras (2004), quien expresa que los valores éticos son estructuras del pensamiento que se mantienen y preconfiguran en el cerebro de una persona a la supervivencia como especie humana. Al respecto, Cortina (2001) agrega que medios adecuados para conseguir una finalidad, donde la calidad de un individuo se mide por estos valores; es decir por la capacidad de hacer el bien, estos son para vivirlos, para actuar bajo dictados; para abrir caminos con ellos, son siempre una meta y un ideal. El valor ético, acepta el nivel de culpa propia y ajena, el individuo siente tanto por sus propias acciones como por las ajenas, de las cuales se siente responsable.

De tal manera que, el comportamiento ético no es un problema de normas del hombre que realiza o destruye a través de las obras, sino por la formación moral. Una conducta será éticamente positiva cuando el hombre encamina su vida conforme a las costumbres sociales y normas jurídicas vigentes; por lo tanto, debería conducirse de acuerdo al bien y evitar el mal. Sin embargo, la ética estudia que es la moral, como se justifica

racionalmente un sistema moral, y como se ha de aplicar posteriormente a los distintos ámbitos de la vida personal y social. En todo caso, la vida cotidiana constituye una reflexión sobre el hecho moral, busca las razones que justifican la utilización de un sistema moral u otro.

En síntesis, la ética requiere de la reflexión, de la argumentación, cuando se emplea se está valorando a la persona, situaciones, cosas u acciones que le permite ir haciendo los juicios morales en el cual el ser humano perfecciona su vida hacia sus propios reconocimientos, sociales, morales, perfilándose hacia el logro apropiado de sus creencias y virtudes.

Basado en los planteamientos anteriores, se consideraron como valores éticos la honestidad, la cual es aquella acción humana donde el individuo determina elegir actuar siempre con base en la verdad, en autenticidad justa; ser una persona honesta es ser real, acorde con la evidencia que presenta el mundo con sus diversos fenómenos y elementos; es ser genuino, autentico, objetivo, expresa respeto y siembra confianza en sí mismo y por los demás con quienes está en contacto (Tovar, 2001).

Otro valor ético fue la solidaridad, considerado como aquel sentimiento que motiva a los seres humanos a prestar ayuda mutua; dispone el ánimo para actuar siempre con sentido de comunidad, un individuo solidario sabe muy bien que su paso por el mundo

constituye una experiencia y que por lo tanto las necesidades, dificultades y sufrimientos de los demás no le pueden ser ajenos. (Contreras, 2004).

Asimismo, se incluyó el análisis de la responsabilidad como valor ético a ser promovido por el entrenador deportivo de voleibol, concebida en el lenguaje común para indicar la condición de aquel *“que debe rendir cuentas, desde el punto de vista humano, moral o jurídico, por hechos, actividades o eventos de los que el individuo es autor o por parte en causa y, por ende, asumir las consecuencias”* (Visintini, 2015:13). Es decir, es la capacidad que tiene un individuo de conocer y aceptar las consecuencias de sus actos libres, conscientes.

Por último, la cooperación es la capacidad de colaborar con otros o trabajar en equipo para lograr el bien común; en consecuencia, cooperar lleva al individuo mucho más allá de sí mismo, de sus intereses, preocupaciones, en busca del bienestar de los seres humanos (Sánchez, 2005). Es un elemento esencial que varía de persona a persona; de modo que, la contribución de cada una al alcance del objeto común es variable y depende del resultado de la satisfacción a la insatisfacción percibida imaginariamente por ella. Los individuos cooperan desde que su esfuerzo proporciona satisfacción.

## **Metodología**

Epistemológicamente, esta investigación se basó en el positivismo, don-

de la información y datos obtenidos en forma numérica, y analizados estadísticamente, son narrados por el investigador de forma coherente apoyándose en la descripción y argumentación de manera que el discurso sea entendido por la comunidad lectora (Guanipa, 2010)

En cuanto al método utilizado para el análisis de los datos obtenidos y los resultados derivados de las operaciones de campo fue de carácter inductivo, teniendo en cuenta el aporte de Gasparotto (2000), quien indica que el investigador debe proceder a reconocer el tipo de estudio según el nivel de conocimiento científico que se desea alcanzar a partir del cual se operacionalizan y se concretan los objetivos de la investigación.

Consecuentemente, de acuerdo al nivel de conocimiento generado en el presente trabajo, fue de tipo descriptivo. Hernández, Fernández y Baptista (2014), refieren que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de individuos, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se somete a otro análisis. Es decir, son aquellas que se orientan a recolectar información relacionadas con el estado real de las personas, objetos, situaciones o fenómenos, tal cual como se presentaron en el momento de su recolección.

El diseño de la investigación se asumió no experimental, transeccional y de campo. La investigación fue no experimental, por cuanto en ningún momento se manipularon las variables, solo se describieron los hechos reales para luego analizarlos. Al mismo tiempo fue transeccional debido a que su propósito fue describir las variables y analizar su incidencia e interrelación, recopilando los datos en un momento único, pudiendo abarcar varios grupos de individuos, objetos y situaciones. Por último, fue de campo porque los datos fueron recogidos directamente en la realidad o lugar donde ocurrieron los hechos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Con relación a la población, considerada como una cantidad determinada, específica, accesible y concreta de unidades de análisis que comparten ciertas características y proceden a conformar un grupo adscrito al fenómeno que se integra (Tamayo, 2004), estuvo constituida por directivos y docentes de tres instituciones educativas de básica secundaria de Riohacha, departamento de la Guajira, Colombia, quienes fueron los encargados de aportar la información necesaria para el estudio, tal y como puede observarse en el cuadro 1.

### Cuadro 1. Distribución de la población

Planteles	Directivos	Docentes
Institución A	01	70
Institución B	01	31
Institución C	01	26
TOTAL	<b>03</b>	<b>127</b>

Fuente: Elaboración propia (2018)

Dado que la población se considera finita y accesible, no es necesario aplicar un muestreo, sino que se trabajó con la técnica del censo, es decir, con toda la población. En este sentido, Tamayo (2004), señala que las investigaciones con poblaciones reducidas son consideradas de carácter finito, pues están conformadas por un número determinado de elementos integrantes de la realidad.

Para la recolección de los datos se seleccionó como técnica la observación mediante encuesta. Dentro de esta técnica, el instrumento utilizado fue un cuestionario tipo escala con un nivel de medición ordinal, con preguntas orientadas al cotejo de opiniones y juicios de los sujetos que conformaron la población, sobre creencias, actitudes y valores (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), y con cuatro alternativas de respuesta (siempre, casi

siempre, casi nunca y nunca). El mismo, fue sometido a procesos de validez de expertos para comprobar su eficacia.

Seguidamente, se determinó la confiabilidad del instrumento a través de la aplicación de una prueba piloto a diez sujetos seleccionados con características similares a las de la población objeto de estudio, utilizando el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach, el cual expresa el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes (Chávez, 2007).

Sustituyendo los valores luego de la aplicación de la prueba piloto, el resultado obtenido con la aplicación del coeficiente de Alfa Cronbach fue de 0,84, el cual de acuerdo al baremo estimado para su categorización (cuadro 2), coincide con muy alta confiabilidad y apto para su aplicación.

## Cuadro 2. Escala para la interpretación de la confiabilidad

Rango	Categorización
0,01 a 0,20	Muy Baja
0,21 a 0,40	Baja
0,41 a 0,60	Moderada
0,61 a 0,80	Alta
0,81 a 1,00	Muy Alta

Fuente: Chávez (2007)

En cuanto al análisis de los resultados y para el procesamiento de la información, se utilizó la estadística descriptiva con distribución de frecuencias porcentuales, y como medidas de tendencia central se

consideraron las medias aritméticas. De igual forma, para la interpretación de las medias se diseñó un baremo para tal fin, el cual se muestra en el cuadro 3.

## Cuadro 3. Baremo de interpretación de medias

Rango	Categorías
$3,25 < X \leq 4,00$	Alta
$2,50 < X \leq 3,25$	Medianamente Alta
$1,75 < X \leq 2,50$	Medianamente Baja
$1,00 \leq X \leq 1,75$	Baja

Fuente: Elaboración propia (2018)

## Resultados y discusión

Se procedió a tabular los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento diseñado; luego se interpretaron, tomando en consideración los conceptos teóricos pertinentes que sustentan el presente trabajo y que dan respuesta

al objetivo de la investigación, orientado a analizar los valores éticos promovidos por el docente entrenador en las instituciones de básica secundaria de Riohacha, departamento de la Guajira, Colombia.

**Tabla 1. Valores éticos promovidos**

Indicador	Alternativas (%)									
	Siempre		Casi Siempre		Casi Nunca		Nunca		Medias	
	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc
Honestidad	9,10	0,50	5,60	31,20	29,80	28,10	55,50	40,20	2,01	2,35
Solidaridad	3,20	0,00	36,50	27,50	17,80	42,00	42,50	30,50	2,05	2,10
Responsabilidad	12,60	25,90	29,20	3,40	40,00	34,60	18,20	36,10	1,99	2,50
Cooperación	0,00	29,40	4,90	4,20	30,90	36,70	64,20	29,70	2,13	1,70
Promedio	6,20	13,95	19,00	16,60	29,60	35,40	45,10	34,10	2,05	2,16
<b>Media Aritmética</b>	<b>Directivos = 2,05</b>					<b>Docentes = 2,16</b>				
<b>Interpretación del baremo</b>	<b>Directivos: Medianamente Baja</b> <b>Docentes: Medianamente Baja</b>									

Fuente: Elaboración propia (2018)

En la tabla 1 pueden observarse los resultados obtenidos con respecto a la promoción de los valores éticos. En cuanto al **indicador honestidad**, se evidenció que la mayoría de los docentes de las instituciones abordadas, representados por el 40,20%, manifestaron que nunca durante el desarrollo de las prácticas deportivas realizan actividades donde promocionen la honestidad en los deportistas, nunca demuestran sus emociones al establecer procesos valorativos al interactuar con ellos; el 28,10% mencionaron casi nunca lo hacen. Sin embargo, un 31,20% casi siempre y el 0,50% se inclinó a siempre.

Por su parte, la mayoría de los directivos encuestados, representados por el 55,50% concordaron con lo

planteado por los docentes, los cuales manifestaron que nunca promueven la honestidad; un 29,80% expresaron casi nunca; mientras que 9,10% siempre y el 5,60% casi siempre. Con base a estos resultados, se nota la existencia de una cierta coincidencia entre las opiniones emitidas por ambas poblaciones encuestadas.

Con respecto al valor de la media para el indicador honestidad, esta se ubicó dentro de la categoría medianamente baja según el baremo de interpretación, con un valor de 2,01 para los directivos y 2,35 para los docentes. Estos resultados difieren de lo planteado por Tovar (2001), quien plantea que la honestidad es aquella acción humana donde el individuo determina elegir actuar siempre con base en la verdad;

ser honesto es ser real, genuino, autentico, objetivo, expresa respeto por sí mismo y por los demás.

Seguidamente, los resultados para el **indicador solidaridad**, muestran que 42,00% de los docentes encuestados, representando la mayoría de la población, mencionaron que casi nunca promueven mecanismos de solidaridad entre los atletas al momento de los entrenamientos y casi nunca promueve interacciones a fin de mantener relaciones de solidaridad; seguidos del 30,50% que expresaron nunca hacerlo; mientras que el 27,50% refirió casi siempre y nadie (0,00%) siempre. Estos resultados coincidieron con los obtenidos por parte de los directivos, representados por el 42,50%, quienes manifestaron que nunca el docente promueve la solidaridad; mientras que 17,8% expresó casi nunca; un 36,50% casi siempre y 3,20% siempre.

Al comparar los resultados de ambas poblaciones, se nota una marcada concordancia entre las opiniones emitidas, obteniéndose un valor de media aritmética para ambas poblaciones, directivos y docentes, de 2,05 y 2,10 respectivamente, ubicándose dentro de la categoría medianamente baja; lo que se contrapone a lo referido por Contreras (2004), quien expresa que la solidaridad motiva a los seres humanos a prestar ayuda mutua; dispone el ánimo para actuar siempre con sentido de comunidad y las necesidades, dificultades y sufrimientos de los demás no le pueden ser ajenos.

De acuerdo con el **indicador responsabilidad**, se observó que el 36,10% de los docentes encuestados opinaron que nunca promueven en los atletas valores para producir cambios en sus conductas y nunca generan un clima de responsabilidad de sus actos, en apoyo, un 34,60% expresaron casi nunca, mientras que un 3,40% manifestó casi siempre y 25,90% siempre. Por su parte, la mayoría de los directivos, representados por el 40,00%, manifestaron que lo referido por los docentes casi nunca ocurre, el 18,20% expresaron nunca, 12,60% siempre y 29,20% casi siempre.

El valor de la media para el indicador, se mantuvo dentro de la misma categoría del baremo para su interpretación que el indicador anterior, cuyo valor fue de 1,99 para los directivos y 2,50 para los docentes. Resultados que difieren de lo planteado por Visintini (2015), quien sostiene que la responsabilidad es la condición de aquel que debe rendir cuentas, desde el punto de vista humano, moral o jurídico, por hechos de los que el individuo es autor y, por ende, debe asumir las consecuencias.

