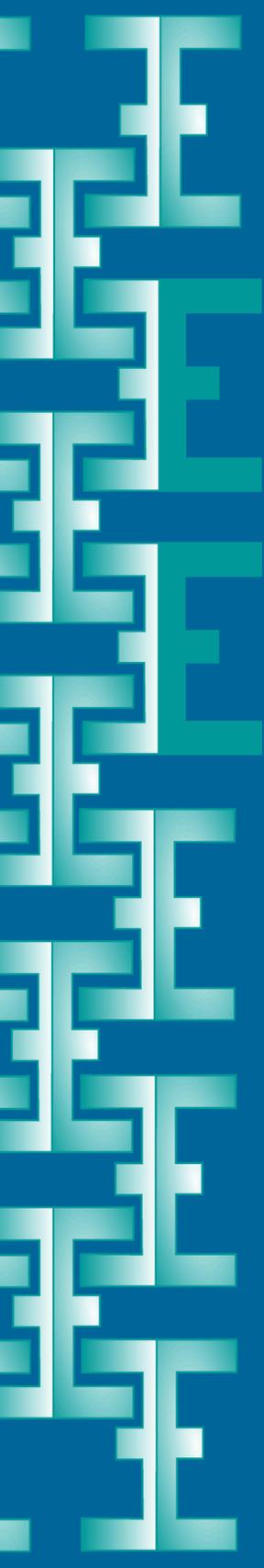


Universidad del Zulia - Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Documentación e Investigación Pedagógica

Revista Especializada en Educación

ISSN 1315-4079 - Depósito legal pp 199402ZU41



Encuentro

Educacional

Vol. 27

N° 2

Julio - Diciembre

2 0 2 0

Maracaibo - Venezuela

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Encuentro Educativo

Revista especializada en Educación

Vol. 27 (2) julio - diciembre 2020

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. 27 (2) julio - diciembre 2020

Editorial

La investigación y la calidad de la educación universitaria

Francisco Antonio Bracho Espinel..... 175

Vigencia de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en las Escuelas de Comunicación Social

Validity of the teaching and learning of History in the Schools of Social Communication

Francisco Antonio Bracho Espinel..... 178

Una tipología general de errores matemáticos para los estudiantes de ingeniería

A general typology of mathematical errors for engineering students

Pedro José Colina Pérez y Yaritza Josefina Romero Rincón..... 201

Estrategias gerenciales desde la perspectiva del personal directivo y docente de instituciones educativas colombianas

Management strategies from the perspective of the directive and teaching staff of Colombian educational institution

Eliceth Padilla Castro; Omar García Morales y Aura Salcedo Narváez..... 220

Evolución del enfoque inclusivo y prácticas educativas en la cultura organizacional de instituciones escolares

Evolution of the inclusive approach and educational practices in the organizational culture of school institution

Liliana Cabarcas Pérez y María Barranco Samper..... 240

La recreación como estrategia para desarrollar habilidades psicomotoras en estudiantes de primaria en instituciones educativas de Colombia	
<i>Recreation as a strategy to develop psychomotor skills in elementary students in educational institutions of Colombia</i>	
Luis Barraza; Luis Acosta y Mailyn Olivares.....	258
Modelo de formación para deportistas de alto desempeño	
<i>Training model for high-performance athletes</i>	
Martha Elena Galvis Murillo.....	274
Clima organizacional: nuevas propuestas de análisis teórico	
<i>Organizational climate: new proposals for theoretical analysis</i>	
José Burgos; Roselia Morillo e Imelda Troya.....	293
La educación básica en la era digital: mediación de los recursos innatos implicados en el pensamiento reflexivo	
<i>Basic education in the digital age: mediation of the innate resources involved in reflective thinking</i>	
Priscila Isabel Ávila Tamara.....	310
Instrucciones a los Autores	326
Instructions to Authors	331
Índice Acumulado.....	336

Editorial

La investigación y la calidad de la educación universitaria

La calidad de la educación universitaria tiene una creciente relevancia, producto de los mayores desafíos que plantea el desarrollo sostenible y de la competitividad de las instituciones educativas en un mercado global y digital. Se trata de un tema ampliamente tratado a escala nacional e internacional, prioritario a la hora de diseñar planes de desarrollo y políticas públicas en cualquier país; de lineamientos por parte de organizaciones como la Unión Europea (UE), el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otras. Abordar la problemática de la calidad de la educación –incluso más allá del ámbito universitario–, resulta pertinente en un mundo inmerso en la revolución del conocimiento, característica del siglo XXI, y también en crisis.

A lo interno de las instituciones de educación universitaria (IEU), el tema de la calidad no ha sido abordado de forma igualitaria por ser un concepto relativo y multidimensional; además, estas instituciones han de ser diversas *per se* (públicas, privadas, humanísticas, pedagógicas, tecnológicas, etcétera), esta consideración no contradice los esfuerzos que algunos países, como los europeos, realizan para la armonización de los sistemas de educación universitaria.

En cualquier caso, Estados e IEU realizan esfuerzos notables por alcanzar altos estándares de calidad, porque, según expresa **Orlando Albornoz** (2011:9) en el Prólogo de la obra de Humberto Ruiz y Beatriz López (Comp.) **Universidad y Calidad: Experiencias y Proyectos**, “*si existe algún elemento común en la educación superior contemporánea es la obsesión por la calidad académica*”. Tendencia que atribuye **Jeisson Martín** (2018) en su artículo **Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica**, a la globalización y a la posibilidad de movilidad de estudiantes e investigadores.

Así, pueden referirse, el establecimiento de sistemas de aseguramiento de calidad de la educación, como ocurre en la UE y otros países, como Rusia o Turquía, con el Proceso de Bolonia o Plan Bolonia, que condujo a la creación del Espacio Europeo

de Educación Superior (EEES), para impulsar las adaptaciones curriculares, tecnológicas y reformas financieras; la creación por parte del MERCOSUR, de un Sistema Integrado de Movilidad Académica (SIM-MERCOSUR), destinado a ampliar los programas regionales de becas de estudio, y la Red MERCOSUR de Investigación, para facilitar el intercambio entre las entidades científicas de los países del bloque, cuyo propósito es intensificar la cooperación entre los socios en educación, ciencia, tecnología e innovación, áreas esenciales para lograr que este esquema de cooperación e integración cobre importancia en el escenario mundial.

Asimismo, la organización del Sistema Nacional de Acreditación en **Colombia**, como una estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación superior y del sistema; y el Programa Estímulo a la Calidad del Pregrado “Andrés Bello” (PAB) de la Universidad de Los Andes (**Venezuela**), que incentivan el logro de la eficiencia y eficacia, permiten observar las debilidades y fortalezas, mediante la aplicación de instrumentos de evaluación en áreas fundamentales de la docencia, investigación, extensión, administración académica, y la percepción de los estudiantes sobre la carrera. Según el Vicerrectorado Académico de esta casa de estudios, con la información recabada, se favorece, se estimula y se corrige, de manera continua, el desempeño de los programas académicos de pregrado.

De las actividades sustantivas que conforman el quehacer cotidiano en las IEU, es, sin lugar a dudas, la investigación la que mejor puede contribuir con el logro de esos estándares de calidad, componente fundamental en la modernización contemporánea de la educación universitaria. Mucho se ha repetido que las IEU que no cumplen esta función, no son tales, para expresar que se trata de una función elemental o, mejor, consustancial a ellas.

Pero no basta su declaración en las políticas universitarias. Es necesario, básicamente: a) una clara y permanente política de Estado; b) estimular la actividad investigativa y la producción académica entre los docentes de pre y postgrado, con remuneración digna y financiamiento suficiente para sus proyectos, premios a la labor investigativa, producción de revistas científicas de aparición periódica (trimestral, semestral), con el objetivo de publicar trabajos originales e inéditos, etcétera; c) involucrar a los estudiantes, especialmente a los cursantes de programas de especializaciones, maestrías, doctorados y postdoctorados, investigadores de institutos y centros de investigación, en proyectos inscritos en programas, sublíneas y líneas, lo que ayudaría a promover el abordaje de problemas y temáticas en forma cooperativa; y d) constatar permanentemente la pertinencia de los estudios científicos ante los cambios que impone el desarrollo científico y tecnológico.

Sin embargo, la conformación del sistema de investigación universitaria no está exenta de serias dificultades; los ejemplos que se podrían presentar para ilustrar esta afirmación son numerosos. Persiste, en no pocas instituciones de

este nivel, escasa rigurosidad en el diseño, estructura y gestión de las líneas de investigación; desarticulación entre estas y los proyectos, programas, trabajos de grado, tesis doctorales, trabajos de ascenso, institutos y centros de investigación, programas académicos de pregrado y postgrado, programas de educación continua, divulgación de hallazgos, etcétera. Asimismo, ausencia de criterios sobre la vigencia de las líneas, necesarios para verificar su continuación, transformación o supresión; entre otros.

En ese sentido, la tarea pendiente para las IEU es la consolidación de su sistema de investigación, cuyo logro tendrá incidencia e impacto en la calidad de la educación que ofrecen, necesaria para lograr el posicionamiento, ser referencia en el mundo intelectual e instrumento fundamental para el desarrollo social y cultural (UNESCO, 1998). Este sistema es abierto porque requiere todo tipo de recursos, información y conocimientos; alianzas con otras instituciones públicas o privadas, nacionales, multinacionales e internacionales, para la cooperación y el financiamiento, que hagan posible la producción de conocimientos científicos y tecnológicos, para responder, en primer lugar, a las necesidades de las propias organizaciones y, luego, a las demandas de la sociedad, del sector productivo y del mercado, en función de los planes globales y sectoriales.

Vivimos una época de cambios vertiginosos, que exigen una transformación profunda del mundo universitario que abarque la legislación, la construcción de consensos entre actores clave de la sociedad y el Estado, sobre temas centrales y prioritarios; verbigracia, políticas científico-tecnológicas, educativa y, también, sobre el funcionamiento de las propias IEU, actores fundamentales para el desarrollo, donde se revisen las cualidades y dominios del docente, sus prácticas de enseñanza, el modelo de evaluación institucional y de evaluación del desempeño, los recursos para el desarrollo de la innovación, la filosofía y mejora de la calidad, la evaluación de la gestión, de la docencia y de la investigación, el modelo de financiación, la administración y la política universitarias, el rol de estas instituciones en el proceso de desarrollo, el proceso de internacionalización de la educación, y, el no menos importante, referido a la autonomía financiera, administrativa y académica, entre otros temas. Para ello, debe existir un compromiso de los actores clave y del Estado con la resolución del problema de la calidad de los servicios.