En cuanto al **indicador cooperación**, la mayoría de los docentes encuestados, representados por el 36,70%, manifestaron que casi nunca generan un clima de cooperación para la realización de las actividades y casi nunca fomenta la cooperación para la realización de los trabajos; en concordancia con estos, un 29,70% expresaron nunca. Sin embargo, un 4,20% indicó casi siempre y 29,40% siempre.

Por su parte, los directivos encuestados, representados por el 64,20%, manifestaron que los docentes nunca promueven la cooperación; mientras que 30,90% expresaron casi nunca; el 4,90% casi siempre y la alternativa siempre no obtuvo respuesta. En base a estos resultados, se nota concordancia en las opiniones por ambas poblaciones. Con respecto al valor de las medias, esta fue de 2,13 para los directivos y 1,70 para los docentes, valores que se ubican en la categoría medianamente baja.

Los resultados observados, difieren de lo que plantea Sánchez (2005), al expresar que la cooperación es la capacidad de colaborar con otros o trabajar en equipo para lograr el bien común. En efecto, cooperar lleva al individuo mucho más allá de sí mismo, de sus intereses, preocupaciones, en busca del bienestar de los seres humanos.

Por último, en cuanto al cierre de la dimensión que responde al objetivo identificar los valores éticos promovidos por el docente entrenador, se pudo evidenciar que la mayoría de los docentes, representado el 35,40% se inclinaron a la opción casi nunca; seguido por el 34,10% quienes escogieron la alternativa nunca; por su parte, 16,60% dijeron casi siempre y 13,95% siempre.

En el caso de los directivos, los resultados fueron similares; es decir, sus respuestas apuntan a un resultado negativo, debido a que el 45,10% de las

respuestas se agrupó en la opción nunca; 29,60% en la opción casi nunca; 6,20% siempre y 19,00% casi siempre. Cabe destacar de igual forma que el baremo para la interpretación de las medias se ubicó en la categoría medianamente baja, cuyo valor promedio fue de 2,16 para los docentes y 2,05 para los directivos.

Con los resultados obtenidos puede expresarse que el docente entrenador no promueve en los atletas los valores éticos, debido a que lo observado se contrapone a lo establecido por Cortina (2001), quien expresa que estos valores orientan la forma de comportamiento y de actuar de un individuo, convirtiéndose en medios para conseguir una finalidad, permiten medir su calidad y su capacidad para hacer el bien.

Una conducta será éticamente positiva cuando el hombre encamina su vida conforme a las costumbres sociales y normas jurídicas vigentes, por lo tanto debería conducirse de acuerdo al bien y evitar el mal. Sin embargo, la ética estudia qué es la moral, cómo se justifica racionalmente un sistema moral, y cómo se ha de aplicar posteriormente a los distintos ámbitos de la vida personal y social. En todo caso, la vida cotidiana constituye una reflexión sobre el hecho moral, busca las razones que justifican la utilización de un sistema moral u otro.

En síntesis, la ética requiere de la reflexión, de la argumentación; cuando se emplea se está valorando a la persona,

situaciones, cosas y acciones que le permite ir haciendo juicios honestos, en el cual el ser humano perfecciona su vida hacia sus propios reconocimientos sociales y morales, perfilándose hacia el logro apropiado de sus creencias y virtudes.

## **Conclusiones**

Una vez analizados los resultados, se concluye que existe una similitud en las opiniones de los directivos y docentes en cuanto a que la promoción de los valores éticos por parte del entrenador de voleibol en sus prácticas deportivas, con los atletas en edades escolares en instituciones de básica secundaria de Riohacha, departamento de la Guajira, Colombia; se evidenció en un nivel medianamente bajo; siendo la responsabilidad, el valor mayormente desfavorecido en su promoción. Por lo que es necesario reforzar de manera particular este valor, ya que un individuo al ser responsable es capaz no sólo de tomar diferentes decisiones de forma sensata, sino que es capaz de asumir las consecuencias de dichas decisiones y de responder por las mismas.

En virtud de lo referido, se precisa aprovechar el ámbito deportivo como medio para el aprendizaje y promoción de los valores éticos, considerando al deporte como creador de oportunidades para la mejora, tanto en el ámbito físico y técnico, como en el personal, logrando que el deportista pueda transferir este aprendizaje a los otros ámbitos de su vida.

De igual manera ha podido evidenciarse que el sólo hecho de que los estudiantes participen en la práctica del voleibol como disciplina deportiva, no implica que se generen de forma inconsciente los valores, sino que es necesario que el docente entrenador establezca las estrategias adecuadas que faciliten o promuevan su desarrollo.

Por consiguiente, se hace necesario que conjuntamente con la práctica del voleibol, el docente diseñe e implemente estrategias orientadas a la promoción de los valores, no como generalmente se acostumbra, que es abordarlos únicamente cuando suscita una situación o hecho que así lo amerite, sino que su promoción forme parte de la planificación de la práctica deportiva; es decir, que sean considerados en la planificación de forma sistemática.

En función de lo planteado, se recomienda que desde la dirección de las instituciones educativas consideradas se emanen directrices para que los docentes entrenadores deban necesariamente incluir en sus planificaciones, estrategias tendientes a la promoción y la vivencia de valores, siendo conveniente crear y aplicar programas de capacitación al docente para que éste pueda enriquecer la actividad deportiva y convertirla en un escenario para el aprendizaje de conductas y hábitos basados en valores.

Además, se recomienda aprovechar la dinámica del juego de voleibol para desarrollar en los deportistas habilidades de relaciones sociales que se orienten a la incorporación de valores

en su comportamiento, con lo cual se favorecerá igualmente la convivencia dentro del equipo, potenciando igualmente el diálogo como forma de resolver los conflictos, lo que se revertirá en la vivencia de la honestidad, solidaridad, responsabilidad y la cooperación.

### Referencias bibliográficas

- Carrera, Llorenc. (2001). **Como educar en valores**. Editorial Narcea, Madrid.
- Chávez, Nilda. (2007). **Metodología de la investigación**. Ediciones Ediluz, Maracaibo.
- Cometti, Gilles. (2002). **La preparación física en el baloncesto**. Editorial Paidotribo, Barcelona.
- Contreras, Mario. (2004). **Valores y actitudes del docente**. Editorial Valencia, Madrid.
- Cortina, Adela. (2001). **Ética aplicada y democracia radical**. Editorial Tecnos, Madrid.
- Day, Christopher. (2006). **Pasión por enseñar**. Narcea Editores S.A. Madrid.
- Gasparotto, Pedro. (2000). **Notas de didáctica filosófica**. Universidad Pontificia de México, México.
- Guanipa, Mary. (2010). **Reflexiones básicas sobre investigación**. Venezuela: NANEC.
- Hernández, Verónica. (2015). **Metodología para la preparación física de los jugadores de la categoría sub-20 del club de fútbol monarca de México** (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias de la Cultura Física Manuel Fajardo, La Habana, Cuba.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la Investigación**. (sexta edición). McGraw Hill. Interamericana Editores S.A, México.
- Leónidas, Alejandro. (2008). **Preparación física en el voleibol**. Año 13, Número 122. Disponible en: <https://www.efdeportes.com/efd122/preparacion-fisica-en-el-voleibol.htm>. Recuperado el 12 de octubre de 2017.
- Lemus, Pedro. (2011). **Entrenamiento de fuerza para atletas juveniles de voleibol basado en el predominio de fibras musculares**. (Tesis de Maestría), Universidad de Ciencias de la Cultura Física Manuel fajardo. La Habana, Cuba.
- Orts, Francisco. (2005). **La gestión municipal del deporte escolar**. INDE Publicaciones, España.
- Sánchez, Miguel. (2005). **Glosario de Términos Educativos**. Candidus Editores Educativos C.A., Venezuela.
- Tamayo, Mario. (2004). **El proceso de la Investigación Científica**. Limusa, México.
- Tovar, Rafael. (2001). **Como enseñar y transmitir valores**. Trillas, México.
- Visintini, Giovanna. (2015). **¿Qué**

**es la responsabilidad civil?: Fundamentos de la disciplina de los hechos ilícitos y del cumplimiento contractual.** Universidad Externado de Colombia Bogotá. [Libro en línea]. Disponible en: <https://books.google.co.ve/books?id=6WpZCgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=que+es+la+responsabilidad&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiOiI-IzvjXAhWDmeAKHRMYDK4Q6AEIJTAA#v=onepage&q=que%20es%20la%20responsabilidad&f=false>. Recuperado el 26 de septiembre de 2017

## **Reconstrucción histórica de las neurociencias y su influencia en la educación**

***Ruth Fabris<sup>1</sup>; María José Ríos<sup>1</sup> y Rolando Tapia<sup>2</sup>***

*<sup>1</sup>Departamento de Pedagogía, Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

*<sup>2</sup>Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Cabimas-Venezuela*

*profesoraydra@gmail.com; rioszulia03@gmail.com;*

*rolando-tapia@hotmail.com*

---

### **Resumen**

El artículo explica la evolución histórica del conocimiento generado con relación al cerebro y su influencia en el proceso educativo. El sustento teórico se encuentra en Rains (2004), Burgues (2006), Ferber (2007), Egleman (2007), Eynard, Valentich y Rovasio (2008), Ross y Wojciech (2018), Mora (2013), Purves (2001), Flores (2009), Howard Gardner (2005), Paz (2008), Sloane (1999). Metodológicamente se aplicó la revisión documental a los fines de construir la explicación. Entre los resultados se tiene que los primeros registros históricos con relación al cerebro datan desde la época de los egipcios, la Antigua Grecia, Roma, la Edad Media y la época contemporánea, registrándose estudios microscópicos, anatómicos y casos clínicos. Todos los estudios coincidieron en la importancia del órgano en el funcionamiento del cuerpo, el sistema nervioso y, procesos esenciales y complejos, entre los cuales están la mente humana, la memoria, la inteligencia y el pensamiento. Como consideración final se destaca, que la evolución histórica del conocimiento del cerebro humano demuestra que este dirige el propio proceso de la existencia y por consiguiente, aquellos procesos que determinan su modo de vida, concretamente las tareas y procesos cerebrales esenciales manifiestan que existen infinidad de cambios mentales relacionados con el proceso educativo y el logro del aprendizaje significativo, al igual que determinan conocimientos y experiencias significativas personales, académicas y profesionales.

**Palabras claves:** Neurociencias; cerebro; evolución histórica; tareas cerebrales.

## Historical reconstruction of neuroscience and its influence on education

---

### Abstract

The article explain the historical evolution of the knowledge generated in relation to the brain and its influence on the educational process, specifically in the training of dentists the theoretical support is found in Rains (2004), Burgues (2006), Ferber (2007), Egleman (2007), Eynard; Valentich y Rovasio (2008), Ross and Wojciech (2018), Mora (2013), Purves (2001), Flores (2009), Garner (1983), Paz (2008), Sloane (1999). Methodologically, the documentary review was applied in order to build the explanation. Among the results of that the first historical records in relation to the brain date from the time of the Egyptians, ancient creeker, Rome the middle ages and the contemporary era, registering microscopic anatomical studies and clinical cases. All studies agreed on the importance of the organ in the functioning of the body, the nervous system and essential processes, among which are the human mind, the memory, the intelligence and thought. It is concluded that the historical evolution of the knowledge of the human brain demonstrates that it directs the process of existence itself and consequently, those essential brain processes show. There are a infinite number of mental changes related to the educational process and the achievement of significant learning, as well as determine significant personal academic and professional knowledge and experiences.

**Keywords:** Neurosciences; brain; historical evolution; tasks

### Introducción

Las neurociencias están a la vanguardia de los estudios del cerebro humano y como consecuencia del pensamiento y de la manera en que se desarrollan los procesos mentales. Este conjunto de ciencias, han logrado romper ese gran paradigma en el que se creía que el cerebro no podía generarse y regenerarse creando nuevas neuronas y sinapsis. Descubrir esto es sólo la puerta de entrada al infinito mundo que esconden las personas dentro de sus cabezas y por lo tanto, será

importante para la pedagogía estimular el desarrollo de mentes brillantes en los estudiantes.

Ahora bien, partiendo de los principios de calidad de la educación, las neurociencias, hacen grandes aportes a la educación, pero en la actualidad estos se perciben tímidamente en los modelos pedagógico. Aunque ya se han generado importantes explicaciones acerca de este ordenador que maneja la maquinaria que mueve al ser humano y que esto lo diferencia de otros seres vivos es apenas cierto que algunos pedagogos comienzan a reflexionar e

indagar acerca de los más abstractos procesos mentales de los seres humanos.

A principios del siglo XXI, los temas de interés educativo se centran en las estrategias de enseñanza enfocándose en los procesos dentro del aula dejando de tomar en cuenta el funcionamiento del cerebro en sí. Es por ello, que se considera importante lograr un reconocimiento de los aportes positivos de las neurociencias en la educación y específicamente, los beneficios que estas tienen dentro del ámbito universitario, ya que esto beneficiaría la sociedad en general.

Los objetivos de la investigación fueron: explicar la evolución histórica del conocimiento del cerebro, su constitución y sus funciones; y explicar la relevancia de la relación de la neurociencia con la educación.

## **Fundamentación teórica**

Se consultó un vasto número de autores que trabajan la temática de la generación de conocimiento, sin embargo el desarrollo de los hallazgos y la explicación se elaboraron sobre la base de los siguientes autores: Rains (2004), Burgués (2006), Ferber (2007), Egleman (2007); Eynard, Valentich y Rovasio (2008), Ross y Wojciech (2018), Mora (2013), Purves (2001), Flores (2009), Garner (1983), Paz (2008), Sloane (1999).

## **Metodología**

Este estudio fue de tipo documental e histórico, lo que implica la exploración, descripción y explicación de la evolución de una idea en este caso, las neurociencias y su relación con el proceso educativo (Best, 1982).

La técnica utilizada fue la revisión y análisis documental específicamente en fuentes secundarias, que en esta investigación se constituyeron en los datos que fueron fuentes documentales, es decir los textos tales como libros o artículos arbitrados de los diferentes autores consultados a los fines de comparar los descubrimientos y describir los hallazgos con una producción escrita que aquí se presenta (Fidias, 2012).

El discurso escrito de los datos encontrados se desarrolló a través de un esquema estructurado a partir de unas categorías de análisis que por su repetición parecieron ser las que más relevantes encontradas durante el proceso de indagación, las cuales fueron utilizadas con el propósito de describir y explicar la evolución de las neurociencias y su relación con la educación. Las categorías desarrolladas fueron: el origen y el devenir histórico de las neurociencias, el cerebro y sus funciones, el sistema nervioso y para finalizar, se expone la relación entre las funciones ejecutivas cerebrales y el proceso enseñanza y aprendizaje. Seguidamente se exponen los hallazgos encontrados.

## Resultados y discusión

### Recuento histórico

Conocer la evolución histórica del conocimiento del cerebro permite valorar la importancia de las neurociencias como disciplinas científicas que logran un aporte significativo a la educación.

Al considerar la historia de la neuropsicología, uno de los primeros conceptos que encontramos es la **hipótesis cerebral**, que es la idea que expresa que *“el órgano biológico que controla y dirige el comportamiento es el cerebro”* (Rains, 2004:85). Por su parte, los egipcios a pesar de desechar el cerebro como órgano inservible en los procesos de momificación en sus prácticas funerarias, irónicamente poseen el registro de información más antiguo acerca de la observación de la relación entre el cerebro y la conducta, este registro es el famoso Papiro Quirúrgico Edwin Smith, el cual demuestra *“el primer registro de una observación que apoya la noción de que el cerebro controla de alguna manera el resto del cuerpo”* (Rains, 2004:89).

En este orden de ideas, el citado autor refiere, que los griegos tenían muchas opiniones divididas acerca de la función del cerebro; en el siglo V, a.C., Alcmeón de Crotona (500 – 450 a.C) propuso que el cerebro era el asiento del alma. Por otro lado, Platón (427 – 347 a.C) en el siglo IV a.C., expuso que la cabeza era la parte del cuerpo más cercana al cielo y por esto contenía el órgano más divino del cuerpo humano.

Asimismo, Aristóteles (384 – 322 a.C.) en el siglo IV, a.C., sostuvo que el cerebro, con su elaborada red de vasos sanguíneos y su posición cerca de la superficie del cuerpo, servía para enfriar la sangre, y que el corazón por ser una estructura activa y central, era el centro de las emociones y el pensamiento.

Así mismo, Hipócrates (460 – 377 a.C.), ilustre médico griego denominado el padre de la medicina moderna occidental, también se interesó en la hipótesis cerebral, fue el pionero en establecer la relación de **contralateralidad** entre cerebro y cuerpo (lesión cerebral de un lado y manifestación física del lado contrario a la lesión) y en relacionar la especialización del hemisferio izquierdo para el lenguaje.

Galeno (129–216 d.C), considerado el príncipe de los médicos, creyó que los ventrículos cerebrales eran las estructuras en las cuales se ubicaban los procesos psicológicos, y esta idea, también llamada hipótesis ventricular o visión localizacionista, se mantuvo hasta la edad media. Nemesio, autor del tratado *“Sobre la naturaleza humana”*, a finales del siglo IV, trabajó también bajo esta hipótesis, manteniéndose hasta el Renacimiento, cuando fue adoptada por Leonardo Da Vinci (1452 – 1519). Sin embargo, es importante acotar que a estas teorizaciones le faltaba basamento científico, ya que no había experimentación suficiente, en virtud de las condiciones de la época en la cual fueron originadas.

Años más tarde, el filósofo René Descartes (1596 – 1650), fue un gran exponente del visón dualista, donde apoyaba el binomio mente-cerebro (idealismo: espiritualidad y materialismo: físico) especificando que el órgano que mediaba la interacción entre este binomio era la glándula pineal. Más adelante, este enfoque serviría de apoyo para futuras teorías acerca de la función del cerebro, ya que él creía que la mente no tenía ubicación, tomó la posición denominada Holismo, la cual sostiene que todo el cerebro media todo el funcionamiento y que en él no se ubican funciones particulares (Rains, 2004).

Otra teoría importante por su protagonismo, pero débil en factibilidad, era la teoría de la Frenología, sus exponentes fueron Franz Josef Gall (1758–1828), y Johan Gaspar Spurzheim (1776 – 1832), se basaba en la relación de regiones cerebrales localizadas con funciones específicas del cuerpo humano. Gall buscó desarrollar un nuevo método craneoscópico de localización de las facultades mentales. Desafortunadamente, sus disertaciones despertaron casi inmediatamente la oposición por sus fundamentos presumiblemente materialistas y en 1805 se vio obligado a dejar Viena. En 1810, Gall y Spurzheim publicaron el primer volumen de Anatomía y Psicología del sistema nervioso en general, la más importante contribución de Gall al estudio de las neuronas.

El más tenaz oponente de Gall, Marie-Jean-Pierre Flourens (1794 –

1867), tuvo el gusto de admitir que fue Gall el primero que, en virtud de su detallada evidencia de la correlación entre la variación en la función y la variación presente en el cerebro, estableció completamente la opinión de que el cerebro sirve como órgano de la mente y la primera manifestación importante de su craneoscopia.

### **Inicio de la neuropsicología moderna**

Algunas teorías se mantienen, otras fueron descartadas y otras a pesar de ser erróneas, sirvieron para orientar los siguientes estudios hacia lo correcto. Éstas abrieron paso a lo que se denomina como Neuropsicología Moderna, que igualmente dio continuidad a lo que más tarde, junto con otras disciplinas, serían las Neurociencias.

Ahora bien, según Rains (2004), quien originó esta orientación en 1865 fue el francés Paul Broca (1824–1880), quien estableció empíricamente la primera evidencia sustancial de la ubicación de la función del lenguaje hablado en el cerebro. Sin embargo, hubo hechos que antecedieron a sus conclusiones, tales como los estudios de Gall acerca de un caso de lesión cerebral seguida de una alteración en el lenguaje, en el que probablemente se basó el médico francés Jean Baptiste Bouillaud (1796 – 1881), quién en 1825 especuló acerca de la especialización del hemisferio izquierdo para el movimiento de la mano derecha. Luego de esto, su yerno Ernest Auburtin

(1825 – 1893) en 1861 se presentó ante la Sociedad Antropológica de París, fundada por Broca, con una ponencia de un caso acerca de la contralateralidad, un indicio de que la parte derecha del cerebro dominaba el lado izquierdo del cuerpo y viceversa.

En ese marco de ideas, los estudios de Broca, sustentaron las investigaciones realizadas por Bouillaud, acerca de que el lenguaje está representado en la parte anterior del cerebro. En efecto, Broca no fue el único en establecer estas afirmaciones, sin embargo, toma el crédito, ya que fue el precursor del concepto de **dominancia cerebral para el lenguaje**, actualmente llamado **afasia**.

En este sentido, Rains (2004) plantea que Broca más tarde demostró que la lesión crítica estaba localizada en la parte inferior y posterior de la región anterior de la corteza del hemisferio izquierdo, zona que después sería conocida como **área de Broca**, esto determinó por consiguiente lo que se conoce en la actualidad como especialización **intrahemisférica de función**. Como seguimiento de estas investigaciones, en 1874 un neurólogo alemán, Carl Wernicke (1848 – 1904), realizó también varios estudios, descubriendo así otro tipo de afasia, en contraste con la afasia descubierta por Broca, ésta tenía que ver con la comprensión del lenguaje, demostrando también el área específica donde ocurría este fenómeno, la parte posterior de la corteza izquierda, luego llamada **área de Wernicke**.

Autores como (Rains, 2004; Giménez y Murillo, 2007 y Moreno, 2003), consideran, que lo expuesto anteriormente se enfoca en los estudios del hemisferio izquierdo y su influencia sobre la parte derecha del cuerpo, y acerca de problemas relacionados al lenguaje, este concepto de dominio del hemisferio izquierdo se mantuvo hasta mediados del siglo XX. Luego de innumerables experimentos e investigaciones en donde el hemisferio derecho determinaba ciertas actividades cerebrales y físicas se llegó a un nuevo concepto, el de especialización complementaria de los hemisferios cerebrales, o especialización hemisférica; así pues, en 1874 el neurólogo inglés John Hughlings-Jackson (1835 – 1911), propuso que el hemisferio derecho estaba especializado para las imágenes mentales.

Ahora bien, se ha observado según lo expuesto anteriormente, que en los estudios realizados no se hace mención de ninguna caracterización física de tipo microscópica, todas hasta ese momento fueron hechas de manera macroscópica, a continuación, se explican las implicaciones e importancia de la tecnología desarrollada que permitió estudiar más a fondo el sistema nervioso.

## Los orígenes de las neurociencias

Para referirse a los orígenes de las neurociencias es pertinente indicar que, en la historia de las investigaciones de los aspectos microscópicos del

tejido cerebral, se puede hablar de un antes y un después de Ramón y Cajal (Burgués, 2006). En este sentido, Ramón y Cajal (1852 – 1934), llamado el padre de la Neurociencia, citado por la misma Burgués, fue excelente observador e intérprete de las imágenes microscópicas, su principal descubrimiento lo logró mediante el uso del método de la “reazione nera” (reacción negra) o tinción de Golgi, creado por éste. “*Con la aparición del método Golgi en 1873, creado por el investigador italiano Camilo Golgi (1843–1926) y empleado eficazmente por Ramón y Cajal, por primera vez se logra observar a las células nerviosas con todas sus partes*” (Rains, 2004:93).

Es entonces, que Burgués (2006), establece que el descubrimiento de Ramón y Cajal dio nacimiento a las neurociencias modernas; sus estudios sobre la micro-organización del sistema nervioso, la genial interpretación de las preparaciones histológicas, sus ideas sobre la degeneración, regeneración y plasticidad cerebral, proporcionaron la base material e intelectual que permitió el avance en los estudios de la estructura y función del cerebro.

Ramón y Cajal bien merece ser reconocido por la comunidad científica internacional como el padre de la neurociencia moderna, describió notablemente la micro-organización de prácticamente todo el sistema nervioso, publicando los resultados en su libro **Textura del sistema nervioso del hombre y de los vertebrados**, en 1899, considerada una de las obras

más importantes en la historia de la neurociencia.

## El cerebro y sus funciones

De todas las entidades naturales del universo, el cerebro humano es el más complejo, al respecto Ferber (2007), refiere que esa arrugada masa de 1,36 kilos de materia gris y blanca que rige nuestros movimientos, pensamientos, recuerdos, gustos, anhelos y sueños, es el órgano que nos hace ser lo que somos. Asimismo, Egleman (2007) expresa que esta masa está constituida por neuronas, y tiene tantas neuronas como estrellas en la Vía Láctea. Sin embargo, apenas se empiezan a dilucidar los cruciales misterios de la neurociencia y se empieza a avanzar en el tratamiento de ellos.

Desde este contexto, se define cerebro, según Ferber (2007), como una masa que representa entre el 1,5% y 2% del peso corporal; y persiste la idea de que este órgano junto con el corazón, son los más importantes del cuerpo humano. En biología, el cerebro, dentro de lo que es la anatomía de los animales vertebrados como parte del encéfalo, es el centro supervisor del sistema nervioso, este tiene una superficie aproximada en los humanos de 2 m<sup>2</sup>, y cabe en el cráneo debido a que está plegado de una forma muy peculiar. El cerebro es el único órgano completamente protegido por una bóveda ósea y alojado en la cavidad craneal.

En cuanto a su histología, Eynard,

Valentich y Rovasio (2008), exponen que a nivel celular, el cerebro se compone de dos clases de células: las neuronas y las neuroglías o glías. Una neurona es una célula de gran longitud formada por un área central engrosada que contiene el núcleo, una prolongación llamada axón, y unas prolongaciones arborescentes más cortas llamadas dendritas, éstas reciben los impulsos procedentes de otras neuronas, las excepciones son las neuronas sensitivas, como las que transmiten información sobre la temperatura o el tacto, en las que la señal es generada por receptores cutáneos especializados.

Al mismo tiempo, existen aproximadamente 10 neuroglías por cada neurona, la neuroglia está constituida por células de tejido conectivo, sirven de soporte a las neuronas y con respecto a ellas cumple funciones de aislamiento, de protección y de transporte, ya que es por ella que los vasos sanguíneos llegan a las neuronas transportando las sustancias nutritivas.

Otros autores, Ross y Wojciech (2018), aportan que las neuronas se conectan entre sí para formar circuitos neuronales, el tipo de neurona que podemos encontrar en el cerebro es la interneurona definida como cualquier neurona que no abandona el sistema nervioso central, sin embargo también están presentes las neuronas aferentes y las eferentes a través del tronco cerebral.