Francisco Antonio Bracho Espinel
Coordinador General de Investigación de la
Universidad Cecilio Acosta-UNICA

Vigencia de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en las Escuelas de Comunicación Social

Francisco Antonio Bracho Espinel

Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Católica Cecilio Acosta. Maracaibo-Venezuela.

doctorbracho@yahoo.es

Resumen

El conocimiento del estudiante de periodismo sobre su entorno histórico y social, mantiene su vigencia en tiempos de cambios radicales por el impacto de las tecnologías, haciendo un aporte significativo en su formación integral. El objetivo del presente trabajo fue analizar el programa de la asignatura Historia Contemporánea de Venezuela del plan de estudio de la carrera Comunicación Social de la Universidad Católica Cecilio Acosta, en términos de las teorías sobre la reconstrucción de la Histórica inmediata y la democratización de la memoria social. La metodología corresponde a la investigación-acción-educativa. Los autores que fundamentan el estudio son: Blandiana (2020), Straka (2019), Palau-Sampio (2018), Velasco (2017), entre otros. Se concluye que hoy se ha hecho más visible el papel fundamental que tiene el periodista en la reconstrucción de la Historia inmediata y en la democratización de la memoria social; igualmente, la importancia de su formación con conocimiento de su entorno histórico y social. El programa analizado, carece de objetivos referidos a la Historia inmediata, a la Microhistoria y a los factores que comprende la Historia total. El nuevo programa deberá responder a estas necesidades y, atender, tanto los hechos históricos como su metodología científica. Se propone la crónica periodística como estrategia didáctica.

Palabras clave: Historia inmediata; microhistoria; periodismo; memoria social; crónica periodística.

Validity of the teaching and learning of History in the Schools of Social Communication

Abstract

The journalism student's knowledge of their historical and social environment remains valid in times of radical changes due to the impact of technologies, making a significant contribution to their comprehensive training. The objective of this work was to analyze the program of the subject Contemporary History of Venezuela of the study plan of the Social Communication career of the Catholic University Cecilio Acosta, in terms of the theories on the reconstruction of the immediate History and the democratization of social memory. The methodology corresponds to action-educational research. The authors underlying the study are: Blandiana (2020), Straka (2019), Palau-Sampio (2018), Velasco (2017), among others. It is concluded that today the fundamental role of journalists in the reconstruction of immediate history and in the democratization of social memory has become more visible, as well as the importance of their training with knowledge of their historical and social environment. The analyzed program lacks objectives related to immediate History, Microhistory and the factors that comprise the total History. The new program must respond to these needs and attend to both historical facts and its scientific methodology. The journalistic chronicle is proposed as a didactic strategy.

Keywords: Journalism; immediate history; microhistory; social memory; journalistic column.

Introducción

Hay actualmente una realidad incontrastable: las transformaciones de ocurridas desde finales del siglo XX desembocan en la revisión de las materias científicas para "*proporcionar interpretaciones más precisas de nuestro mundo...*" (Eiroa, 2014:254). Particularmente, el impacto de la tecnología en los medios de comunicación ha modificado el perfil profesional del comunicador social, de allí que las universidades hayan tenido que adaptar sus currículos a esta realidad.

Pero la adaptación del currículo está también orientada a solventar otras necesidades de la comunidad o grupo social; verbigracia, la reconstrucción de la Histórica inmediata y la democratización de la memoria social. Una respuesta global a esta compleja realidad, requiere un equilibrio en los contenidos.

La Unesco ha venido planteando que el estudiante de Comunicación Social debe tener sólidos conocimientos generales; es decir, que no tenga sólo destrezas en el uso de las técnicas

periodísticas. Sobre este tema, Rivas (2017), destaca la coincidencia de expertos al afirmar que el periodista tiene una formación integral, con fortaleza en las siguientes áreas: dominio del lenguaje; conocimiento de su entorno histórico y social (formación humanista); ética periodística; uso de las tecnologías de información; comunicación como herramienta; y los medios. De esto se deduce que las asignaturas referidas al conocimiento del entorno histórico y social, mantienen su presencia, haciendo un aporte significativo en la formación integral de estos profesionales.

Atendiendo a esas consideraciones, se busca contribuir con la comprensión del desarrollo curricular, el aseguramiento de la calidad del currículo y la mejora de la praxis pedagógica, particularmente en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. En esta dirección, el esfuerzo está orientado a fortalecer directamente la formación integral de los estudiantes de Comunicación Social de la Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA)¹, mejorando el conocimiento de su entorno histórico y social, lo cual es consustancial con un currículo con enfoque humanista².

Se examina el sentido y la pertinencia de la Historia contem-

poránea nacional en la carrera Comunicación Social, con apoyo en la reflexión sistemática de la acción pedagógica, principal instrumento para lograr un cambio de enfoque de una perspectiva a otra (una *metanoia*, como dice Tobón, 2006). El punto de partida de la reflexividad es la consideración de la Historia como recurso imprescindible en el periodismo y el papel de este en el proceso de reconstrucción de la Historia inmediata. Asimismo, orientan la reflexividad, los principios más actualizados del currículo que dan preeminencia al proceso de aprendizaje y a los actos internos del estudiante.

Dentro de ese marco, se propone ajustar el programa de la asignatura Historia Contemporánea de Venezuela al perfil profesional del comunicador social, con una formación integral con fortaleza en la formación humanista, que posibilite al egresado actuar como “*líder agente de transformación competitivo en la sociedad*” (Nava, 2007:41), o como expresa el perfil académico-profesional del licenciado en Comunicación Social, mención Desarrollo Social, un “*promotor de cambios socioculturales*” (UNICA, 2019). Visto de esta forma, este estudio puede contribuir directamente con el impulso de los cambios que se deben producir en el currículo de la carrera e,

1 También a fortalecer indirectamente la formación integral de los estudiantes de otras Universidades, si se lograre fomentar una matriz de opinión pública en el sistema universitario, gremial y social, sobre la necesidad de un cambio curricular comprometido con el proceso de reconstrucción de la Histórica inmediata y la democratización de la memoria social.

2 “*Siendo una universidad humanística, la formación del estudiante está abierta al cuestionamiento permanente de las realidades que atañen al hombre y se valora el enfoque holístico para la producción y difusión del conocimiento. De esta manera, se busca articular una cultura humanística con la científica*” (UNICA, 2008:76).

indirectamente, con la transformación del entorno social, tanto local como nacional.

Las tendencias y enfoques que se han dado en la historiografía, especialmente a partir de 1929, con los aportes de la escuela de Los Annales y los que se generaron en América Latina a mediados del siglo XX, plantearon la revisión de la utilización de las fuentes, nuevos géneros, enfoques y campos en la investigación histórica; lo que condujo a una forma diferente de realizar el estudio de los problemas socio-históricos, dándosele especial relevancia a lo local y a la acción colectiva de los actores sociales.

La tarea periodística, a partir del reconocimiento de los derechos a la información y a la verdad como derechos humanos, y de la incorporación de la Internet en la producción y difusión de información, se ha consolidado como factor fundamental para la conformación de la Historia inmediata y, por consiguiente, para el desarrollo social y humano; consolidación que se expresa con la revalorización de la fuente periodística en la investigación histórica. Al respecto, Hernández (2017:472), expresa:

El testimonio de carácter diario, contemporáneo de la vida política, cultural e intelectual de la que es testigo, convierte a la prensa periódica en un reflejo fundamental, aun sin ser el único ni quizá el más decisivo, de la realidad social de una época.

Al mismo tiempo, se considera que la Historia se encuentra implícita en el ejercicio del periodismo. Esto deja en evidencia la estrecha relación entre ambas.

Hay historiadores que no comparten la idea de considerar que los acontecimientos sólo pueden ser estudiados a la distancia; verbigracia, López (2010); otros, como Alarcón (2010:30), rechazan que la Historia inmediata sea calificada como “*mero material sociológico-periodístico*”. Hoy, puede afirmarse que los hechos recientes son estudiados por distintas disciplinas debido a la “*evolución del conocimiento y la relación entre este y el contexto cada vez más complejo*” (García, 1998, citada por Carmona, 2004:311), confirmándose la complejidad de la realidad y la necesidad de la transdisciplinariedad para estudiarla. En este orden de ideas, Alarcón (2010), considera que los historiadores deben aprovechar los aportes de otras ciencias y posibilitar la transdisciplinariedad; planteamiento que es válido formular desde otras ciencias sociales.

Se reconoce en la actualidad el papel esencial que los periodistas cumplen en cualquier sociedad: “...*buscar, seleccionar, procesar, interpretar y entregar información fiable y de interés para una comunidad determinada a través de diversos medios de comunicación*” (Tabares, 2014:68). El ejercicio del periodismo conlleva la recolección de información sobre acontecimientos específicos con el fin de informar y de formar siguiendo pautas lin-

güísticas (se requiere habilidades comunicativas), reglas deontológicas, esquemas metodológicos y normas jurídicas. En países como Venezuela, donde el ejercicio del periodismo es fundamental para el sostenimiento de la democracia, el periodista está llamado a contribuir, igualmente, con la democratización de la memoria social del país, con conciencia del rol que puede cumplir en la reconstrucción de la Historia inmediata a través de la producción de trabajos periodísticos.

En lo que respecta a las pautas metodológicas, Aguilera y Durán, (2014:11), explican que estas no sólo se refieren al comportamiento de la práctica del periodismo, sino también a “*la aplicación de métodos científicos de investigación social*”, ya que el periodista es, además, “*un administrador de datos acumulados, un procesador de datos y un analista de esos datos*” (ídem). De tal manera que el periodista –al igual que el historiador– tiene la exigencia de verificar la relación y significación de datos, y de buscar las fuentes adecuadas.

Basado en lo expuesto, en la formación inicial del comunicador social se considera necesaria tanto la Historia como su metodología científica. Sin embargo, en el currículo de las Escuelas de Comunicación Social se atiende más a la primera, al estar la atención centrada en el aprendizaje de contenidos, concretamente, en los niveles de comprensión-informativo, analítico e interpretativo de hechos históricos, que a su metodología.

El objetivo del presente trabajo fue analizar el programa de la asignatura Historia Contemporánea de Venezuela del plan de estudio de la carrera Comunicación Social de la UNICA, en términos de las teorías sobre la reconstrucción de la Histórica inmediata y la democratización de la memoria social.

Fundamentación teórica

El sustento teórico del estudio comprende cuatro ámbitos: Periodismo, reconstrucción de la Historia inmediata y Microhistoria; Periodismo y democratización de la memoria social; Crónica periodística como estrategia didáctica; y Aspectos curriculares (elementos y características de un programa de unidad curricular). A continuación, se mencionan los puntos clave de los tres primeros ámbitos. Los aspectos curriculares, aparecen definidos en la tercera columna de los cuadros 3 y 4.

Periodismo, reconstrucción de la Historia inmediata y Microhistoria

Es necesario descifrar el significado de Historia inmediata y Microhistoria. De acuerdo con Angulo (2008:112), la primera, es el enfoque historiográfico que “*surge para ocuparse de lo que ocurre de lo muy cercano o lo actual, o lo coetáneo al historiador*”. Los cambios producidos por la revolución científico técnica, tales como la informática y la velocidad con que llega la información, etcétera (*ibidem*), se mencionan entre

las causas de la aparición de este enfoque. Según Angulo (2008:118), la segunda se refiere a estudios de poca amplitud espacial, en ella se enfatiza y revaloriza el rol del sujeto; es decir, son relevantes “*los seres humanos y sus intenciones*”. A través de esta propuesta es posible desarrollar la Historia local como género histórico, revalorizar la tradición oral para el estudio de la cotidianidad, haciéndose necesaria la hermenéutica para interpretar y comprender la acción humana.