El cerebro también está confor-

mado por cierta cantidad de tejido conectivo llamado meninges. Se trata de un sistema de membranas que separan el cráneo del cerebro. El cerebro está suspendido en el líquido cefalorraquídeo formado en los plexos coroideos y que circula entre las capas de las meninges, concretamente por el espacio subaracnoideo, y a través de cavidades en el cerebro llamadas ventrículos, y su función es importante desde el punto de vista químico en el metabolismo y funge de soporte físico para prevenir que se dañe en caso de golpes.

También se conoce que cuando se produce una activación de una neurona o conjunto de ellas y esta tiene consecuencias en otra diferente, se puede decir que entre ambas regiones ha habido un intercambio biomolecular sinapsis que apoya la función cerebral o corporal.

En cuanto a la anatomía del cerebro, de acuerdo con Rains (2004), el sistema nervioso se compone del sistema nervioso central y del sistema nervioso periférico. El sistema nervioso central está dividido en dos partes principales: primero el cerebro, que a su vez básicamente se divide en, el cerebro anterior compuesto por la corteza cerebral y los ganglios basales, el sistema límbico y el diencefalo; el tallo cerebral, compuesto por el cerebro medio y el posterior; el cerebelo y la médula espinal.

Tanto el cerebro como la médula

espinal están cubiertos por las meninges, conformadas por tres capas de membranas protectoras: la duramadre que es la capa más externa, las membranas aracnoides y la piamadre, siendo esta la capa más interna. Entre la duramadre y las membranas aracnoides se encuentra el espacio subaracnoideo, el cual está lleno de líquido cerebro-espinal ó LCE, que circula por todo el cerebro.

En este orden de ideas, este mismo autor (Rains, 2004) expresa que el cerebro está dividido por la fisura interhemisférica en dos hemisferios cerebrales, uno derecho y otro izquierdo, encontrándose en cada hemisferio otras fisuras, aunque menos profundas que ésta, que dividen la superficie cerebral en varias partes llamadas lobuloso circunvoluciones.

Los dos hemisferios suelen funcionar en conjunto, sin embargo, cada hemisferio está muy especializado. Por debajo de los hemisferios cerebrales se encuentran las grandes divisiones del cerebro humano. Cada hemisferio está dividido en 4 lóbulos: frontal, parietal, temporal y occipital. Por otra parte, el cerebro se divide en cerebro anterior y tallo cerebral, sin embargo, estos a su vez se dividen en varias partes.

A continuación, se hace referencia a las partes del cerebro que más interesan en el proceso cognitivo. De acuerdo con los planteamientos de Rains (2004); Flores (2009); Fuester (1989); Eynard, Valentich y Rovasio (2008) y Mora (2013), los elementos que participan del

proceso cognitivo son:

**Corteza cerebral:** Corresponde a la capa de sustancia gris que cubre los hemisferios cerebrales. Está compuesta por 6 capas: molecular, la granulosa externa, la piramidal, la granular interna, de las grandes pirámides, la estrellada profunda y corpúsculos polimorfos.

**Ganglios basales:** son estructuras de sustancia gris ubicadas en la profundidad de la base del cerebro anterior, tienen gran importancia en la regulación y control del movimiento; influyen también en las áreas de cognición.

**Sistema límbico:** constituido por áreas corticales cinguladas, el septum, la amígdala, la cual el citado autor refiere que es una colección de núcleos en la base del lóbulo temporal, anterior al hipocampo, esta influye en el proceso emocional, de manera particular en el miedo condicionado, así como también en el comportamiento social; el hipocampo, el cual es una estructura cortical que yace en la parte anterior y medial del lóbulo temporal, es de vital importancia para el funcionamiento normal de la memoria; la parte posterior del hipotálamo, sus cuerpos mamilares y el núcleo anterior del tálamo.

**Diencéfalo:** Estructura situada en la parte interna central de los hemisferios cerebrales. Se encuentra entre los hemisferios y el tronco del encéfalo, y a través de él pasan la mayoría de fibras que se dirigen hacia la corteza

cerebral. El diencefalo se compone de varias partes: Tálamo, Hipotálamo, Subtálamo y Epitálamo.

**Tallo cerebral:** se encuentra entre el diencefalo y la médula espinal, está compuesto del cerebro medio, el puente, y el bulbo raquídeo. Muchos de los núcleos del tallo cerebral median procesos vitales para el organismo como la función cardíaca y la presión sanguínea. Está involucrado en el control del sueño, y el estado de vigilia, la emoción, la atención, y la conciencia.

**Cerebelo:** situado en la superficie dorsal del puente, forma parte del cerebro posterior. Juega un papel central en la modulación y coordinación del movimiento corporal con base en la información acerca del estado corporal actual, el movimiento efectuado y el programado.

**Médula espinal:** Se extiende desde el orificio occipital hasta la región lumbar de la columna vertebral. Su parte final se encuentra a nivel de las anteriores y posteriores, unidas por un tramo horizontal o comisura gris, atravesado a su vez por el canal medular, que encierra el líquido cefalorraquídeo. El propio cerebro actúa sobre la médula enviando impulsos. La médula espinal también transmite impulsos a los músculos, los vasos sanguíneos y las glándulas a través de los nervios que salen de ella, bien en respuesta a un estímulo recibido, o bien en respuesta a señales procedentes de centros superiores del sistema nervioso central.

## **El sistema nervioso**

Tal como lo destaca Mora (2013), que el cerebro encierra la esencia de lo que somos, en él vienen registrados todos los avatares de la aventura milenaria de la evolución que conocemos como hominización y también la aventura personal con la que el ser humano ha construido su propio e irreplicable cerebro. Los genes juegan un papel activo en los billones de sinapsis de neuronas comunicadas entre sí que trabajan con su propio código eléctrico individual. Esa comunicación se establece a través de mecanismos químicos que transportan los mensajes eléctricos de unas neuronas a otras y generan circuitos que se recrean y cambian plásticamente dependiendo de cómo el sujeto interactúa con el mundo a través del aprendizaje.

Según lo anteriormente expuesto, Mora (2013) expresa que dada su gran capacidad de optimizar la energía, las neuronas siempre interactúan para evitar un costo mayor, por lo que las regiones 'no usadas' pasan a convertirse en regiones poco optimizadas.

Así pues, Mora (2013) y Rains (2004) aportan que el cerebro posee una gran capacidad de adaptación y constante búsqueda de la optimización de la energía por la modificación de su estructura física, esto es lo que se define como **plasticidad del cerebro humano**, refiere que es la habilidad que tiene el cerebro para experimentar cambio adaptativo. Constantemente, el cerebro va generando nuevas redes

sinápticas sobre las ya existentes para ir adaptándose a las necesidades cognitivas, emocionales y sociales de un individuo en un momento dado.

## **La mente humana**

En lo que se refiere a la definición de **mente humana**, según Purves (2001), es una entidad abstracta carente de dimensiones espaciales, puesto que la cuestión del lugar que ocupa no se puede indicar.

Anteriormente, se pensaba que el cerebro tenía zonas exclusivas de funcionamiento, sin embargo, a través de diversos estudios de imagenología se ha podido comprobar que a pesar de haber partes del cerebro que trabajan específicamente en ciertas funciones, estas siempre actuarán de manera conjunta (Rodríguez, 2013).

A esto agrega Flores (2009), en el planteamiento de la plasticidad cerebral en los adultos, en condiciones normales, pueden generarse nuevas neuronas. Estas nuevas células se producen en el hipocampo, región relacionada con la memoria y el aprendizaje. Las células madres, origen de esas neuronas, pueden constituir así una reserva potencial para la regeneración neuronal de un sistema nervioso dañado por cualquier causa.

Igualmente expresa, que de acuerdo a estudios psicológicos es sabido que durante el aprendizaje el cerebro realiza dos funciones: memorizar y predecir para traer la información cuando sea necesitada y procesar nuevos

aprendizajes a partir de ella. Antes de este estudio se podría haber pensado que ambas funciones se realizan en la misma región del cerebro, pero no es así.

Con base en lo expuesto, es pertinente señalar que el cerebro cumple con tareas que constan de procesos esenciales que se dan para que ellas puedan ser desempeñadas desde la manera más básica hasta la más complicada; a continuación, se mencionan las más importantes:

## **Memoria**

La memoria, según Paz (2008), es una actividad mental, o conjunto de procesos conscientes e inconscientes destinados a retener, evocar y reconocer los hechos del pasado, es el resultado de la interacción de muchos sistemas de memoria diferentes. Vinculado a esto, están las clases de memoria que se definirán de acuerdo al tipo de sentido a través del cual fue percibida la información: visual, auditiva, olfativa, táctil y gustativa.

## **Inteligencia**

El psicólogo Gardner (2005) define la inteligencia como una capacidad o conjunto de capacidades que interactúan para dar un resultado, o sea que esta puede ser desarrollada. La inteligencia humana es la única capaz de desarrollar capacidad abstractiva, de imaginar y crear elementos nuevos, igualmente refiere que la inteligencia es la capacidad de resolver

problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas, con base a esto propuso una teoría llamada Inteligencias múltiples, donde expresa que existen al menos ocho tipos de inteligencia: lingüística, lógica-matemática, espacial, musical, corporal-cenestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista, las cuales se utilizan de acuerdo a la actividad que debe realizarse o la conducta que debe exponerse.

Ahora bien, en la mayoría de los casos ninguna excluye a la otra, de hecho, la mayoría de las personas en su vida cotidiana aplican o poseen más de una de estas inteligencias.

## **Pensamiento**

Es todo aquello que es traído a existencia mediante la actividad del intelecto, son todos los productos que la mente puede generar incluyendo las actividades racionales e irracionales (Purves, 2001). Así mismo, expresa que existen varios tipos de pensamientos, que son aplicados según las necesidades de cada persona, estos pueden ser o no excluyentes unos de otros, éstos son: Deductivo, Inductivo, Analítico, de Síntesis, Creativo, Sistémico y Crítico. Por su parte, Rains (2004), refiere otros tipos de pensamiento: interrogativo, convergente y divergente.

A continuación, se elabora una aproximación teórica de la relación entre las neurociencias y el proceso educativo.

## **Las neurociencias y el proceso enseñanza y aprendizaje. Algunas aproximaciones teóricas**

Después de elaborar la indagación y descripción de lo relacionado con las neurociencias, específicamente del cerebro, su constitución y función, se puede inferir la necesidad de comenzar a establecer una relación científica entre estos conocimientos y las situaciones educativas que estudia la pedagogía. En la actualidad tanto los académicos e investigadores de las ciencias pedagógicas como los maestros, manifiestan la necesidad de estudiar las neurociencias psicológica cognitiva y ciencias de la conducta, para aclarar y resolver de forma expeditas las situaciones que presentan los estudiantes a todos los niveles de la educación formal.

Las funciones ejecutivas son actividades complejas, necesarias para desarrollar los procesos mentales y realizar la planificación, organización, guía, revisión, regularización y evaluación del comportamiento necesario para dar respuesta a los estímulos del entorno y poder aprender más rápido y agradablemente. Las neurociencias ofrecen conocimientos a la pedagogía para ir desarrollando programas educativos de formación docente que estimulen dichos procesos ejecutivos fundamentales, tales como: la memoria de trabajo, planificación, razonamiento, flexibilidad, inhibición, toma de decisiones, ejecución dual y multitareas.

Según Ausubel (1976), citado por Heller (1998), los procesos mentales operan sobre la información, sobre las ideas y experiencias para ir organizándolas en estructuras sistematizadas. Estos procesos mentales elementales son aquellos que se aplican en cualquier momento, situación o problema para ser resuelto, de manera que si se desarrollan de forma adecuada desde la más tierna infancia se puede lograr el éxito académico. Incorporar en la jornada escolar espacios para la metacognición, es decir para la reflexión del educando con relación a cómo está ejecutando su proceso de aprendizaje y cómo puede mejorar, le proveerá de herramientas personales para incrementar sus conocimientos y, por lo tanto, su superación escolar.

En función de lo antes descrito, Sloane (1999) establece que estos procesos mentales que guían el pensamiento y se operacionalizan en la realidad en el establecimiento de la observación, comparación, relación, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación, son los que facilitan el aprendizaje; y la neurociencia ha producido hallazgos de cómo pueden ser ejercitados y como podría hacerse para que obedeciendo a la plasticidad cerebral puede incrementar en poco tiempo el potencial del cerebro, base fisiológica del aprendizaje y la conducta.

Estos indicios alertan a pensar en la necesidad de reformar los currículos de formación docente para formar maestros con competencias suficientes en el área

neurológica, fisiológica, patofisiología del desarrollo y manejo de psicología positiva e inteligencia emocional, para tener capacidad de abordar el proceso educativo científicamente, en cuanto a los avances más importantes en el área de la medicina, específicamente de la neurología y psicología moderna, a los fines de alcanzar mayores y más rápidos logros educativos en las nuevas generaciones, que en este momento de la historia tanto lo requieren. Lo antes expuesto, se traduciría también en una orientación educativa más efectiva y eficiente de los padres y representantes, para así hacer de los nuevos ciudadanos del futuro humanos con mayor empatía, altruismo y colaboración, gente con altos niveles de conciencia que construyan un mundo mejor, detectando a tiempo los fallos psicológicos y cerebrales que proporcionen la salud mental que tanto se necesita para poder avanzar socialmente, visualizando el bienestar colectivo (Mora, 2013; Salas, 2004).

## **Consideraciones finales**

En virtud del análisis documental realizado y en función de los objetivos planteados en el estudio se presentan las siguientes consideraciones:

La evolución histórica del conocimiento del cerebro, su constitución y sus funciones, manifiestan la importancia que le daban los científicos y profesionales de la salud a las investigaciones con relación a los procesos que se originan de los estudios realizados en este órgano, esto

reveló que uno de los órganos menos explorados y más complejos del cuerpo humano es aquel que dirige el propio proceso de vida y por consiguiente, aquellos procesos que determinarán el modo de vida del ser humano.

Los aportes acerca de la definición, estructura y funcionamiento del cerebro datan de tiempos anteriores a Cristo. Desde la visión dualista alma-cuerpo hasta la visión holística e integradora de la esencia de ser humano con su cuerpo físico, exponiendo que la mente está en cada una de las células que componen este cuerpo.

El cerebro funciona contralateralmente, es decir el lado derecho comanda el lado izquierdo del cuerpo y el lado izquierdo comanda el lado derecho. Se relaciona con el entorno sociocultural a través de los sentidos, y a través de ellos guarda registro o aprendizaje en las memorias: largo plazo, ejecutiva y corto plazo.

Así como algunas tareas tienen ubicación específica en la estructura cerebral, este cumple funciones que pueden variar de unos humanos a otros según su herencia y sus experiencias de vida. Pero, además, esto no es todo, el cerebro tiene la capacidad de regenerarse a daños específicos originando nuevas sinapsis e incluso potenciarse para hacer seres humanos más inteligentes según sus experiencias.

Todos estos conocimientos determinan de alguna manera la pedagogía, pero sin embargo, los pedagogos y educadores deben ser cautelosos y asegurarse en primer término de la

calidad del conocimiento encontrado, así mismo se sugiere socializarlos con sus pares, elaborar congresos científicos, foros, conferencias con expertos, entre otros, a los fines de ir validando y probando poco a poco sus implicaciones en el área educativa, con el propósito de alcanzar una neuropedagogía sólida y bien sustentada, que provea a la educación del avance que requiere en este momento.

### Referencias bibliográficas

- Arias, Fidias. (2012). **El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica**. Caracas, Venezuela: Editorial Espíteme.
- Best, John. (1982). **Como investigar en Educación**. 9na. Edición. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Burgués, Sandra. (2006). **Santiago Ramón y Cajal: Padre de la Neurociencia Moderna**. Sociedad Española de Neurociencia (SENC). España.
- Ferber, Dan. (2007). **El Potencial del cerebro**. Selecciones Reader's Digest, pág. 34, septiembre. México.
- Flores, Fernando. (2009). **El cerebro y el aprendizaje**. Disponible en: <http://www.fernandoflores.cl/node/852>. Recuperado el 5 de octubre del 2017.
- Fuester, Joaquín. (1989). **Corteza prefrontal, funciones ejecutivas y regulación de la conducta**. Raven Press. New York.

- Gardner, Howard. (2005). **Las cinco mentes del futuro**. Estados Unidos: Biblioteca Howard Gardner.
- Giménez, José y Murillo, José. (2007). Mente y cerebro en la Neurociencia contemporánea. Una aproximación a su estudio interdisciplinar. Revista **Scripta Theologica**, Vol. 39, N° 2, pp. 607-636. ISSN 0036-9764
- Egleman, David. (2007). 10 Unsolved Mysteries of the Brain. 10 misterios sin resolver acerca del cerebro. **Discover Magazine**. Agosto. pp. 54. New York, EEUU.
- Eynard, Aldo; Valentich, Mirta y Rovasio, Roberto. (2008). **Histología y embriología del ser humano**. 4ta. Edición. Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires.
- Heller, Miriam. (1998). **El arte de enseñar con todo el Cerebro**. Editorial Biosfera. 3ra Edición. Caracas, Venezuela.
- Mora, Francisco. (2013). **Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama**. España: Alianza Editorial, S.A.
- Moreno, J. D. (2003). Neuroethics: an agenda for neuroscience and society. **Nature Reviews Neuroscience**. Vol. 4, pp.149-153.
- Paz, Alicia. (2008). **Habilidades Cognitivas y Lingüísticas**. Editorial URBE. 3ra Edición. Maracaibo, Venezuela.
- Purves, Gonzalo. (2001). **Invitación a la Neurociencia**. (Bibliografía recomendada por la SENC). Disponible en: <http://www.salud-enlinea.com/livros/recomendados.html>. Recuperado el 5 de mayo de 2017.
- Rains, Dennis. (2004). **Principios de la neuropsicología humana**. Editorial McGraw-Hill. México.
- Rodríguez, Roberto. (2013). **Funciones cerebrales superiores**. Cátedra de Neurología. Facultad de medicina. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina. Disponible en: <http://www.fm.unt.edu.ar/ds/Dependencias/Neurologia/Funciones%20Cerebrales%20Superiores2.PD>. Recuperado el 6 de julio de 2017.
- Ross, Michael y Wojciech Pawlina. (2018). **Histología: Texto y Atlas a color con biología celular y molecular**. Editorial Médica Panamericana. 6ta edición. 2da reimpresión. Buenos Aires
- Salas, Raúl. (2004). **Neurociencia y Educación**. Como hacer una enseñanza mas compatible con la manera como aprender el cerebro. Chile, Valparaíso. Editorial Lafken Wangulen.
- Sloane, Paul. (1999). **Pensamiento Lateral**. Ediciones Zugarto. España.

## Competencias comunicativas del docente en un entorno virtual de aprendizaje

*Edwin Rodríguez Reyes<sup>1</sup> y Hugo Ángel Quintero Bravo<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Universidad del Magdalena, Santa Marta-Colombia*

*<sup>2</sup>Universidad del Zulia, Maracaibo-Venezuela*

*rodriguez.edwin999@gmail.com, hqhumanidades@gmail.com*

---

### Resumen

Para generar calidad en las universidades es necesario tener en cuenta hacia quienes va dirigida la educación y cuál es la manera más idónea de transmitirla; por lo tanto, se debe tratar que los docentes que imparten los conocimientos sean los más competentes. El objetivo de la presente investigación fue describir las competencias comunicativas del docente en un Entorno Virtual de Aprendizaje en el Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Magdalena, Colombia. La investigación fue de tipo descriptiva con diseño no experimental, transaccional y de campo. La población fue de 332 individuos; de las instituciones centros tutoriales, 201 docentes y centros regionales, 131 docentes, para lo cual se obtuvo una muestra de 182 sujetos de estudios representados por los tutores. El instrumento tuvo 12 ítems, con las opciones de respuesta siempre, casi siempre, casi nunca y nunca, obteniendo la información vía internet. Los resultados muestran que en la expresión calidad del lenguaje siempre está presente, la atención siempre es una forma de contacto, la relación presencial nunca se muestra como una competencia comunicativa entre el docente y estudiante y la relación a distancia siempre está presente. De esta manera se concluye que las competencias comunicativas expresión, contacto y relación siempre son fundamentales. Pero hay una tendencia a poca relación presencial con el estudiante. Esto plantea estrategias de modalidad b-learning, semi presencial, como práctica permanente en las instituciones estudiadas.

**Palabras clave:** Competencias comunicativas; entorno virtual de aprendizaje; docente.

## Teacher communication skills in a virtual learning environment

---

### Abstract

To generate quality in universities it is necessary to consider towards whom education is directed and what is the best way to transmit it; therefore, the teachers who impart the knowledge should be treated as the most competent. The objective of the present investigation was to describe the communicative competences of the teacher in a Virtual Learning Environment at the Institute of Distance Education of the Universidad del Magdalena, Colombia. The research was descriptive, with a non-experimental, transactional and field design. The population was 332 individuals; Tutorial centers, 201 teachers and regional centers, 131 teachers from the institutions, for which a sample of 182 study subjects represented by the tutors was obtained. The instrument had 12 items with the response options always, almost always, almost never and never obtaining the information via the internet. The results show that in the expression quality of language is always present, attention is always a form of contact, the face-to-face relationship is never shown as a communicative competence between teacher and student and the distance relationship is always present. In this way it is concluded that the communicative skills of expression, contact and relationship are always fundamental. But there is a tendency for little face-to-face relationship with the student. This raises b-learning, semi-face-to-face strategies as a permanent practice in the institutions studied.

**Keywords:** Communication skills; virtual learning environment; teacher.

### Introducción

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC), han generado un cambio a nivel doméstico, empresarial, militar y educacional; ayudada con la internet o la telaraña de la comunicación, se ha creado una transformación a nivel global, en el sentido de conocer, asimilar, hacer e interactuar con las personas y las tecnologías del momento.

En 1995 la Unesco incorpora el concepto de sociedad del conocimiento

en lugar de sociedad de la información, para incluir temas como educación y asistencia en su agenda mundial (Mastrini, Bizverge y De Charras, 2013); con lo anterior observamos cómo este organismo incluye en su agenda mundial las nuevas formas educacionales que se van innovando con el desarrollo de las TIC.

En el ramo de la educación se tiene la divulgación de saberes en forma presencial, en el cual la instrucción se realiza en un campus en este caso

universitario, y con una interacción por parte del profesor y estudiante de carácter sincrónico, ya que se encuentran presentes con unos horarios de clase previamente establecidos por la institución que pueden ser diurnos o nocturnos.

El estudio a distancia por el contrario es de carácter asincrónico, es decir la interacción tutor- estudiante, no se lleva a cabo al mismo tiempo y es ayudada por medios tecnológicos. Con la llegada del internet, hay cambios paradigmáticos y aparece la educación a distancia realizados en Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), donde la instrucción se imparte de manera sincrónica o asincrónica. Duart y Sangrá (2000) exponen que no se puede considerar el circunscrito a una forma dicotómica, espacial y temporalmente en un lugar y un tiempo para adquirir el saber – la escuela – y un lugar un tiempo para aplicar el saber, el trabajo, mostrando que ahora hay mayores formas de adquirir y aplicar conocimientos.

En estos EVA, o como también se conocen, ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), están la figura del tutor o docente, que es el facilitador de conocimientos y el estudiante que es el receptor de los saberes.

El EVA abre las puertas para realizar diferentes modos de interacción, como es el de tutor – estudiante, docente – docente, estudiante – estudiante; al realizar esta comunicación en niveles sincrónicos o asincrónicos, se hace más

viabile la divulgación de conocimientos, colocándose de relieve la colaboración a niveles de docentes y estudiantes.

Ahora bien, lo que interesa es conocer como son las competencias de los docentes que se desempeñan en los EVA, para que estos saberes que se imparten sean de calidad, generen fortalezas y competitividad en los estudiantes.

Según Cabero (2006), en la actualidad, la capacitación y formación del profesorado pasa por 3 aspectos:

- a) El nuevo contexto de la sociedad de la información.
- b) Las características presentes en los nuevos entornos formativos.
- c) Los nuevos roles asignados a los docentes en las sociedades y escuelas del futuro.

De lo anterior se puede inferir que el docente de un EVA, tiene que reunir una serie de características y conocimientos que faciliten su labor tutorial y el acompañamiento motivacional y colaborativo con sus estudiantes y docentes.

Para generar calidad en nuestras universidades debemos tener en cuenta hacia quienes va dirigida la formación - educación; López (2005:80) comenta: *“Las organizaciones operan en un ambiente dinámico y competitivo, y la calidad total se está convirtiendo en una fuerte ventaja estratégica en la conquista a los interesados, mediante la mejora continua se podrá llegar a la excelencia institucional”*.

Los clientes de las universidades son los estudiantes; por lo tanto, es necesario que los docentes que imparten el conocimiento tengan competencias idóneas, que cumplan los estándares de calidad exigidos y desarrollen excelentes espacios de progreso intelectual, para que sus clientes se sientan satisfechos y traigan más clientes. La educación a distancia, es una instrucción a la cual no se le puede encontrar un tiempo exacto de nacimiento, ya que como se puede vislumbrar desde que nació el lenguaje y la escritura, sirvió como soporte para dar a conocer pensamientos e ideas que se llevaban a la práctica y eran difundidas (García, 2010).

En el siglo XIX, se puede decir que nacen los estudios a distancia en las universidades de los Estados Unidos (EEUU). García (2010) expone que los sistemas universitarios a distancia, tan extendidos en la actualidad, quizás tengan su origen en los movimientos de extensión universitaria nacidos allá en la década de los años 60 del siglo XIX, en EEUU. Estos movimientos de extensión consideraban que el campus era el estado. En Inglaterra estos movimientos de extensión se iniciaron unos 10 años después que en Norteamérica. Unido a ello creció la idea que desde la universidad se podría enseñar a estudiantes que no pudieran acudir regularmente a las aulas. Así se inició un sistema de estudiantes libres que se registraban en la universidad, estudiaban independientemente y posteriormente presentaban sus evaluaciones.

En este sentido, la educación superior a distancia en Colombia tiene su origen con la creación de la Universidad del Sur en el año de 1982, posteriormente recibe el nombre de Universidad Abierta y a Distancia (UNAD); poco a poco fue afianzándose en el ámbito educacional, no sin antes limar algunos escollos para su aceptación.