Historia inmediata y Microhistoria, se complementan. Su combinación lleva a considerar y a hacer visibles a los actores de la vida cotidiana de la ciudad, del barrio, etcétera. Se trata, como lo hace notar Angulo (2008:115), de hacer la Historia desde abajo, así como a la resignificación de los hechos históricos y a la multidimensionalidad de la realidad concreta. La revalorización del micro espacio se cumple sin perder la perspectiva de contextos más amplios (regional, nacional) y de sus múltiples interrelaciones con otras realidades concretas en el proceso globalizador que vive la humanidad (Alarcón, 2010). Bajo esta orientación, ambas constituyen asideros para la redacción de las crónicas periodísticas.

No se pretende que el periodista asuma el rol de historiador. Periodista e historiador –como profesionales de la memoria– tienen en común, al menos, tres aspectos que Eiroa (2014), ha logrado precisar de la siguiente manera: 1. El interés por la exactitud del dato y la contrastación de las fuentes; 2. El dejar para las futuras

generaciones la evidencia necesaria de los acontecimientos; y 3. La explicación e interpretación de los acontecimientos: el historiador ofrece razonamientos para que la sociedad encuentre el sentido y la significación de los hechos pasados, y el periodista descifra la realidad para que los receptores puedan entenderla.

Al periodista le corresponde contribuir en la reconstrucción, en la escritura del *primer borrador* de la Historia. Este rol es fundamental, porque – como sostiene Eiroa (2014:256)– el periodista le “*proporciona materia nueva e inédita al historiador, quien recoge sus textos como una prueba importante de lo acontecido*”. Dicho con palabras de Meza (2009:20), el rol del periodista no es “...*amplificar, como si se tratara de un altavoz, lo que los expertos o interesados tienen que decir. El periodista es un productor de conocimientos, el responsable de un material que sirve de fuente documental para los historiadores*” (Las negrillas no pertenecen al texto original).

Periodismo y democratización de la memoria social

El estudio de la memoria incumbe a las ciencias de la comunicación, como también concierne a la Historia y otras ciencias. Diversos investigadores han puesto de relieve el contacto que existe entre lenguaje y memoria. Así, Le Goff (1991:132-133), plantea que el empleo de un lenguaje, primero hablado y, luego, escrito, es una extensión formidable del alcance de la memoria, la cual está

“en condiciones de salir fuera de los límites físicos de nuestro cuerpo para depositarse ya en otras memorias, ya en las bibliotecas”.

Le Goff (1991:131), define la memoria como la *“capacidad de conservar determinadas informaciones”*; capacidad que implica *“un complejo de funciones psíquicas, con el auxilio de las cuales el hombre está en condiciones de actualizar impresiones o informaciones pasadas, que él se imagina como pasadas”*. De esta forma, deduce que la memoria tiene importantes implicaciones para la sociedad, verbigracia, la lucha por el poder y las perturbaciones graves de la identidad colectiva cuando ocurre ausencia o pérdida de la memoria colectiva (resultando un elemento esencial de las identidades).

Como factor importante en la lucha por el poder, Le Goff (1991:134), afirma que *“apoderarse de la memoria y del olvido”*, ha sido preocupación de los grupos que han dominado y dominan las sociedades, lo que explica *“los silencios de la historia”* como mecanismo de *“manipulación de la memoria colectiva”*. Tal es el caso, mencionado por Velasco (2017:123), de la construcción de relatos hegemónicos del pasado con exclusión de la memoria de las víctimas de acontecimientos violentos, a partir de la consideración de que la memoria de estas víctimas *“no es asunto de la historia”*, subestimando de esta forma su inequívoca dimensión política y social.

Resulta imperativa *“la integración de esa memoria en la historia y su consideración como fuente para aproximarnos al conocimiento de la verdad sobre el pasado”* (Velasco, 2017:123). Dentro de esta perspectiva, la historia es también la memoria; es decir, que la memoria está integrada en la historia, es parte consustancial de ella. Esto es fundamental para comprender y valorar la participación del periodista en el proceso de reconstrucción de la Histórica inmediata y sus aportes para la democratización de la memoria social.

Sobre la base de las ideas expuestas pueden referirse las crisis ocurridas en Venezuela durante el periodo 1999-2020. En este contexto, uno de los momentos de mayor conflictividad entre gobierno y oposición ocurrió entre abril y agosto de 2017, que produjo, en opinión de Straka (2019), *“una de las rebeliones cívicas más largas de la historia”*. Sobre estos acontecimientos el Foro Penal Venezolano (2017), registra 136 personas asesinadas en el ámbito de las protestas y 5.341 arrestos arbitrarios. De otro momento, enero a mayo de 2019, la Oficina de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2019) ha logrado documentar 66 muertes en las protestas realizadas.

Los datos sobre los acontecimientos violentos antes mencionados, manejados por las organizaciones no gubernamentales (ONG) y la Oficina de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, se apoyan fundamentalmente en la memoria de las víctimas, pero también en el trabajo realizado por los

periodistas profesionales. El aporte de los periodistas venezolanos en la democratización de la memoria social será significativo si, además de contribuir en la reconstrucción de la historia inmediata, integra la memoria de las víctimas que demandan *“justicia, reparación y verdad en relación con hechos omitidos o tergiversados por las narrativas hegemónicas”* (Velasco, 2017:123).

Aquí, cabe citar a Blandiana (2020), para quien la destrucción de la memoria es un crimen contra la historia y contra la sociedad, porque ella *“es el esqueleto de cualquier sociedad, y en la medida en la que ella es destruida, (...), la sociedad se convierte en un monstruo blando, desarticulado y moldeable por fantasías criminales”*. Y es tal su importancia, que *“mientras la justicia no logre ser una forma de la memoria, la memoria es en sí misma una forma de la justicia”* (idem). Como corolario, el aporte que está llamado a dar el periodista va más allá de la reconstrucción de hechos históricos inmediatos, también debe contribuir en la realización de la justicia y de la paz.

Considerar la memoria como fuente, aproxima al conocimiento de la verdad sobre el pasado inmediato, bajo el principio según el cual la historia la hacen *“también los protagonistas actuales a través de su memoria colectiva”* (Velasco, 2017:126). Es allí donde cabe considerar que compete a los periodistas –como a los historiadores y otros profesionales científicos de la memoria– luchar por la democratización de la memoria social.

Crónica periodística como estrategia didáctica

No ha sido una tarea fácil inscribir la crónica dentro de los géneros periodísticos, para muchos sus límites son difusos, producto de herencias históricas y literarias. Empleando las palabras de Gil (2004:35) *“todas esas esquirlas han dado lugar a la formación de un género periodístico sui generis, propio, auténtico, autónomo y genuinamente latino”*. Reconociendo los polos de influencia que presenta, Palau-Sampio (2018:210), expresa que *“la crónica parte de un relato y una mirada puestos al servicio de la interpretación de unos hechos”*, con lo cual abarca tres modalidades de crónica: la decantada hacia el ángulo literario; la de actualidad, de carácter breve; y las llamadas de largo aliento, que se apartan de la inmediata actualidad, son más extensas, elaboradas y exigentes en términos de investigación y acceso a las fuentes.

La valoración de este género en particular, se fundamenta en la idoneidad para la transmisión de conocimiento, uno de los fines del periodismo. Como expresa Puerta (2011:54), la crónica desempeña un papel fundamental en *“la transmisión de conocimiento, dejar huella de la sociedad y de la época en la que se escribe”*. Para este autor, el autor de la crónica, al convertir el dato en conocimiento, está haciendo un periodismo que trasciende, no perecedero.

La crónica periodística como estrategia didáctica es flexible y responde

a la naturaleza de la asignatura y área de conocimiento. El aprendizaje de este género periodístico debe iniciar con la ejercitación de las técnicas periodísticas y literarias (metáfora, diálogos, descripción, alegoría, antonomasia, etopeya, alusión, de gran ayuda en el efecto comunicacional), para cumplir luego con los pasos detallados por Gil (2004), que consisten en ver, oír, fragmentar, tomar contacto con los hechos, mezclarlos con su saber y experiencia, participar en ellos o mantenerse al margen, acercarse a las fuentes, interrogarlas, armonizar los datos, reunir todo el material informativo, interpretar, escribir y publicar.

La crónica resulta apropiada para que el estudiante: 1. Desarrolle la agudeza en la observación de la realidad, posibilitándole aprender contenidos procedimentales para *“construir y/o modificar las habilidades de pensamiento”* (Rincones, 2003:77). 2. Demuestre y reconozca sus dificultades en el manejo de la lengua escrita, y asuma una actitud favorable para su superación. 3. Se ejercite en la producción de conocimientos, en tanto que la crónica *“es un material que sirve de fuente documental para los historiadores”* (Meza, 2009:20). Es una estrategia que, aplicada correctamente, estimula la construcción del conocimiento.

Asimismo, este género periodístico, resulta adecuada para que el docente: 1. Participe en la superación de las fallas ortográficas, morfosintácticas

y semánticas que presentan los estudiantes en el nivel universitario. 2. Aprecie la creatividad y capacidad discursiva de los estudiantes (Meza, 2009). Se trata de orientar el trabajo del docente hacia lo planteado por Carmona (2004), quien plantea la transdisciplinariedad del conocimiento o la unificación de saberes, en momentos en que se plantea que la Historia debe *“partir de múltiples interpretaciones, de relaciones transdisciplinarias y de las transubjetividades emanadas de la realidad”* (Alarcón, 2010:35). Así, por ejemplo, las perspectivas que puedan tener periodistas de diferentes medios de masas sobre un mismo hecho, contribuyen a reconstruir una Historia desde varias perspectivas, un aspecto amplio del hecho.

Metodología

Se siguió la investigación-acción-educativa (IAE), metodología que sugiere Tobón (2006), para los estudios que se refieren al currículo o a cualquiera de sus componentes. El estudio cumple con dos de los rasgos clave de la investigación-acción expuestos por Sandín (2003), por cuanto se parte de la práctica y se realiza por las personas implicadas en ella.

Una prueba diagnóstica fue aplicada al universo de estudiantes cursantes de la asignatura Historia Contemporánea de Venezuela, constituido por 46 sujetos; empleando un cuestionario integrado por tres preguntas abiertas que permitieron ad-

quirir evidencia empírica cualitativa, pero al mismo tiempo agrupar las respuestas en categorías codificadas cuantitativamente. Los estudiantes también aportaron sus opiniones a través de discusiones en clase, talleres y entrevistas; se les dio la oportunidad de construir sus propios conocimientos a partir del empleo de metáforas, símiles y descripciones de hechos de la cotidianidad recogidos en crónicas periodísticas. Estas actividades permitieron un mayor conocimiento de sus necesidades, intereses y expectativas.

Asimismo, se utilizó un instrumento (matriz) dirigido a los dos docentes de la asignatura (en el caso de los docentes, tampoco se aplicaron criterios muestrales). El mismo, quedó estructurado de la siguiente manera: aspectos curriculares, elementos a evaluar, referentes teóricos y observaciones del evaluador, para realizar el análisis y las críticas de las características y de los elementos del programa de la asignatura objeto de estudio (cuadros 3 y 4).