Cuando las TIC irrumpen en el país, la educación superior “a distancia” se encontraba en Colombia apenas consolidando su etapa inicial y en el mejor de los casos entrando al denominado segundo nivel de desarrollo, para emplear la clasificación de Taylor: los contenidos se ofrecían mediante módulos escritos en papel, enviados por correo, que apenas se diferenciaban de los textos tradicionales por contener alguna programación curricular lineal de autoaprendizaje, un escaso apoyo de materiales audiovisuales (casetes de audio y video) y una mínima interacción vía telefónica, por correo o en centros de tutoría (Facundo, 2004).

La Universidad del Magdalena es una institución de educación superior establecida en Santa Marta, departamento del Magdalena República de Colombia, se fundó en el año de 1962. En ella se encuentra el Instituto de Educación a Distancia (IDEA), el cual en el año de 1993 vio sus inicios, cuando se empezó a realizar la organización, la estructuración y la implementación de la educación abierta y a distancia, el montaje inicial se realizó

bajo la rectoría del Doctor Oswaldo Pérez Molina, su orientación inicial va dirigida a maestros en ejercicio, ofreciéndose cuatro licenciaturas en Matemáticas, Naturales, Sociales y Español; se inician las actividades académicas en seis centros zonales, en tres departamentos de la región, con 500 estudiantes; su lema es:

Tomando en consideración la cotidianidad, son las personas ubicadas en cualquier espacio geográfico, requieren formarse, por lo que tienen deseos de superación y son capaces de asumir los retos del autoestudio. A ellos se les presenta una educación a distancia de calidad, basada en un modelo pedagógico que facilita la construcción y apropiación de conocimiento para conseguir un máximo aprendizaje, soportado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, los Ambientes Virtuales de Aprendizaje y la Acción Tutorial. Se destaca que hay una sociedad responsable, comprometida con su entorno y su desarrollo sostenible. Hay procesos de aprendizaje que generan una utilidad justa, beneficiando a los discentes, docentes, autores, empleados, a la Universidad del Magdalena y la comunidad en general (Portal de la Universidad del Magdalena, IDEA, 2016).

Para generar calidad en las universidades se debe de tener en cuenta hacia quienes va dirigida la formación-educación y cuál es la manera más idónea de entregarla; por lo tanto, se

debe de tratar que los docentes que imparten los conocimientos sean los más competentes. Considerando lo anterior expuesto surge la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las competencias comunicativas del docente en un EVA, en el Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Magdalena?

El objetivo de la investigación fue describir las competencias comunicativas del docente en un Entorno Virtual de Aprendizaje en el Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Magdalena, Colombia.

## **Fundamentación teórica**

### **Competencias comunicativas**

Zabala y Arnau (2007), definen competencia como la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Tobón (2006), habla sobre la importancia de la competencia y sus contribuciones a la educación, como son:

1. Énfasis en la gestión de la calidad de aprendizaje y de la docencia.
2. Formación orientada al desempeño idóneo mediante la integración del conocer, con el ser y el hacer
3. Estructuración de los programas de formación acorde con el estudio

sistemático de requerimientos del contexto.

4. Evaluación de los aprendizajes mediante criterios construidos en colectivo con referentes académicos y científicos.

El proyecto Tuning América Latina (2007:36) presenta un concepto de competencia en educación: “*es una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo en diversas cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores)*”. Lo que muestra que, en la formación de competencia, intervienen diferentes capacidades que hay que desarrollarlas para poder ejercer con propiedad determinada función.

Según Ortiz (2015), el constructivismo considera la realización de actividades mediante las cuales, el estudiante puede tener acceso a la información que el docente desea compartir y así, ampliar sus conocimientos sobre un tema, lo cual favorecerá su adaptación en el medio que le rodea.

Romero y Llorente (2006), hacen ver la necesidad que tiene la academia para la formación de calidad de sus tutores y para ello dicen que los docentes deben de tener unas competencias mínimas con las cuales se pueda realizar una buena pedagogía, las competencias a que se refieren son las pedagógicas, técnicas y organizativas.

Estas competencias son claves en el buen desempeño de un docente y facilita su labor pedagógica, cada una de ellas tienen una serie de componentes básicos que hay que tener en cuenta, las cuales se mencionan a continuación.

## a. Expresión

La expresión como competencia comunicativa según Rico-Martín et al. (2012) supone abordarla en toda su multiplicidad funcional, es decir, no limitarse a que la persona hable cada vez mejor y más correctamente, sino que sea capaz de manejarse con más soltura y conseguir que la expresión se convierta para el en un instrumento eficaz y flexible en muy diversas direcciones. Aunque estas funciones puede cumplirlas el lenguaje por sí mismo, o sea, sin que el hablante sea consciente de ello, el enfoque didáctico de las mismas pretende que el individuo sea capaz de utilizar eficazmente sus expresiones para conseguir sus propósitos, es decir, siendo consciente de las posibilidades que tiene y de las funciones que puede desarrollar.

Por su parte Ballester (2014:165), plantea que la expresión hace énfasis a lo expresado por Pericles (450 a.C.) según la cual “*El que sabe pensar, pero no sabe expresar lo que piensa, está en el mismo nivel del que no sabe pensar*”. Es decir, que saber algo es saber expresarlo. En este sentido, ser capaz de expresar lo que se sabe constituye la mejor prueba de que, efectivamente, se tiene conocimiento; y quien no es

capaz de expresarse con un mínimo de claridad y precisión manifiesta que, realmente, no sabe lo que él cree o imagina saber.

Es cierto que todo lo que se sabe carece de valor si no se sabe expresar. Pero también, esa incapacidad de expresar lo que se cree saber pone de manifiesto el estado embrionario de un supuesto conocimiento. Es bien conocida la regla de que cuando un mensaje no ha sido bien entendido por un auditorio numeroso, la culpa es casi siempre del emisor. De ahí que resulte inapropiado y de mala educación emplear las expresiones ¿me has entendido? o ¿me entiendes?, en el curso de una conversación privada o de un discurso público. Saber comunicar, además de poner de relieve que algo se conoce suficientemente, proporciona una gran seguridad en uno mismo, aumentando la confianza y autoestima que tanto facilita hablar y expresarse en público.

Tomando en cuenta lo anterior, Ruhstaller y Berguillos (2004), plantean que la expresión representa un proceso natural en el uso del lenguaje, donde la codificación semántica tendrá un mayor éxito de cara a su reproducción. Sin embargo, la forma exacta solo será reproducible si la percepción inicial va seguida de un almacenamiento definitivo de las propiedades de indización y otras características, no solo a través de un estímulo funcional cognitivo mínimo, si no también, el aprendizaje de las palabras es probablemente más susceptible a la manipulación que el uso.

## **a.1. Calidad del lenguaje**

Para Cortizas y Sánchez (2007), la calidad del lenguaje se comprende como aquella que se usa en casa, en qué circunstancias; si usa frases, de qué tipo son; si tiene errores de articulación, cuáles son; si entiende bien lo que se le dice, si la audición es correcta; si la fluencia es correcta o existe disfluencia o tartamudez y de qué tipo; si estructura bien las frases, si lee y escribe según nivel académico; y sobre todo, si ha tenido anteriormente reducción del lenguaje.

En tal sentido, para Robbins (2004) la calidad del lenguaje representa un importante elemento en la comunicación bilateral; esta es la retroalimentación como canal de respuesta del receptor que permite al transmisor determinar si se recibe el mensaje y se produjo la respuesta adecuada. En ocasiones esta respuesta no es directa en el flujo de comunicación, por lo cual debe ser estimulada mediante mecanismos que vayan más allá del seguimiento.

En el mismo sentido, Miró (2005) plantea que, aunado a un buen lenguaje se debe entender como la calidad del mismo a la atención que se le presente al evitar la redundancia del mensaje como principio aceptado en aprendizaje. Introduce repeticiones en la comunicación en especial la de tipo técnico, para asegurar que, si no se entiende una parte del mensaje, haya otras partes que indican lo mismo. La información se puede brindar en formas distintas o de modo redundante para asegurar su entendimiento, consi-

derando prudencia para evitar que la repetición se haga desagradable o se transforme en ruido.

## **b. Contacto**

Este componente es una condición necesaria para que pueda darse una interacción entre las personas y en esa medida mostrar las competencias comunicativas, por lo cual es importante que se manifieste el factor atención; Miró (2005) expresa que hay calidad en el mensaje cuando se da un encuentro entre personas que conocen el mismo lenguaje.

Es por lo cual en el contacto intervienen el siguiente factor:

### **b.1 Atención**

La atención forma parte de un proceso interno, ya que hay diferencias entre eventos internos y externos en el aprendizaje; los primeros se refieren a eventos que suceden al interior del individuo y los externos a dimensiones del entorno que sirven de activadores de los eventos internos. En la atención se recupera información en la memoria de trabajo, y se pone de manifiesto el refuerzo, el recuerdo con asociaciones y la generalización (Abdón, 2003).

Para González (2006), la atención es de gran relevancia en las relaciones interpersonales y en la adaptación al medio en el que vivimos. Nuestro cuerpo está programado para dirigir la atención hacia estímulos novedosos que en un momento determinado pueden

representar peligro o eventos relevantes para el individuo. Además, todas las personas demandamos “atención” de parte de aquellos que son importantes para nosotros. Así, “atención” se refiere al hecho de representar una señal relevante ante quienes nos rodean. Junto con la sensopercepción, la atención es el proceso cognoscitivo más básico a nivel de entrada y procesamiento de información, y es fundamental para que otros procesos como el aprendizaje, la memoria, el lenguaje y la orientación, entre otros, se lleven a cabo.

Según los conceptos anteriores, la atención representa una función neuropsicológica compleja, donde la mente toma posición de forma clara y vívida, de uno de los que parecen ser diferentes objetos o líneas de pensamiento que suceden de manera simultánea, la esencia de la atención se basa en la localización y la concentración de la consciencia, implica dejar de lado algunas cosas para poder tratar de forma efectiva otras.

## **c. Relación**

La relación según Maxwell (2010) es la aptitud de identificarse y lograr comunicarse con las personas para que se establezca una buena relación entre ellas; así, la vida es comunicar y para comunicar con éxito, antes hay que tener la habilidad de relacionarse.

En las competencias comunicativas intervienen los siguientes factores de relación:

### **c.1. Presencial**

Para Fernández y Delavaut (2014) las competencias comunicativas basadas en la relación presencial hacen referencia a la docencia tradicional, lo cual implica “dar clase”, preocupándose principalmente en el desarrollo de los contenidos del programa, utilizando un lenguaje apropiado para lograr la comprensión del tema por parte de los estudiantes. Si bien no siempre son clases totalmente expositivas, se logra una transmisión de los conocimientos.

En este marco el aprendizaje es un proceso que se construye en forma activa, y están implicados recíprocamente un sujeto que conoce, un contenido a aprender y la intervención o andamiaje de agentes mediadores. Estos agentes son personas en el caso del docente, los compañeros de aula, y las tecnologías de representación y comunicación, como la computadora y sus distintas aplicaciones de software y hardware.

Según García (2010), la transición desde lo presencial supone que se trata de un paso hacia atrás, pero, curiosamente, también hay quienes, desde la orilla del EVA, hablan solo de paso adelante, porque dicen que se recupera el protagonismo de la relación presencial. Y resulta curioso que ahora los que venden blended-learning, que antes vendían e-learning tratan de convencernos de los beneficios de este tipo de relación entre seres sociales por naturaleza, como son los alumnos y los docentes, a veces con argumentos que

niegan las razones anteriores con las que defendían la enseñanza virtual.

Para Fernández y Delavaut (2014), y García (2010) las ventajas indudables que pueden aportar la enseñanza y aprendizaje íntegramente digitales, se seleccionan las mejores de ellas y se hace lo propio con las que reportan la relación presencial; sin embargo, esos beneficios pueden conllevar a alguna pérdida de ciertos principios consagrados en la enseñanza a distancia desde siempre como, por ejemplo, la flexibilidad de tiempo y espacio que, al menos en determinadas ocasiones, se vería afectada.

### **c.2. Distancia**

Cuando hablamos de competencias comunicativas en su relación a distancia, comúnmente nos referimos a un sistema de educación en el cual los alumnos y los profesores no están en el mismo lugar; sin embargo, muchos autores coinciden en señalar que es poco probable ponerse de acuerdo sobre el concepto de la comunicación a distancia: “*es un término genérico, difícil de definir, ya que en él se incluyen las estrategias de enseñanza y aprendizaje, que en el mundo se denominan de diferentes formas*” (Peralta, 2006:34).

Ante esta realidad, el gran reto de la comunicación a distancia consiste en desarrollar su tarea formativa según el entorno, atendiendo a las necesidades y sus diferencias, y con los recursos tecnológicos adecuados para la población a la que se dirige.

No se trata de anular ninguno de ellos, ya que las herramientas, los servicios e instituciones que permiten al ciudadano acceder al conocimiento estarán a su servicio de acuerdo a sus necesidades e intereses de aprendizaje, de ahí que sea necesario seguir atendiendo con los medios y modos tradicionales de la educación a distancia los amplios sectores que aún no tienen acceso a la educación ni a las tecnologías de la comunicación (García, 2010:22).