La confiabilidad de los dos instrumentos se determinó aplicando una prueba piloto a cinco estudiantes y una prueba piloto a dos docentes, con características similares a los sujetos del estudio, a cuyos resultados se aplicó el coeficiente de Alfa de Cronbach, dando como resultados valores de 0,74 y 0,84, respectivamente, coeficientes que indican una alta confiabilidad. Por otra parte, la validez de los instrumentos se realizó a través del juicio de tres expertos en el área de la investigación

educativa, quienes los consideraron adecuados a los fines previstos.

Resultados y discusión

Las fuentes de información de los estudiantes sobre hechos históricos recientes

El contenido del programa de Historia Contemporánea de Venezuela en la UNICA, comprende los hechos históricos correspondientes a la contemporaneidad venezolana, etapa que inicia con la explotación del petróleo a principios del siglo XX y se extiende hasta los hechos históricos del siglo XXI. Buena parte de estos contenidos fueron estudiados con anterioridad; es decir, los estudiantes cuentan con conocimientos previos, como resultado del proceso de construcción del conocimiento desarrollado en los diferentes tipos de contextos de aprendizaje: formal, no formal e informal; aunque en Historia, como explica Lovera (2007), la importancia del conocimiento previo en la adquisición de nuevos conocimientos es aún incipiente.

La prueba diagnóstica realizada a los estudiantes para explorar las fuentes de información sobre hechos históricos recientes, arrojó que la mayoría de la información que manejan no proviene en su totalidad de la educación formal, sino de otros contextos de aprendizaje que coexisten en los procesos educativos (cuadro 1).

Cuadro 1. Fuentes de información de acontecimientos recientes en Venezuela

N°	Fuente de información	%
1	Lectura de prensa digital	27,27
2	Lectura de libros	13,63
3	Televisión	13,63
4	Experiencias de vida	9,09
5	Medios impresos	4,54
6	Conversaciones con testigos de hechos	4,54
7	Asistencia a charlas	4,54
8	Clases de Historia en bachillerato	4,54
9	Redes sociales (Twitter, Instagram)	4,54
10	Portales digitales	4,54
11	Guías de estudio	4,54
12	Estudios vía Internet	4,54

Fuente: Elaboración propia (2020)

Un hecho relevante derivado de estos resultados, es que el 45,44% de los estudiantes ha utilizado medios de comunicación social (1, 3 y 5) para informarse acerca de los acontecimientos recientes del país (contexto informal), lo que revela la importancia de los medios de masas como fuente de información histórica reciente.

Los conocimientos que integran el acervo de la memoria de los estudiantes

Los conocimientos que integran el acervo de la memoria individual y colectiva, así como la Historia inmediata local, regional o nacional, suelen subestimarse en el currículo. A través de la prueba diagnóstica se exploraron los conocimientos de los estudiantes acerca de los acontecimientos recientes del país, arrojando resultados importantes (cuadro 2).

Cuadro 2. Acontecimientos recientes en Venezuela

N°	Acontecimientos	%
1	Protestas ocurridas antes y durante de la elección de la ANC, 2017.	12,24
2	Protestas durante el año 2014. La salida.	10,20
3	Caracazo: Saqueos por el alza de precios de la gasolina el 27 y 28/02/1989.	8,16
4	Crisis económica y social bajo el gobierno de Maduro: caída precios del petróleo, devaluación, escasez, desabastecimiento, bacheo de productos, hambre, crisis humanitaria.	7,12
5	Saqueos ocurridos en marzo de 2019, tras apagón nacional de varios días.	5,08
6	La muerte del presidente Hugo Chávez en 2013 y la crisis que suscitó.	4,08
7	Emigración masiva de venezolanos ante la crisis.	4,08
8	Intento de golpe de Estado comandado por Hugo Chávez el 04/02/1992.	4,08
9	Paro petrolero en 2002 como protesta contra el presidente Hugo Chávez.	4,08
10	Vacío de poder o golpe de Estado de Pedro Carmona contra Hugo Chávez.	4,08
11	Alzamiento militar del 30/04/2019, liderado por J. Guaidó y Leopoldo López.	2,04
12	Último mensaje del presidente Hugo Chávez en diciembre de 2012.	2,04
13	Comienzo del gobierno (de Maduro) con el cacerolazo, enero 2019.	2,04
14	Triunfo de Chávez en 1998. La esperanza que despertó su primer gobierno.	2,04
15	Fraude electoral denunciado por sectores de la oposición.	2,04
16	Elección de Nicolás Maduro como presidente de la República en abril de 2013.	2,04
17	Inmigración de colombianos buscando refugio ante la violencia de su país.	2,04
18	Cierre de RCTV y las protestas que suscitó.	2,04

19	Marchas durante el periodo 1999-2008 contra el presidente Chávez.	2,04
20	Acción del inspector Oscar Pérez con el helicóptero en la ciudad de Caracas.	2,04
21	Propuesta del Estado Socialista Comunal en 2007.	2,04
22	Primera reconversión monetaria (bolívar fuerte).	2,04
23	Restricción de papel periódico y censura a los medios a partir de 2015.	2,04
24	Demolición del barrio El Saladillo en el centro de Maracaibo.	2,04
25	Actuación de la selección femenina de fútbol Sub-17 en 2016-2017.	2,04
26	Campaña presidencial de 2013: confrontación Enrique Capriles – Nicolás Maduro.	2,04
27	Sentencia condenatoria de Leopoldo López.	2,04
28	Campaña por la Ley de Amnistía realizada por Lilian Tintori.	2,04

Fuente: Elaboración propia (2020)

Los resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes identifica los acontecimientos más importantes de Venezuela con el ámbito político y militar; una minoría hizo referencia a acontecimientos no vinculados con la política nacional: ámbito económico-social (4 y 7), cultural (24) y deportivo (25). Es evidente que las respuestas siguen la tendencia positivista que ha predominado en la historiografía nacional y en los programas de Historia de Venezuela, donde es preeminente el contenido correspondiente al ámbito político, en vez de una *Historia total*, que abarque a “*factores económicos, sociales, políticos y culturales con la finalidad de incluir los más variados*

matices de la actividad humana” (Angulo, 2008:114).

Evaluación del programa de la asignatura Historia Contemporánea de Venezuela

Se utilizó la evaluación educativa como congruencia para determinar si el programa de la asignatura Historia Contemporánea de Venezuela de la UNICA, “*es práctico, útil o eficaz para alcanzar determinados fines...*” (Terán y Bermúdez, 2001:47). Basado en este tipo de evaluación, se precisaron las características y elementos esenciales del programa, siguiendo para ello a Rincones (2003) (cuadros 3 y 4).

**Cuadro 3. Características del programa de la asignatura
Historia Contemporánea de Venezuela**

Aspectos curriculares	Elementos a evaluar	Definición/ referente	Observaciones / apreciaciones del evaluador
<i>Características del programa</i>	<i>Integridad</i>	<i>“Necesaria conjunción e interrelación de áreas”</i> (Rincones, 2003:75).	En el análisis histórico, si bien se toman en consideración elementos políticos (democracia, sociabilidad política, partidos políticos, populismo, militarismo, sufragio, cultura política, gobernabilidad, legitimidad, conflicto político, transición política, entre otros), económicos (petróleo, estado paternalista, estado neoliberal, economía de enclave, capitalismo rentístico, entre otros) y sociales (identidad/alteridad, medios de comunicación, modernización de la sociedad, entre otros), que influyen en la construcción del proceso histórico; se da preeminencia a los dos primeros.
	<i>Pertinencia</i>	<i>“Para garantizar un profesional (...) capaz de adaptarse a los cambios, constructor de conocimiento e innovador para resolver problemas del entorno local, regional, nacional y global”</i> (Rincones, 2003: 75).	No logra a cabalidad esta característica, ya que no toma en consideración lo local o Microhistoria, para buscar las interrelaciones con aspectos a escala regional, nacional, mundial o establecer la interconexión con otras microhistorias. Es decir, no toma en cuenta el barrio, la ciudad, la etnia, las minorías, el lenguaje, la memoria, los sentimientos, las costumbres, las leyes, etc., desde una perspectiva diacrónica y sincrónica, sin perder la perspectiva del todo y de sus múltiples interrelaciones.
	<i>Articulación</i>	<i>“Referida a la coherencia que debe existir entre los contenidos”</i> (Rincones, 2003: 75).	Los elementos: identidad/alteridad, positivismo, neopositivismo, no se encuentran articulados con el resto del contenido. Mientras que los medios de comunicación, se vinculan sólo con opinión política y conflicto político.

	<i>Factibilidad</i>	“Posibilidad de que se puedan cumplir en el tiempo previsto considerando la extensión y complejidad de los contenidos...” (Rincones, 2003: 75).	Existe la posibilidad de que se puedan cumplir los 13 objetivos específicos en 64 horas durante el semestre.
	<i>Flexibilidad</i>	“Posibilidad de ajustarlo de acuerdo como cambia la vida en sociedad, el conocimiento y el entrenamiento del personal académico” (Rincones, 2003: 75).	Está implícita al aludir en la justificación el concepto de larga duración, que acepta un acercamiento a la realidad histórica, comparando y analizando entre si variados coyunturas socio históricas. Asimismo, al aceptar la Historia inmediata, fundamental para dar explicaciones de los acontecimientos que ocurren en el presente.
	<i>Perfectibilidad</i>	“Por cuanto su estructura permite ajustes periódicos para su mejoramiento, previa evaluación de los procesos y productos por el generados” (Rincones, 2003: 75).	Los principios esbozados en la justificación y la estructura toda, permiten ajustes periódicos del programa. Además, la institución asume la periodicidad de la revisión de los programas, incluso los del componente Formación General.

Fuente: Elaboración propia (2020)

Cuadro 4. Elementos del programa de la asignatura Historia Contemporánea de Venezuela

Aspectos curriculares	Elementos a evaluar	Definición/referente	Observaciones / apreciaciones del evaluador
Elementos del programa	Datos de Identificación	“Conjunto de informaciones que identifican, diferencian y ubican el programa en el plan de estudio” (Rincones, 2003:75).	Contiene información precisa y suficiente para identificar, diferenciar y ubicar el programa de la asignatura en el plan de estudio de la carrera.
	Fundamentación	“Conjunto de elementos que justifican y sirven de apoyo a la inclusión de un curso y/o fase en el plan de estudio orientando a su vez el desarrollo del mismo” (Rincones, 2003:75).	La presentación de la asignatura hace referencia al periodo que abarca; la orientación para su desarrollo se basa en el concepto de larga duración y en la Historia inmediata. El carácter es teórico porque el estudio de la historia es a base del análisis e interpretación de las realidades históricas y la relación pasado-presente. Expresa que la asignatura «se constituye en una herramienta para alcanzar un idóneo desarrollo en la formación básica profesional (...), dada la elevada conflictividad y dinamismo político...», pero no hace referencia al perfil académico-profesional, ni explica su pertinencia en el plan de estudio de comunicación social, mención desarrollo social.
	Objetivos Integradores	“Formulaciones que expresan logros en el tiempo. Estos deben contextualizarse y responder al desarrollo de conceptos, procedimientos, actitudes y valores” (Rincones, 2003:75).	La contextualización en algunos objetivos es imprecisa; hay contenidos con estructura de objetivo. Responden más al desarrollo de conceptos, que de procedimientos, actitudes y valores.

<p>Contenidos Fundamentales</p>	<p><i>“Medios cognoscitivos y valorativos para lograr las intenciones educativas, los cuales conforman una síntesis integradora de ámbitos y experiencias, de complejidades y explicaciones y de valores e implicaciones afectivas inherentes a los mismos” (Rincones, 2003:73).</i></p>	<p>Los contenidos corresponden al grupo denominado conceptuales, ninguno corresponde a los grupos procedimentales y actitudinales. Por tanto, son contenidos que se refieren a datos, hechos, conceptos, sistemas conceptuales o principios, propio del enfoque tradicional basado en la transmisión de conocimientos.</p>
<p>Estrategias didácticas sugeridas</p>	<p><i>“Conjunto de experiencias, eventos o actividades organizadas que propician en encuentro pedagógico con miras al desarrollo de procesos de aprendizajes” (Rincones, 2003:75).</i></p>	<p>Se prevé la confrontación de autores, lo que responde a una Historia contada desde varias perspectivas;, es decir, responde al área de conocimiento. Prevalece la discusión teórica, la consulta de textos y otras fuentes documentales. La observación de la realidad se hace a través de la revisión de medios, no de forma directa en la ciudad, la etnia, las minorías, el lenguaje, la memoria, los sentimientos, las costumbres, las leyes, etc., lo que permitiría un trabajo más creador y productivo.</p>
<p>Evaluación de los aprendizajes</p>	<p><i>“Lineamientos que orientan el proceso de valoración, juicio de los aprendizajes en términos de procesos y productos (...) Deben atender las modalidades de la evaluación (diagnóstica, procesos y productos)” (Rincones, 2003:80).</i></p>	<p>Prevalece la evaluación del dominio teórico de la Historia (conceptos, procesos históricos) y la modalidad de evaluación de productos, lo que se logra a través de técnicas, tales como: exposiciones, participación en clase, participación en discusiones, mapas conceptuales, cuadros comparativos y sinópticos, entrevistas, etcétera. no se contempla la autoevaluación, ni las modalidades diagnósticas y de procesos.</p>

	<p>Bibliografía</p>	<p><i>“Bibliografía básica (textos, documentos, revistas, fuentes electrónicas) a la cual puede acudir el estudiante...” (Rincones, 2003:80).</i></p>	<p>La bibliografía básica está constituida por textos; está dividida por Unidades. No se contemplan artículos científicos y ensayos recientes. Tampoco trabajos de periodismo histórico, videos, documentales, reportajes, artículos de opinión, crónicas periodísticas sobre hechos socio-históricos locales, regionales y nacionales.</p>
--	----------------------------	---	---

Fuente: Elaboración propia (2020)

El programa tiene trece objetivos específicos, referidos a distintos tópicos (cuadro 1); ninguno referido directamente a la Historia inmediata, aunque en la justificación del programa se plantee facilitar el análisis e interpretación de las realidades en la actualidad; tampoco se refieren a la Microhistoria ni a los diversos factores que comprende la Historia total.

Con respecto a las estrategias didácticas, el estudiante mantiene centrada su atención en el aprendizaje de contenidos limitados al aula de clase, sala de conferencias, biblioteca, hogar, sin investigación de campo ni aplicación de sus conocimientos históricos y destrezas lingüísticas para el reconocimiento de los problemas que hay en la comunidad o grupo social (Hernández, 2008).

Rediseño del programa de la asignatura Historia Contemporánea de Venezuela

Para orientar el rediseño del programa de la asignatura Historia Contemporánea de Venezuela de la

UNICA, puede valorarse el aporte de Rincones (2003), por atender a todos los aspectos fundamentales del currículo. En este sentido, se establecen los siguientes lineamientos básicos:

- Considerar la concepción y los propósitos del currículo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación; asimismo, el perfil académico-profesional y la organización curricular para establecer el contexto.
- Revisar la definición del componente, nivel y área en que se ubica la asignatura de Historia Contemporánea de Venezuela.
- El programa sinóptico para valorar la extensión de los temas, propósitos y objetivos, tópicos, habilidades, actitudes y normas; establecer el alcance de los contenidos previstos y los que se pueden incorporar para completarlo, mejorarlo o actualizarlo.
- Estimar la cantidad y secuencia de contenidos, de acuerdo con el tiempo y la gradualidad de la complejidad de los mismos.

- Considerar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y las experiencias de aprendizaje, en función de lo que el estudiante de Comunicación Social debe dominar progresivamente hasta lograr los objetivos y propósito de la asignatura.
- Las estrategias y los recursos que posibilitan los diversos aprendizajes, tomando en cuenta la participación efectiva del estudiante. Una estrategia didáctica que apunta hacia el logro de aprendizajes significativos en Historia, es la crónica periodística. Este género periodístico cumple con lo apuntado por Rincones (2003:79), cuando afirma que las estrategias didácticas *“deben ser flexibles, responder a la naturaleza del curso y área de conocimiento, intereses y necesidades de los estudiantes, deben organizarse de manera lógica y permitir la oportunidad de ejercitación”*. Lo que se pretende con su utilización, es ofrecer a los estudiantes un primer contacto con este género y la oportunidad para que observen hechos y sucesos de interés periodístico e histórico, para luego reconstruirlos o plasmarlos de una forma adecuada y atractiva para los lectores.
- La evaluación en la cual se debe especificar los aspectos a evaluar, los instrumentos y la ponderación de cada uno. En correspondencia con lo programado y de acuerdo con las normas de la UNICA. Prever la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.
- Incorporar las fuentes bibliográficas fundamentales y las secundarias que deben utilizar los estudiantes, atendiendo a criterios de: a) Ventajas para el desarrollo de los contenidos; b) Diversidad, para comparar diferentes enfoques o tendencias; c) Facilidad de reproducción o de localización (fundamentales y secundarias) en Bibliotecas y sitios Web.

Conclusiones

En la actualidad se ha hecho más visible el papel fundamental del periodista venezolano en la reconstrucción de la Historia inmediata y en la democratización de la memoria social. Igualmente, la importancia de su formación integral, con conocimiento de su entorno histórico y social, en momentos en que se requiere rescatar la memoria de las víctimas, que demandan justicia, reparación y verdad; una contribución invaluable que deben dar los periodistas para redimir y profundizar la democracia en Venezuela.

La evaluación realizada al programa de la asignatura objeto de estudio arrojó que adolece de objetivos referidos directamente a la Historia inmediata, a la Microhistoria y a la Historia total. Este hallazgo debe conducir a rediseñar dicho programa bajo enfoques acordes con las nuevas tendencias del periodismo, la historiografía y la pedagogía, ajustado al perfil académico-profesional del Comunicador Social mención Desarrollo

Social, para que constituya una respuesta global, equilibrada, a las necesidades de la comunidad o grupos sociales. La propuesta, deberá atender tanto el conocimiento de los hechos históricos como nociones de la metodología empleada por el historiador; esta última, un factor desdeñado en la formación del periodista.

En el rediseño del programa, la crónica periodística es una propuesta didáctica innovadora que posibilita –en lo inmediato– una manera diferente de enseñar y de aprender la Historia inmediata y, a largo plazo, una forma precisa de contribuir en su reconstrucción y en la democratización de la memoria social.

Referencias bibliográficas

Aguilera, Manuel y Durán, Ángeles. (2014). El periodismo histórico: teoría y técnica de su uso en la prensa española. **Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales**. N° 12, pp. 0-44. Fundación para la Investigación Social Avanzada. Las Matas, España. Disponible en: <http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros/12/secciones/tematica/pdf/t-01-periodismo-historico-0-44.pdf>. Recuperado el 23 de septiembre de 2019.

Alarcón, Johnny. (2010). Historia, ciencia del presente. **Revista Historia**. Vol. 2, N° 2, pp. 30-34. Disponible en: <https://produccion>

cientificaluz.org/index.php/historia/article/view/14275. Recuperado el 02 de diciembre de 2019.

Angulo, Ángela. (2008). La Nueva Historia ¿Nueva? **Revista Geodidáctica. Teoría y Praxis**. N° 3, Año II, Vol. II, pp. 105-127. Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela. Caracas, Venezuela.

Blandiana, Ana. (2020). Sin memoria la sociedad es un monstruo moldeable por fantasías criminales. Entrevista. **Revista Digital Trópico Absoluto**. Disponible en: <http://tropicoabsoluto.com/2020/04/30/entrevista-con-la-escritorarumana-ana-blandiana-sin-memoria-la-sociedad-es-un-monstruo-moldeable-por-fantasias-criminales/>. Recuperado el 11 de junio de 2020.

Carmona, Miriam. (2004). Transdisciplinariedad: Una propuesta para la Educación Superior en Venezuela. **Revista de Pedagogía**. Vol. 25, N° 73, pp. 59-70. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000200007&lng=es&nrn=iso&tlng=es. Recuperado el 23 de noviembre de 2019.

Eiroa, Matilde. (2014). Historia y Periodismo: interrelaciones entre disciplinas. **Revista Historia y Comunicación Social**. Vol. 19, N° Especial, pp. 253-264. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/>

- view/44955/42333. Recuperado el 10 de diciembre de 2019.
- Foro Penal Venezolano. (2017). **Reporte sobre la represión en Venezuela**. Caracas, Venezuela. Disponible en: <https://foropenal.com/reportela-represion-venezuela-2017/>. Recuperado el 15 de enero de 2020.
- Gil, Juan. (2004). La crónica periódica. Evolución, desarrollo y nueva perspectiva: viaje desde la historia al periodismo interpretativo. **Global Media Journal Edición Iberoamericana**. Vol. 1, N° 1, pp. 26-39. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/28099063>. Recuperado el 12 de octubre de 2019.
- Hernández, Ángel. (2008). **Problemas de la universidad del siglo XXI. Una experiencia**. FEDEUPEL. Caracas, Venezuela.
- Hernández, Pablo. (2017). Consideración teórica sobre la prensa como fuente historiográfica. **Revista Historia y Comunicación Social**. Vol. 22, N° 2, pp. 465-477. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5209/HICS.57855>. Recuperado el 22 de octubre de 2019.
- Le Goff, Jaques. (1991). **El orden de la memoria**. Paidós. Barcelona, España.
- López, Roberto. (2010). La historia inmediata como herramienta de lucha popular. **Revista Historia**. Año II, N° 2, pp. 36-42. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/historia/article/view/14276>. Recuperado el 13 de diciembre de 2019.
- Lovera, Elina. (2007). La construcción interrogativa en la enseñanza de la historia. **Revista Geodidáctica. Teoría y Praxis**. N° 2, Año I, Vol. I, pp. 73-88. Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Meza, Alfredo. (2009). **Desvelos y Devociones, el pulso y el alma de la crónica en Venezuela 2007-2008**. C.A. Cigarrera Bigott, Sucs. Caracas, Venezuela.
- Nava, Rosa. (2007). **El Currículo Integral y el desempeño estudiantil**. Colección Textos Universitarios. Ediciones del Vice Rectorado Académico. LUZ. Maracaibo, Venezuela.
- Oficina de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2019). **Informe de la Oficina de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre Venezuela insta a adoptar de inmediato medidas para detener y remediar graves violaciones de derechos**. Ginebra. Disponible en: <https://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=24788&LangID=S>. Recuperado el 15 de febrero de 2020.
- Palau-Sampio, Dolors. (2018). Las identidades de la crónica: hibridez,