En tal sentido, los autores mencionados concuerdan en que la educación y la comunicación a distancia se hacen factible con el uso de la tecnología, basada en la educación y su entorno, el cual desarrolla los aspectos cognitivos del aprendiz.

### **Entorno Virtual de Aprendizaje**

El entorno virtual de aprendizaje muestra la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación como componentes del aula, es decir los ambientes virtuales tienen como propósito esencial contribuir al desempeño del docente en el entorno virtual, en términos de facilitar la comunicación en forma didáctica y pedagógica, tomando en consideración las labores de ejemplificación, comunicación efectiva, eficiente y oportuna del docente con los estudiantes (Silvio, 2006). *“La vida cotidiana de los internautas, impone unas formas de comunicación nuevas respecto a*

*los modelos educativos tradicionales, de esta forma lo visualiza”* (Begoña y Mas, 2013:10).

### **Metodología**

Según su profundidad la investigación fue de tipo descriptivo, ya que se seleccionan una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para describir lo que se investiga (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Lo que se tiene que hacer es referir las cosas que se estén presentando en determinada situación, para después elaborar unas apreciaciones sobre lo que se ha descrito.

El diseño corresponde a la estrategia general de investigación, el cual es determinado por el investigador, una vez alcanzada la suficiente claridad respecto a su problema, para orientar y esclarecer las etapas a acometerse posteriormente; dicha explicación se sustenta en lo expresado por Muñoz (2011), expone que el diseño es la estrategia o plan que se seguirá para dar acción investigativa que puede plantearse experimental o no experimental, de campo y transeccional.

Para Kelinger y Lee (2002), la investigación no experimental es un estudio que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos. En otro sentido la investigación tiene un diseño transeccional ya que según

Ávila (2006), es un tipo que plantea la obtención de los datos en un solo momento. Por su parte, Arias (2012), expresa que la Investigación de campo va directamente a los sujetos para la recolección de datos o en la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), estos no son manipulados, lo que lleva al investigador a obtener la información sin alterar las condiciones existentes.

### Población y muestra

La población es: *“un conjunto de unidades de las que desea obtener información sobre las que se va a generar conclusiones”* (Palella y Martins 2008:83). Para este estudio la población estuvo conformada por todos

los docentes que laboran en las tutorías virtuales de la Universidad.

La muestra *“es la parte de la población que efectivamente se mide, con el objeto de obtener información acerca de toda la población”* (Arias, 2012:6); es decir, que la muestra es la representatividad de la población con todas sus características para poder tener un alto grado de confianza en los resultados.

A continuación, se muestra el número de tutores que laboran en los Centros Tutoriales y en los Centros Regionales sobre quienes se realizó la investigación. Los docentes vinculados en el IDEA que orientan la tutoría en los diferentes programas son un total de 332 (ver cuadro 1).

**Cuadro 1. Distribución de la población**

Centros de Formación	Docentes
Centros Tutoriales	201
Centros Regionales	131
<b>Total</b>	<b>332</b>

Fuente: Elaboración propia (2018)

En la presente investigación se realizó un muestreo aleatorio simple. *“Es un procedimiento de toma de muestras, en el que todas las muestras posibles, de un tamaño fijo, tienen igual probabilidad de ser seleccionada”* (Quintero, 2012:8)

Para determinar el tamaño de la muestra se utilizó la fórmula que se

emplea cuando se conoce el tamaño de la población.

$$n = \frac{N}{E^2 * (N-1) + 1}$$

Donde:

N= población = 332

n= muestra;

E= error considerado = 5%

Al aplicar la fórmula, el tamaño de la muestra fue de 181,66 es decir, **182 tutores**.

Se utilizó la técnica de la encuesta como instrumento de recolección de datos, con 12 ítems, haciéndose los registros vía internet, en la plataforma de la Universidad, según el Instituto Colombiano de Educación Superior. El procesamiento de la información se realizó con el software SPSS (Statistical

Package for the Social Sciences) en su versión 19.

## Resultados y discusión

El análisis que se presenta a continuación se obtuvo de los resultados una vez aplicado el cuestionario para recolectar la información pertinente a las variables de la institución educativa objeto de estudio. El mismo se presenta en distribución de frecuencias relativas a las respuestas con totales de promedios y porcentajes. Posteriormente, se confrontan los resultados con las teorías del estudio para desarrollar las conclusiones y las recomendaciones a la problemática observada.

**Tabla 1. Dimensiones: expresión, contacto y relación**

Indicador	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Calidad del lenguaje	152	83,5	24	13,2	4	2,2	2	1,1
Atención	138	75,8	30	16,5	10	5,5	4	2,2
Presencial	45	24,7	2	1,1	27	14,8	108	59,3
Distancia	162	89,0	20	11,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Fuente: Elaboración propia (2018)

Con relación a los resultados obtenidos en la tabla 1, se inicia con el primer **indicador calidad del lenguaje**, en el cual los docentes encuestados opinaron en un 83,5%, que siempre existe calidad de lenguaje en la expresión; casi siempre 13,2%; casi nunca 2,2 y nunca 1,1%; en tal sentido el docente infiere que siempre

su lenguaje en la comunicación es muy técnico, estando al nivel del receptor y con un contenido coloquial.

Por lo tanto, estos resultados guardan relación con lo expuesto por Cortizas y Sánchez (2007), ya que expresan que la calidad del lenguaje se comprende como aquella que se usa en

casa, si usa frases, si tiene errores de articulación, si entiende bien lo que se le dice, si la audición es correcta, cómo es el ritmo del discurso, si la fluencia es correcta, si estructura bien las frases, si lee y escribe según nivel académico, y si ha tenido anteriormente reducción del lenguaje.

Para el segundo **indicador atención** los docentes encuestados opinaron en un 75,8%, que siempre prestan atención; casi siempre 16,5%; casi nunca 5,5% y nunca 2,2%; por lo tanto, los docentes opinan que siempre se comunican con sus estudiantes, atendiendo los requerimientos de los mismos, dando como resultado una comunicación efectiva en el entorno universitario.

Dando estos resultados validez al concepto donde la atención forma parte de un proceso interno, ya que la diferencia entre eventos internos y externos en el aprendizaje; los primeros se refieren a eventos que suceden al interior del individuo y los externos a dimensiones del entorno que sirven de activadores de los eventos internos. La atención es un evento interno donde se recupera información en memoria de trabajo, ya que se pone de manifiesto el refuerzo, el recuerdo y la generalización (Abdón, 2003).

Abordando el **indicador presencial**, los docentes opinaron en un 59,3% que nunca la comunicación es presencial; siempre 24,7%; casi nunca 14,8% y casi siempre 1,1%; por lo cual la relación con su estudiante nunca es de modalidad presencial, lo

que generalmente es de manera semi-presencial (b-learning).

Dichos resultados se alejan de lo propuesto por Fernández y Delavaut (2014), quienes expresan que la competencia comunicativa basada en la relación presencial se refiere a la docencia tradicional; es decir, “dar clase”, preocupándose en los contenidos del programa, utilizando un lenguaje apropiado. No siempre son clases totalmente expositivas, pero se llega a una transmisión de los conocimientos.

Según los resultados del **indicador distancia** los docentes opinaron en un 89,0% que siempre se da la comunicación a distancia; casi siempre 11,0%; casi nunca y nunca 0,0%; en tal sentido la relación con los estudiantes siempre se da *en modalidad a distancia (e-learning) puesto que es más efectiva*.

Dichas opiniones de los docentes se relacionan con el concepto de distancia, el cual para Peralta (2006), se refiere a un sistema de educación en el cual los alumnos y los docentes no están en el mismo lugar; sin embargo, para muchos autores el concepto de comunicación a distancia es un término genérico, difícil de definir, porque incluye estrategias de enseñanza y aprendizaje, que en el mundo se denominan de diferentes formas.

**Tabla 2. Variable: Competencias comunicativas**

Dimensión	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
	%	%	%	%
Expresión	83,5	13,2	2,2	1,1
Contacto	75,8	16,5	5,5	2,2
Relación	56.9	6,1	7.4	29.7

Fuente: Elaboración propia (2018)

Analizando la tabla 2 relacionada con los resultados de las dimensiones, enmarcadas en la variable competencias comunicativas, tenemos su primera **dimensión expresión**, en la cual los docentes opinaron en un 83,5% que siempre manejan la expresión como una competencia de la comunicación; casi siempre 13,2%; casi nunca 2,2% y nunca 1,1%. Este resultado se ajusta a lo expresado por Ballester (2014) quien expone que la expresión hace énfasis a lo expresado por Pericles (450 a.C.) según la cual quien no sabe expresar lo que piensa, está en las mismas condiciones del que no sabe pensar; si sabe algo, debe expresarlo.

Para la **dimensión contacto**, los docentes opinaron en un 75,8% que siempre desarrollan el contacto como competencia comunicativa; casi siempre 16,5%; casi nunca 5,5% y nunca 2,2%. Esto muestra lo expresado por Abdón (2003), el contacto plantea una atención como un proceso interno, ya que la diferencia entre eventos internos y externos en el aprendizaje; los primeros se refieren a eventos que

sucedan al interior del individuo y los externos a dimensiones del entorno que sirven de activadores de los eventos internos.

Considerando la **dimensión relación** los docentes opinaron en un 56.9% que siempre existe relación en las competencias comunicativas; nunca 29,7%; casi nunca 7.4% y casi siempre 6,1%. Este resultado considera una relación presencial y a distancia, pero en promedio se ajusta y es coherente con lo expuesto por Fernández y Delavaut (2014), quienes afirman que las competencias comunicativas basadas en la relación presencial hacen referencia a la clase tradicional, preocupándose en el desarrollo de los contenidos del programa, utilizando un lenguaje apropiado para lograr el entendimiento del tema por parte de los alumnos. De igual forma Peralta (2006), manifiesta que la relación a distancia, comúnmente se refiere a un sistema de educación en el cual los alumnos y los profesores no están en el mismo lugar.

## Conclusiones

Con base al objetivo de investigación, describir las competencias comunicativas del docente en un Entorno Virtual de Aprendizaje en el Instituto de Educación a Distancia (IDEA) de la Universidad del Magdalena, se constató que en la expresión calidad del lenguaje siempre está presente, la atención siempre es una forma de contacto, la relación presencial nunca se muestra como una competencia comunicativa entre el docente y estudiante y la relación a distancia siempre está presente.

De igual forma se aprecia que las competencias comunicativas expresión, contacto y relación siempre son fundamentales. Pero hay una tendencia a poca relación presencial con el estudiante. Esto plantea estrategias de modalidad b-learning, semi presencial, como práctica permanente en las instituciones estudiadas.

## Referencias bibliográficas

- Abdón, Ignacio. (2003). **Aprendizaje y desarrollo de las competencias. Colección Competencias.** Editorial Magisterio, Bogotá Colombia.
- Arias, Fidias. (2012). **El proyecto de investigación.** Editorial Episteme. Caracas. Venezuela.
- Ávila, Héctor. (2006). **Introducción a la metodología de la investigación.** Instituto Tecnológico de Cd. Cuauhtémoc. México.
- Ballester, Ignacio. (2014). **Expresión oral y proceso de aprendizaje: La importancia de la oratoria en el ámbito universitario.** EBSCO ebook academic collection. Editorial Dykinson, S.L. Madrid.
- Begoña y Mas, Xavier. (2013). **La comunicación en los espacios virtuales: Enfoques y experiencias de formación en línea.** Editorial UOC, España.
- Cabero, Julio. (2006). **Estrategias para la formación del profesorado en TIC.** Disponible en [http://www.ciedhumano.org/files/edutec2005\\_julio.pdf](http://www.ciedhumano.org/files/edutec2005_julio.pdf). Recuperado el 25 de enero de 2016.
- Cortizas, María y Sánchez, María. (2007). **Diagnóstico e intervención didáctica del lenguaje escolar.** Netbiblo, S. L. España.
- Fernández, Raúl y Delavaut, Martin. (2014). **Educación y Tecnología: un binomio excepcional.** Grupo Editor K. España.
- Duart, Joseph y Sangrà, Albert. (2000). **Aprender en la virtualidad.** Barcelona: Gedisa.
- Facundo, Ángel. (2004). La virtualización desde la perspectiva de la modernización de la educación superior: consideraciones pedagógicas. **Universities and Knowledge Society Journal.** Vol. 1, N° 1. pp. 1-17.

- García, Aretio. (2010). **La educación a distancia. De la teoría a la práctica.** Barcelona: Ariel.
- González, Andrés. (2006). **La atención y sus alteraciones: del cerebro a la conducta.** Editorial UNAM.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la investigación.** Sexta edición, McGraw Hill. Interamericana, México.
- IDEA (2016). **Centro para la Regionalización de la Educación y las Oportunidades: CREO.** Portal de la Universidad del Magdalena. Colombia.
- Kelinger, Fred y Lee, Howard (2002). **Investigación del comportamiento.** Mac Graw Hill. México
- López, Ricardo. (2005). **La calidad total en la empresa moderna.** Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942412006.pdf>. Recuperado el 21 de noviembre de 2017.
- Mastrini, Guillermo; Bizverge, Ana y De Charras, Diego. (2013). **Las políticas de comunicación en el siglo XXI.** Buenos Aires: La Crujía.
- Maxwell, Jhon. (2010). **El poder de las relaciones: Qué Hacen las Personas Eficaces Para Relacionarse.** España: Grupo Nelson.
- Miró, Josep. (2005). **La comunicación efectiva: Herramientas para mejorar la comunicación.** Editorial Planeta. Barcelona, España.
- Muñoz, Carlos (2011). **Como elaborar y asesorar una investigación de tesis.** Pearson. México.
- Ortiz, Dorys (2015). **El constructivismo como teoría y método de enseñanza.** Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>. Recuperado 22 de noviembre de 2017.
- Palella, Santa. y Martins, Filiberto. (2008). **Metodología de la Investigación Cuantitativa.** FEDUPEL: Caracas. Venezuela.
- Peralta, Hipólito. (2006). **Educación a distancia y EIB.** Plural Editores, Bolivia.
- Quintero, Hugo. (2012). **Estadística como herramienta en la investigación.** Universidad del Zulia. Venezuela.
- Rico-Martín, Ana; Mohamed, Laila; Herrera, Lucía y Molina, María. (2012). **Mejora de las competencias comunicativas: propuesta de intervención en el contexto escolar y familiar de Melilla.** Disponible en: <https://searchworks.stanford.edu/view/10660938>. Recuperado el 12 de diciembre de 2017.
- Robbins, Stephen. (2004). **Comportamiento Organizacional. Teoría y práctica.** 10ª edición, México: Prentice, Hall Hispanoamericana.
- Romero, Rafael y Llorente, María. (2006). El tutor virtual en los entornos de teleformación. En Cabero, J. y Román, P. (coords). **Actividades. Un referente básico**

**para la formación en Internet.**  
Sevilla: MAD, pp. 203-213.

Ruhstaller, Stefan y Berguillos, Lorenzo. (2004). **La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera.** Editorial Edinumen.

Silvio, José. (2006). Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento.** Vol. 3, N° 1, pp. 1 – 80.

Tobón, Sergio. (2006). **Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias.** Disponible en: [http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_competencias.pdf](http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf). Recuperado el 15 de noviembre de 2017.

Tamayo, Mario. (2010). **El Proceso de la Investigación Científica.** Editorial Limusa. Venezuela.

Tuning América Latina (2007). **Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina.** Universidad Deusto. Bilbao

Zabala, Antoni y Arnau, Laia. (2007). **11 Ideas Clave: Cómo aprender y enseñar competencias.** 1era. Edición, Editorial Grau.



## INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

### 1. Generales

1.1. La Revista **ENCUENTRO EDUCACIONAL** considerará para su publicación trabajos inéditos relacionados con el área educativa que sean producto de investigaciones o experiencias de innovación (**máximo tres autores**). Los trabajos serán remitidos a nombre de la Revista o a la Editora-Jefa y la aceptación de los mismos corresponderá al Comité Editorial.

1.2. Tipos de trabajos:

a) Artículos originales inéditos, con un máximo de veinte (20) páginas y mínimo de quince (15) (incluyendo texto, tablas, cuadros, gráficos, figuras y referencias bibliográficas).

b) Informes técnicos, con un máximo de doce (12) páginas.

c) Presentación de experiencias y artículos de actualización, con un máximo de veinte (20) páginas.

d) Ensayos, con un máximo de doce (12) páginas.

1.3. Los trabajos serán redactados en español o en inglés.

1.4. El tipo de letra será Times New Roman, tamaño 12, con márgenes de 3 cm izquierda y 2 cm superior, inferior y derecha, en papel tamaño carta, por una sola cara, a doble espacio, a excepción del resumen y las referencias bibliográficas.

1.5. Los trabajos serán remitidos en CD con etiqueta de identificación o al correo electrónico de la revista: **reehddesluz@gmail.com**, en archivo Word para Windows, extensión .docx.

### 2. Presentación

2.1. Encabezamiento: Título en español con un máximo de 17 palabras (con mayúscula la primera letra y en negrita). Dejar un espacio en blanco. En la siguiente línea se escribirán los nombres y apellidos de los autores, en negrita. Debajo, los datos de la institución de procedencia, ciudad-país. Debajo, los correos electrónicos respectivos. En caso de que los autores sean de instituciones diferentes, identificar con números superíndices. Centrar toda la información.

2.2. Resumen en español y su traducción en inglés, incluyendo el título, a un espacio y un solo párrafo justificado, que no exceda de 230 palabras, el cual debe presentar en forma breve introducción, objetivo, fundamentación teórica, metodología, resultados y conclusiones o consideraciones finales; al final del resumen y del abstract se escribirán de tres a cinco palabras clave, en minúsculas y separadas por punto y coma (;) (en español y en inglés, respectivamente).

2.3. El cuerpo de trabajo (artículos inéditos, presentación de experiencias y artículos de actualización) constará de las siguientes partes: introducción, fundamentación teórica, metodología, resultados y discusión, conclusiones o consideraciones finales y referencias

bibliográficas. En el caso de informes técnicos y ensayos, la estructura del cuerpo del trabajo será: introducción, desarrollo, conclusiones o consideraciones finales y referencias bibliográficas.

2.4. Las partes del trabajo se escribirán con mayúscula la primera letra, en negrita, centradas. Los apartados serán escritos con mayúscula la primera letra, en negrita, alineado al margen izquierdo. El texto del cuerpo del trabajo tendrá una sangría de 0,5 cm y justificado. No dejar espacios entre párrafos. Las notas al pie de página deben reducirse al mínimo.

2.5. Las tablas, cuadros, gráficos, figuras y otros, centrados, se insertarán dentro del texto correspondiente y deberán estar en un formato que permita su edición de acuerdo a la posterior maquetación de la revista. Serán identificados con números arábigos (sin usar símbolos como N°), en orden consecutivo, con su respectiva fuente en la parte inferior, alineada a la izquierda. El contenido de las tablas o cuadros se hará a un (1) espacio, en tamaño 10 u 11.

**NOTA:** La revista asumirá las siguientes definiciones

Tabla: matriz de columnas y filas que en su mayoría se compone de datos numéricos.

Cuadro: matriz de columnas y filas con texto en la mayoría de sus celdas.

Gráfico: tipo de representación de datos, generalmente numéricos, mediante recursos visuales (líneas, vectores, barras, superficies o símbolos), para que se muestre la relación matemática o correlación estadística que guardan entre sí.

Figura: Toda expresión de imágenes, fotografías, dibujos, diagramas o mapas.

2.6. Las tablas y cuadros, se titularán en la parte superior, centrados y en negrita; los gráficos, figuras y otros en la parte inferior, alineados a la izquierda y en negrita, en el espacio superior a la fuente.

2.7. En las abreviaturas de nombres o de otras unidades no se utilizará puntos; ejemplo: debe ser, UNESCO, OEA, y no U.N.E.S.C.O. u O.E.A.

### 3. Referencias bibliográficas

3.1. Las citas bibliográficas en el texto indicarán entre paréntesis el apellido del autor y año de publicación; por ejemplo: (Pirela, 2014). Las citas textuales irán entre comillas y en cursivas; si son menores a 40 palabras se insertarán dentro del mismo texto y la identificación de la fuente irá inmediatamente después de éstas con los siguientes datos: (Apellido del autor, año de publicación:página/s); por ejemplo: (Pirela, 2014:85). Las citas de 41 palabras en adelante se escribirán separadas del texto principal, sin comillas, con el mismo tipo de letra, a un espacio, margen izquierdo y derecho de un (1) centímetro dentro del cuerpo del trabajo. La identificación de la fuente se hará como en el caso anterior.

3.2. Si las citas corresponden a dos o tres autores, se escribirán los dos o tres apellidos; por ejemplo: (Pirela; Delgado y Riveros, 2014). En el caso de cuatro o más autores se escribirá sólo el apellido del primer autor seguido de la locución latina et al.; por ejemplo: (Pirela et al., 2014).

3.3. Las referencias bibliográficas deberán aparecer al final del trabajo en orden alfabético de apellidos, a un espacio y dejando un espacio entre una y otra, usando sangría francesa (1,0 cm) y se elaborarán de la siguiente forma:

- **En el caso de textos** se escribirá: autor(es) (apellido y nombre con la primera letra en mayúscula solamente). Año (entre paréntesis). Título en negrita. Edición, Editorial, Lugar de edición; por ejemplo:

Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2010). **Metodología de la investigación**. Quinta edición, McGraw Hill, México.

- **En el caso de que el autor sea una Institución u Organismo**, tal como documentos elaborados en cuerpos colegiados como las leyes y reglamentos se escribirá: el nombre de la Institución u Organismo quien publica como el autor. Año (entre paréntesis). Título en negrita. Boletín oficial donde fue publicado, fecha de publicación, número, Ciudad, País; por ejemplo:

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). **Ley orgánica de educación**. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela extraordinaria, 15 de agosto de 2009, N° 5929, Caracas, Venezuela.

- **En el caso de artículos de revistas** se escribirá: autor(es) (apellido y nombre con la primera letra en mayúscula solamente). Año (entre paréntesis). Título del artículo. Nombre de la revista en negrita. Volumen, número de la revista, número de páginas (inicio y fin); por ejemplo:

Navarro, Verónica; Arrieta, Xiomara y Delgado, Mercedes. (2017). Programación didáctica utilizando GeoGebra para el desarrollo de competencias en la formación de conceptos de oscilaciones y ondas. **Revista Omnia**. Vol. 23, N° 2, pp. 76 – 88.

▪ **En el caso de tesis inéditas** se escribirá: autor(es) (apellido y nombre con la primera letra en mayúscula solamente). Año (entre paréntesis). Título de la tesis en negrita (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Ciudad, País; por ejemplo:

Delgado, Mercedes. (2014). **Modelo para la construcción de conceptos científicos en física, desde la teoría de los campos conceptuales** (Tesis doctoral). Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

▪ **En el caso de artículos en memorias arbitradas** se escribirá: autor(es) (apellido y nombre con la primera letra en mayúscula solamente). Año (entre paréntesis). Título del artículo. Nombre de la memoria en negrita, fecha de realización del evento que generó la memoria, Nombre de la institución, Ciudad, País, número de páginas (inicio y fin); por ejemplo:

Arrieta, Xiomara y Beltrán, Jairo. (2014). Física nuclear. Una mirada desde el aula universitaria. **Memorias arbitradas IV Jornada de Pregrado**, 29 al 31 de octubre de 2014, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, pp. 181–192.

▪ **En el caso de blog** se escribirá autor(es) (apellido y nombre con la primera letra en mayúscula solamente). Fecha (entre paréntesis). Título del post (en negrita) [Mensaje en un blog]. Nombre del blog. Disponible en: sitio web respectivo. Recuperado el día, mes y año; por ejemplo:

Torres, Carlos. (09 de julio de 2008). **Yo admiro a Galois** [Mensaje en un blog]. Educación Matemática – Edumate Perú. Disponible en: <https://edumate.wordpress.com/2008/07/09/yo-admiro-a-galois/>. Recuperado el 12 de junio de 2016.

**NOTA: En el caso de que los documentos estén disponibles o hayan sido consultados de la web** se escribirá luego de los elementos descritos en cada caso: Disponible en: sitio web respectivo. Recuperado el día, mes y año; por ejemplo:

Alzugaray, Gloria. (2010). **La comprensión de problemas de campo eléctrico en estudiantes universitarios: aspectos de la instrucción en la organización de representaciones**, (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos, España. Disponible en: <http://dspace.ubu.es:8080/tesis/handle/10259/154>. Recuperado el 03 de marzo de 2015.

3.4. Los artículos de revistas, artículos en memorias arbitradas y documentos de la web, tales como blog, deberán ser actualizados en al menos el 50%; es decir, no tener más de cinco (5) años de publicación, exceptuando casos como estudios históricos o evolutivos. Toda referencia bibliográfica deberá estar citada en el texto y toda que aparezca en el texto deberá estar en las referencias. Las citas de citas deben evitarse.

## 4. Finales

4.1. El artículo debe venir acompañado de la autorización de publicación firmada por todos los autores y anexar un micro currículum de 5 líneas por cada autor (incluir números de teléfonos con WhatsApp).

4.2. El trabajo recibido por el comité editorial será enviado a los árbitros para su evaluación. En caso de recibir observaciones, serán enviadas a los autores para su corrección.

4.3. Cuando el trabajo sea aceptado, los autores serán informados de la fecha aproximada de publicación. El comité editorial podrá hacer las correcciones de forma que considere conveniente.

4.4. Cada autor sólo podrá publicar una vez al año.

4.5. Cualquier duda en la aplicación de las normas por favor enviar un correo a la revista: **reehddesluz@gmail.com**.

## ÁREAS TEMÁTICAS

- Procesos didácticos.
- Procesos curriculares.
- Formación docente.
- Gerencia de la educación.
- Interrelación de la educación con otras áreas del conocimiento.
- Investigación educativa.
- Educación y tecnologías de información y comunicación.

**Maracaibo, 2020**





UNIVERSIDAD  
DEL ZULIA

---

Revista Especializada en Educación

**E**ncuentro  
**E**ducacional

**AÑO 25, Nº 1 Enero - Junio 2018**

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en Junio de 2018, por el **Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia**. Maracaibo-Venezuela

[www.luz.edu.ve](http://www.luz.edu.ve)

[www.serbi.luz.edu.ve](http://www.serbi.luz.edu.ve)

[www.produccioncientificaluz.org](http://www.produccioncientificaluz.org)