- polisemia y ecos históricos en un género entre la literatura y el periodismo. **Palabra Clave. Revista de Comunicación.** Vol. 21, N° 1, pp. 191-218. Disponible en: <https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/7281/pdf>. Recuperado el 15 de noviembre de 2019.
- Puerta, Andrés. (2011). El periodismo narrativo o una manera de dejar huella de una sociedad en una época. **Revista Anagramas.** Vol. 9, N° 18, pp. 47-60. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/angr/v9n18/v9n18a04.pdf>. Recuperado el 29 de noviembre de 2019.
- Rincones, Belkis. (2003). El programa de estudio. Lineamientos para su elaboración. **Sapiens. Revista Universitaria de Investigación.** Año 4, N° 1, pp. 65-82. UPEL. Caracas, Venezuela.
- Rivas, Roque. (2017). La enseñanza del periodismo en las universidades de América Latina. Comunicación y Cátedra. Vol. 1, pp. 261-296. **Colección Cuadernos de Reflexión. Revista Temática de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Central del Ecuador.** Disponible en: https://www.academia.edu/35501239/La_ense%C3%B1anza_del_periodismo_en_las_universidades_de_Am%C3%A9rica_Latina?fbclid=IwAR1N8PO1M7pdOvoEEevp8SV
- AlqJUIYGaE3DbOZldVdHZTt4gQaGkwvhIsbY. Recuperado el 12 de febrero de 2020.
- Sandín, María. (2003). **Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.** McGraw Hill Interamericana de España, S.A.U. Madrid, España.
- Straka, Tomás. (2019). 20 años de chavismo: el quiebre del «Estado mágico». **Nueva Sociedad.** NUSO N° 280. Disponible en: http://nuso.org/articulo/20-anos-de-chavismo-el-quiebre-del-estado-magico/?utm_source=email&utm_medium=email. Recuperado el 20 de abril de 2020.
- Tabares, Lida. (2014). Discusiones sobre la enseñanza del periodismo. **Revista Comunicación.** N° 31, pp. 67-74. Disponible en: https://www.academia.edu/22562771/Discusiones_sobre_la_ense%C3%B1anza_del_periodismo. Recuperado el 25 de enero de 2020.
- Terán, Mirian y Bermúdez, Alexis. (2001). **Aplicación de un modelo para evaluar planes de estudio.** ULA. Mérida, Venezuela.
- Tobón, Sergio. (2006). **Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.** 2ª Edición. ECOE Ediciones. Bogotá, Colombia.
- Universidad Católica Cecilio Acosta. UNICA. (2019). **Perfil académico-profesional del licenciado en Comunicación Social, mención**

- Desarrollo Social.** Facultad de Ciencias de la Comunicación. Maracaibo, Venezuela.
- Universidad Católica Cecilio Acosta. UNICA. (2008). **Proyecto de Maestría en Comunicación y Desarrollo, mención Tecnología de la Información y la Comunicación para el Desarrollo Humano.** Tomo I. Maracaibo, Venezuela.
- Velasco, Custodio. (2017). Historia y memoria: un mismo combate. Aportaciones epistemológicas de Historia a Debate a las controversias acerca de la memoria histórica. **Memorias: Revista digital de historia y arqueología desde el Caribe Colombiano.** Año 13, N° 33, pp. 120-141. Barranquilla, Colombia. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/memor/n33/1794-8886-memor-33-00120.pdf>. Recuperado el 21 de enero de 2020.

Una tipología general de errores matemáticos para los estudiantes de ingeniería

Pedro José Colina Pérez y Yaritza Josefina Romero Rincón

Departamento de Matemática. Facultad de Ingeniería.

Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

pcolina7@gmail.com; yaritzarr@hotmail.com

Resumen

La ocurrencia de errores durante la realización de diferentes situaciones de evaluación con estudiantes de ingeniería, en asignaturas de altos contenidos matemáticos, apreciada recurrentemente en los primeros semestres, evidencian algunas distorsiones entre las definiciones, significados, procedimientos y conceptos que se forman los alumnos; aparecen en discordancia con los propósitos de los modelos educativos referidos al aprendizaje e impiden que se alcancen los objetivos planteados. El propósito del presente trabajo fue proponer una tipología general de los errores matemáticos que cometen los estudiantes de los primeros semestres de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia. Se fundamentó en otros estudios realizados en asignaturas de los primeros semestres: Gamboa, Castillo e Hidalgo (2019); Colina (2017); Distefano, Pochulu y Font (2015); Romero (2015). La metodología utilizada fue de tipo documental, descriptiva y comparativa. Se obtuvo como resultado una tipología general de errores en matemática, definida con ocho categorías y un total de 64 indicadores. La misma conjuga aspectos observados, desde el uso del lenguaje matemático, con signos e interpretación simbólica y su transferencia al lenguaje cotidiano; aplicación a fenómenos y problemas físicos reales y de la práctica de la ingeniería; procesos lógicos; abstracción de las definiciones; uso de gráficos y representaciones; casos particulares aplicados a la geometría; errores cometidos por descuido o de manera fortuita. Se recomienda utilizar las categorías concluyentes como indicaciones didácticas para evitar o minimizar su presencia.

Palabras claves: Tipología; errores matemáticos; estudiantes de ingeniería.

A general typology of mathematical errors for engineering students

Abstract

The occurrence of errors during the realization of different evaluation situations with engineering students, in subjects with high mathematical content, repeatedly appreciated in the first semesters, show some distortions between the definitions, meanings, procedures and concepts that the students form; They appear in disagreement with the purposes of educational models related to learning and prevent the objectives set from being achieved. The purpose of the present work was to propose a general typology of the mathematical errors that the students of the first semesters of the Faculty of Engineering of the University of Zulia commit. It was based on other studies carried out in subjects from the first semesters: Gamboa, Castillo and Hidalgo (2019); Hill (2017); Distefano, Pochulu and Font (2015); Romero (2015). The methodology used was documentary, descriptive and comparative. The result was a general typology of errors in mathematics, defined with eight categories and a total of 64 indicators. It combines observed aspects, from the use of mathematical language, with signs and symbolic interpretation and their transfer to everyday language; application to real physical phenomena and problems and engineering practice; logical processes; abstraction of definitions; use of graphics and representations; particular cases applied to geometry; careless or accidental mistakes. It is recommended to use conclusive categories as didactic indications to avoid or minimize their presence.

Keywords: Typology; mathematical errors; engineering students.

Introducción

Los errores que cometen los estudiantes de nuevo ingreso y en los primeros semestres en la Facultad de Ingeniería, demuestran una realidad muy diversa con muchos tintes y matices, acerca de las causas que lo pueden originar, esta situación obliga sin importar sus orígenes a plantear estrategias diversas por parte de los profesores y un primer paso es una categorización de los errores para agruparlos y establecer una serie de acciones que permitan

minimizar la presencia de los mismos durante los periodos académicos.

No obstante, si bien los errores no van a desaparecer por completo, son de carácter repetitivo en el tiempo, lo cual permite identificarlos y clasificarlos, para tomar acciones que logren minimizarlos e implementar cada vez nuevas estrategias, que viabilicen el alcance de los aprendizajes establecidos como propósitos educativos.

Esta investigación se basó en otros estudios previos referidos a las unidades

didácticas con contenidos matemáticos, como Geometría, Álgebra Lineal y Cálculo I, en estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia, y producir una tipología general que incluya todos los casos observados en las diferentes investigaciones. Esto permitió afirmar que la población es más o menos homogénea, donde se mantienen sus características en diferentes periodos, se han producido las respectivas tipologías particulares y en conjunto permite observar prácticamente las diferentes tipologías de errores matemáticos, que cometen los estudiantes que han sido descritos por diferentes autores, en otros lugares y a diferentes niveles educativos.

El propósito del presente trabajo fue proponer una tipología general de los errores matemáticos que cometen los estudiantes de los primeros semestres de la facultad de Ingeniería, de la Universidad del Zulia.

Fundamentación teórica

En la investigación se plantean el estudio de los errores que cometen los estudiantes de asignaturas relativas a la matemática, adquieren diferentes argumentos dependiendo del nivel educativo, por lo cual se han tratado de identificar desde hace tiempo.

Tipologías de errores en matemática

Colina (2006) señala que un profesor, en la Universidad de Illinois, de nombre Thomas Mc Cromack, ya para

el año 1912, había trabajado el tema de los errores en los estudiantes de matemática, donde caracterizó algunos de estos errores y proponía aplicaciones a la educación.

En la época actual, desde mediados del siglo pasado, en diferentes partes del mundo y a diferentes niveles educativos, muchos autores han realizado investigaciones al respecto y expresado sus aportes, tales como: Radatz (1980), Davis (1984), Batanero et al., (1994), Socas (1997, 2007), De La Torre (1999), Brousseau (2001), Engler et al. (2014), Distefano, Pochulu y Font (2015). Algunos de ellos han realizado categorizaciones de estos errores, estableciendo un patrón de registro que permite al docente aplicar estrategias correctivas que promuevan la adquisición del conocimiento correcto y poder resolver los problemas planteados, alcanzando así los objetivos educativos.

Desde esta perspectiva, los errores son fuente de motivación tanto para el docente como para el alumno, para superar una primera condición de faltas y errores hasta lograr los objetivos planteados de la misión educativa, buscando nuevas formas y estrategias de enseñanza aprendizaje de la matemática.

Al referirse al tema de los errores cometidos por los aprendices, ciertos investigadores han expresado:

El estudio de los errores debería ser un eje central en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática, ya que le permite al personal do-

cente identificar los conceptos o procedimientos en los que el estudiantado posee deficiencias o no ha logrado la comprensión adecuada (Gamboa, Castillo e Hidalgo, 2019:28).

Por otra parte, *“Pudiera decirse entonces que los alumnos no inventan las cosas que escriben en las diferentes evaluaciones, de alguna manera ellos reflejan en las pruebas algún tipo de conocimientos que creen que son correctos”* (Colina, 2006:24).

Al respecto, otros autores que han investigado este hecho, como Franchi et al. (2011), hacen referencia a la actitud de los educandos, la cual expresa la susceptibilidad de ser modificada, donde los profesores pueden intervenir mediante diferentes técnicas para lograr una actitud hacia el aspecto positivo de los errores. Entonces, se puede afirmar de modo, que la observación de los errores permite enfocar al docente en los aspectos donde debe realizar un énfasis al momento de la preparación y dictado de sus clases.

La relevancia de ¿por qué el estudio de la matemática para los estudiantes de ingeniería? puesto que allí se conjugan una serie de elementos y visiones de la matemática, desde su definición formal o simbólica donde aparecen los significados, su traducción al lenguaje cotidiano dando paso a la conceptualización en cada alumno, la parte representativa, los aspectos lógicos, su parte abstracta, el uso de gráficas y otras formas de

representación; hasta la aplicabilidad de la misma en el contexto social. (Es de recordar que la matemática a este nivel, está presente a través de fórmulas, gráficos, tablas, símbolos, representaciones, entre otros aspectos, para luego ser aplicados).

Ahora bien, *“se presume que quien decide estudiar esta carrera, goza casi por obligación, de habilidades numéricas y que debería incluso disfrutar el solucionar problemas matemáticos, cimientos sobre los cuales se va a construir el edificio de los conocimientos de la carrera”* (Franchi et al., 2011:373). Para estos autores, además *“la expectativa del docente de ingeniería es, por tanto, que el estudiante domine al menos las nociones más elementales de la matemática”*. Sin embargo, se puede constatar el ingreso a las universidades de muchos jóvenes, los cuales no disponen de estos conocimientos básicos previos, que debieron haber aprendido en bachillerato.

Desde hace poco menos de 20 años, en la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia (LUZ), un grupo de profesores de diferentes especialidades o asignaturas, han realizado investigaciones acerca de los errores cometidos por los estudiantes durante las diferentes evaluaciones formativas y sumativas, en grupos de diferentes especialidades de la ingeniería, durante los primeros semestres de estudio, lo cual ha permitido identificar los errores mayormente cometidos y los conocimientos que traen como aprendizajes

del nivel educativo medio o de bachillerato y luego manifiestan al ingresar a las universidades.

Esto ha permitido, de cierta manera, estimar la capacidad que poseen los educandos de asimilar los conocimientos nuevos, así como identificar las deficiencias en sus saberes, lo cual a su vez ha posibilitado caracterizarlos, en varios trabajos donde: se estableció una categorización de los errores en geometría a nivel superior (Franchi (2002), se describió la actitud del estudiante de ingeniería hacia sus errores (Franchi et al., 2011), se categorizaron los obstáculos epistemológicos en geometría a nivel superior (Bohórquez, 2002), se determinó la comprensión y metacompreensión en alumnos de ingeniería (Franchi, 2002) y se categorizaron los errores en el área de álgebra lineal a nivel superior (Fuenmayor, 2006).

La concepción de la simetría en estudiantes como un obstáculo epistemológico para el aprendizaje de la geometría, por mencionar algunos, para Franchi y Hernández (2004a:64), “*la identificación* y análisis de estos errores ha permitido sustituir un conocimiento viejo e institucionalizado en la sociedad por uno que se revela con mayor fuerza y vigor”. Las mencionadas tipologías estudiadas en la Facultad de Ingeniería se basaron en otras tipologías ya existentes, algunas más generales y otras específicas para la matemática, como las de Movshovitz et al. (1987), Radatz (1979).

La problemática de estudio en la educación matemática se puede conjugar en los siguiente aspectos: epistemológico, cognoscitivo, sociocultural, humanista y emocional. Por otra parte, muchas veces el error enfrenta las ideas del profesor con las creencias del aprendiz, pero es más que eso, aparece una triada de elementos: estudiantes, profesores y conocimientos matemáticos, donde estos últimos son validados por quienes han producido ese conocimiento, mientras que el profesor busca la forma de enfrentar ese conocimiento al alumno, en situaciones didácticas y adidácticas, pero además el alumno debe buscar directamente el conocimiento.

En tal sentido, Colina (2006) afirma que el error es inducido por algún contexto aprendido de manera inadecuada o producido por algunas ideas o creencias del educando. Pudiera decirse entonces, los estudiantes creen no inventar las cosas que escriben en las diferentes evaluaciones, de alguna manera ellos reflejan en las pruebas algún tipo de conocimientos adquirido considerado adecuado y correcto.

Dentro de las corrientes educativas, se han considerado: las orientaciones de la teoría de aprendizaje, la teoría constructivista, la teoría cognitiva de la didáctica de la matemática, sistémica, el enfoque onto-semiótico; se tiene que todos ofrecen un mejor tratamiento hacia el error, planteando sus propias estrategias hacia el docente y hacia el alumno; pero sin duda, el error siempre va a existir dentro de nuestras

instituciones educativas dado que se conjugan muchas situaciones, que influyen en la aparición de los errores en nuestros estudiantes; por ejemplo, la parte humana y su naturaleza al error; y que se pueden minimizar.

Dentro de las características que se pueden mencionar acerca de las tres tipologías base de esta investigación, en las asignaturas de Geometría, Cálculo I y Álgebra Lineal, son las siguientes: todas aplicadas a la matemática, poseen muchas similitudes y pocas diferencias a nivel universitario en la misma universidad, dentro de la misma facultad, con estudiantes de los primeros semestres, dentro del llamado Ciclo Básico; lo que de alguna manera permite decir, que la población es más o menos homogénea aun cuando los trabajos se realizaron en diferentes

momentos y cortes.

Desde esta perspectiva y manera más específica, dentro de una Universidad Nacional Pública, en estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia, en las asignaturas: Geometría, Cálculo I y Álgebra lineal, se realizaron investigaciones dirigidas por Franchi y Hernández (2004a, 2004b), Colina (2006, 2016) y Fuenmayor (2006).

En el cuadro 1, se muestran las diferentes categorizaciones de los errores cometidos por los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, en cada una de las investigaciones bases de este estudio. A partir de ellas, se hizo un análisis de tipo comparativo para establecer una generalidad de los errores encontrados.

Cuadro 1. Categorización de errores

Geometría	Álgebra	Cálculo I
De pre requisitos	Dominio teórico conceptual	Debido a conocimientos previos
Propios del lenguaje geométrico	Errores técnicos	Debido a la comunicación del lenguaje matemático
Gráficos	Errores de técnica	Gráficos
De razonamiento	De razonamiento incorrecto e inferencias falsas	De procedimiento
De transferencia	Errores debidos a datos mal copiados y/o mal utilizados	De razonamiento
De técnica	Falta de verificación y/o justificación de la solución	Azarosos
De tecnología		
Azarosos		

Fuente: Elaboración propia, basada en Franchi y Hernández (2004a, 2004b), Fuenmayor (2006) y Colina (2006).

Metodología

La investigación fue documental de tipo descriptiva y comparativa. Está orientado hacia el análisis de diferentes hechos o fenómenos a través de exploraciones rigurosas, apoyándose en técnicas precisas y fuentes de carácter bibliográfico y documental, tales como documentos, resultantes de investigaciones, textos para conceptualizar, identificar, describir y comparar, elementos, caracteriza, propiedades y fenómenos, en este caso particular estudio de errores que tiene como propósito de situación o disertación concreta, en su análisis para tipificar de manera general (Hernández y Mendoza, 2018).

Desde esta vision se realizaron búsquedas de trabajos e investigaciones que se habían generado en años anteriores; se fueron analizando, el estudio de casos en Geometría y contrastando con autores, de manera semejante se trabajo con Cálculo I y Álgebra, de manera que se fue creando un banco de categorías, las cuales se generalizaron y caracterizaron, en los errores comunes observados en otras latitudes, hasta llegar a investigaciones más recientes realizadas en la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia, en especial en el Departamento de Matemática.

Resultados y discusión

Análisis de las tres vertientes tipológicas, puntos de encuentro

En lo relativo a conocimientos que debieron ser adquiridos antes del

ingreso a la universidad, durante su etapa de bachillerato: las tres vertientes de tipologías analizadas fueron: Franchi y Hernández (2004a, 2004b), Geometría; Colina (2006), Cálculo I; y Fuenmayor (2006), Álgebra Lineal; incluyen errores de los estudiantes en asignaturas con muchos contenidos matemáticas.

Errores debido a los conocimientos previos (ECP)

Dentro de las categorías, todas estas están de acuerdo en la ocurrencia de errores debido a conocimientos que debieron ser adquiridos antes de ingresar a la universidad, entre las cuales consideran en sus respectivas tipologías un error a los conocimientos que debieron estar presentes al momento de su ingreso a la universidad; Colina (2006), lo menciona como errores debido a los conocimientos previos; Fuenmayor (2006), lo refiere como dominio teórico conceptual, y los describe como los errores que se producen por desconocimiento total o parcial de conceptos, reglas, principios, propiedades, entre otros y/o aplicación inadecuada de los mismos.

Estos contenidos pertenecen a un conjunto de habilidades que deben estar reconocidas e identificadas por todos los aspirantes a ingresar a la Facultad de Ingeniería, al respecto afirman *“los errores de pre requisitos se deben a un aprendizaje deficiente de hechos, habilidades y destrezas que el alumno debió adquirir antes de iniciar el estudio de geometría”* (Franchi y

Hernández, 2004b:197). Por su parte, Colina (2006), lo define como errores debido a los conocimientos previos y describe un conjunto de indicadores en función de aspectos contenidos en los programas educativos del nivel de bachillerato; mientras que Fuenmayor (2006), los llama como errores a nivel teórico.

Dentro de las tipologías que sirvieron de referencias para los análisis posteriores, algunos si consideraron los conocimientos previos y otros no, refiriéndolos de otra manera, como errores debido a datos mal utilizados según Movshovitz et al. (1987), mientras que Radatz (1979) si refiere a los errores debido a un aprendizaje deficiente de hechos, destrezas y conceptos previos. Franchi et al. (2011:373) afirman, “*es natural que el alumno que se inicia en el estudio de un tema matemático cometa errores al realizar ejercicios o resolver problemas, no es que se equivoque al realizar operaciones relacionadas con conceptos que se espera ya estén consolidados*”.

Errores debido al lenguaje matemático (ELM)

En lo relativo al lenguaje matemático, también coinciden las tres vertientes tipológicas en su importancia, para la comprensión de los problemas y su posterior resolución. Colina (2006), lo define como error del lenguaje matemático y lo refiere a usos inadecuados de las notaciones o símbolos matemáticos, lo cual se traduce en la poca adquisición

de los significados suficientes de los signos que intervienen en la situación problema, donde el alumno no comprende el significado que eso traduce, de igual manera, la traducción inadecuada de una situación problema al lenguaje matemático, hace que no se entienda la idea que se desea transmitir.

Asimismo, agrega este autor el uso inadecuado de los signos, mala lectura de su interpretación, el desconocimiento del lenguaje, y observa que una deficiencia de este (ya sea desconocimiento o mal significado) no permite interpretar los representados. Al aludir este error, Colina (2017) refiere a la interpretación semiótica de los signos usados en matemática y dentro del contexto particular puede referir a varias interpretaciones, debido al significado simbólico que se adopta en esos casos como posibles fuentes de malos significados o deficientes interpretaciones, que causan este tipo de errores en el lenguaje matemático.

Por su parte Fuenmayor (2006), lo refiere como el uso incorrecto de propiedades y definiciones, los señala como aquellos que surgen por desconocimiento del lenguaje matemático o del usado comúnmente dentro del Álgebra Lineal, lo que conlleva al estudiante a no saber que traduce ese lenguaje matemático, y en el caso particular del está el mal uso de sus propiedades, definiciones, signos y por ende de su traducción errónea.

A este respecto, Franchi y Hernández (2004b), lo infieren como

errores propios del lenguaje geométrico, consideran este tipo, derivado del uso inapropiado de expresiones orales y escritas de los símbolos, notaciones propias de la Geometría y de su interpretación. Estas autoras destacan que este tipo de errores, se identifican cuando el alumno usa de manera inadecuada notaciones o elementos geométricos, demuestra algo que no se le pide, lo cual permite configurar un desconocimiento del lenguaje, también cuando plantea una ecuación o proposición que no corresponde con el enunciado o cuando describe adecuadamente la construcción de figuras geométricas.

Se puede mencionar que las tipologías referidas a la matemática, en todas ellas hacen referencia a su lenguaje e importancia particular. Para Godino (2003), es esencial el reconocimiento del significado del lenguaje matemático y a su vez, este significado ligado a la comprensión de las ideas y sus definiciones. Al respecto, Colina (2017) afirma, los signos matemáticos sus significaciones y sus representaciones, no se pueden comprender de manera aislada, donde solo aquellos estudiantes que manejan ese lenguaje matemático pueden asimilar las definiciones que se presentan en determinadas situaciones, problemas o ejercicios.

Gamboa, Castillo e Hidalgo (2019: 27), afirman de este error; “uso de notación y lenguaje matemático, lo que imposibilita interpretar y realizar operaciones y resolver una situación problema”. Todas las tipologías, refe-

ridas a la matemática incluyen a esta como esencial debido al lenguaje simbólico y de reconocer el significado propio de los signos en relación al contexto donde se ubican.

Errores debido al razonamiento (ER)

Otra categoría donde coinciden las tres tipologías, se refiere a los errores que se producen debido a razonamientos inadecuados, la cual infiere que la matemática permite al estudiante desarrollar procesos de razonamiento lógico y lógico matemático, lo cual conlleva a través de diferentes tipos de razonamiento a encontrar y llegar a plantear la respuesta a un determinado problema o situación, para lo cual destaca Romero (2015), no es solo conocer algún procedimiento, sino el desarrollo de una sucesión de pasos lógicos que justifican algún razonamiento.

Como errores de razonamiento incorrecto e inferencias falsas, estos errores se producen por desconocimiento de los principios básicos de la lógica, considera esta tipología relacionada con el razonamiento, y refiere que en el trabajo de los alumnos, al resolver problemas de Álgebra Lineal, “*aparecen fallas en el razonamiento y no se deben al contenido específico; de igual manera, los errores cometidos a realizar estos razonamientos incorrectos llegando a soluciones verdaderas o a inferencias falsas*” (Fuenmayor, 2006:84).

En este mismo orden de ideas, Franchi y Hernández (2004b), explican

que el razonamiento lógico para geometría es fundamental y se requiere para la demostración de teoremas, quedando evidenciado cuando los estudiantes añaden condiciones o hipótesis que no están dadas en el problema; cuando usan teoremas, axiomas que no están dadas en la hipótesis.

Colina (2006), expresa que este error sucede cuando el aprendiz aplica un método que no corresponde al caso, usa inadecuadamente implicaciones lógicas, confunde procesos deductivos con inductivos, usa definiciones o propiedades sin verificar alguna condición, incurriendo en razonamiento inadecuado. Para identificar este tipo de errores hay que recurrir a la observación de un desarrollo dentro de un procedimiento, donde la secuencia y el razonamiento lógico esencial y debe estar presente en los estudiantes de ingeniería.

Errores debido al procedimiento (EP)

Los errores de procedimientos son un error común en las tres tipologías se refiere a los procedimientos y técnicas empleadas por los estudiantes al momento de resolver los problemas, sin embargo los tres autores no coinciden en el nombre, pero al considerar las definiciones que cada uno le da al respecto, se observa su concordancia y semejanza o parecido. Colina (2006), infiere que este error ocurre cuando al elegir de manera inadecuada el método de resolución de determinado problema

o ejercicio, o donde el alumno reconoce el procedimiento o técnica adecuado pero no sabe el proceso requerido.

Para Franchi y Hernández (2004b) y Fuenmayor (2006), nombran esta tipología como errores de técnica, las cuales coincide con que el error cometido en la selección de una técnica o procedimiento inadecuado o cuando seleccionada la técnica correcta la aplica de forma incorrecta, se consideran los errores en la aplicación de operaciones aritméticas básicas, ejecución incorrecta de operaciones algebraicas elementales, entre otros.

En Álgebra (Fuenmayor, 2006) los errores por falta de verificación de los resultados o de la solución encontrada, y afirma que se identifica cuando un alumno no verifica la respuesta encontrada en el planteamiento original, y pueden ocurrir casos donde luego de aplicar ciertos artificios matemáticos dentro de una técnica, se agregan soluciones que no satisfacen las condiciones iniciales del problema o ejercicio. Colina (2006) menciona como uno de los errores normales en los que incurren sus estudiantes y lo considera como un error particular en el uso de una técnica.

Franchi y Hernández (2004b:201), adoptaron el término según la tipología de Brousseau (2001), afirmando que *“surgen por la aplicación incorrecta o inadecuada de procedimientos o algoritmos en la solución de problemas geométricos o en la demostración de proposiciones geométricas”*, especifi-

can a manera de ilustración que ellas ocurren exclusivamente cuando usando un algoritmo correcto, lo aplica de manera defectuosa.

Errores debido a la tecnología (ETC)

A diferencia de Colina (2006) y Fuenmayor (2006), que incluyen en esta categoría cuando eligen una técnica incorrecta, Franchi y Hernández (2004b:201), lo separan como otro tipo y lo definen como errores de tecnología (selección inadecuada de la técnica), y se produce cuando:

Un alumno selecciona un algoritmo inadecuado para resolver un problema geométrico o usa una estrategia inadecuada para realizar una demostración geométrica y expresan su importancia debido a la cantidad de demostraciones que se les solicita a los estudiantes durante los cursos.

Errores debido a la transferencia (ETR)

Franchi y Hernández (2004b:200), a diferencia de Colina (2006) y de Fuenmayor (2006), añaden a su tipología la categoría de errores de transferencia y la definen como una falta de habilidad por parte del estudiante de utilizar otros conocimientos que debieron ser aprendidos de otras asignaturas para resolver problemas o situaciones problemáticas de la geometría en situaciones reales, explican que ocurren *“cuando el estudiante transforma defectuosamente una si-*

tuación problemática real en un problema geométrico, o cuando aplica defectuosamente conocimientos propios de otras asignaturas o disciplinas en un problema geométrico planteado”.

Errores de representaciones gráficas (ERG)

Los errores referidos a representaciones gráficas se refieren a los dibujos o representaciones gráficas que utilizan los alumnos en la resolución de problemas. Colina (2006), Franchi y Hernández (2004b), le dan gran importancia como categoría relevante al considerar que las representaciones gráficas y las construcciones geométricas son esenciales y de gran importancia en el planteamiento, resolución y conclusión de los problemas planteados, así la representación adecuada de funciones en el plano cartesiano, además como complemento, en muchos casos, de la información escrita de manera simbólica.

Los errores gráficos para los estudiantes de ingeniería (Colina, 2006), donde parte de su lenguaje se refiere a representaciones e interpretaciones de gráficas de diferentes tipos, simulaciones de partes y piezas que deben engranar adecuadamente/correctamente, planos de diseño, fabricación y construcción, lo hace sumamente importante y representativo, por lo cual es muy pertinente esta categoría.

Para Franchi y Hernández (2004b), estos errores se asocian con la falta de habilidad del alumno, de imaginar e

interpretar enunciados para trasladarlos a una representación adecuada de figuras geométricas, “un estudiante incurre en este tipo de errores cuando dibuja una figura geométrica que no corresponde con el enunciado de un problema geométrico propuesto...” (p 198), además agrega que también ocurre cuando el alumno toma un mal dato o lo ignora cuándo formula la posible solución o demostración del problema propuesto. Fuenmayor (2006) no lo consideró dentro de su tipología, ya que en los contenidos del Álgebra Lineal solo aparece la representación vectorial como parte gráfica y no es representativa.

Errores debido al azar (EAZ)

Errores referidos a la mala suerte y descuido, otra de las categorías donde coinciden es a aquellos casos donde los errores ocurren debido a situaciones de descuido, nervios o como menciona Colina (2006), debido a casos fortuitos, dado que se observa un procedimiento adecuado y de pronto se omite un valor, sin explicación alguna, o transcribe mal un valor o un dato y luego se continúa desarrollando un procedimiento igualmente correcto a partir de allí.

Asimismo, Fuenmayor (2006), refiere este tipo de casos como errores debidos a datos mal copiados y/o mal utilizados, y los identifica cuando los estudiantes transcriben mal los datos, procesan erróneamente información de manera inexplicable, añaden datos extraños, se olvida algún dato necesario

para la solución de un problema, se contesta algo que no es necesario, se asigna a una parte de la información un significado inconsistente con el enunciado, utilizan los valores numéricos de una variable para otra distinta, se hace una lectura incorrecta del enunciado y otros casos parecidos.

Al respecto, Franchi y Hernández (2004b), coinciden en afirmar que se transcribe mal un dato una cantidad, sustituye mal un signo o una cantidad, mientras que Fuenmayor (2006), lo define e incluye dentro de sus errores por falta de atención. Sin embargo, a veces no es un descuido en sí, en ocasiones los nervios o la prisa hace que se cambie el orden de una cifra, se cambie un par de números, se sustituya mal, o despeje mal una variable dentro de una fórmula.

Propuesta de tipología para errores en la matemática universitaria

Respecto a la intención de la investigación que es la de establecer o plantear una tipología general para los errores que cometen los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia y en función de los identificadores de cada una de estas que finalmente se consideran como variables, se propone la siguiente tipología para los errores en matemática, donde se clasificaron en 8 categorías que se muestran en el cuadro 2.

Cuadro 2. Categorías para errores en la matemática universitaria

Categorías	Siglas
1. Errores debido a los conocimientos previos	ECP
2. Errores debido al lenguaje matemático	ELM
3. Errores debido al razonamiento	ER
4. Errores debido al procedimiento	EP
5. Errores debido a la tecnología	ETC
6. Errores debido a la transferencia	ETR
7. Errores de representaciones gráficos	ERG
8. Errores debido al azar	EAZ

Fuente: Elaboración propia (2020)

Estas categorías se ven representadas en los indicadores expuestos para cada una y que permiten ubicar los errores matemáticos cometidos por los estudiantes dentro de alguna de estas, en aquellos casos donde exista la

duda acerca de la ubicación o dualidad respecto al tipo de error se debe realizar una entrevista al alumno para reconocer el concepto que el maneja, conocer el origen y lograr la categoría correcta en ese caso en el cuadro 3.

Cuadro 3. Tipología para errores y sus indicadores

Categorías	Indicadores
Errores debido a los conocimientos previos (ECP)	CP1: Ejecuta mal operaciones aritméticas.
	CP2: Reduce mal términos semejantes.
	CP3: Realiza factorizaciones defectuosas o no las realiza.
	CP4: Aplica mal propiedades de las potencias.
	CP5: Aplica mal propiedades de las raíces.
	CP6: Aplica mal propiedades de los logaritmos.
	CP7: Aplica mal propiedades de las funciones trigonométricas.
	CP8: Aplica mal identidades trigonométricas.
	CP9: Propone valores incorrectos para evaluar las funciones trigonométricas en los ángulos notables.
	CP10: Cancela factores distintos en una fracción.
	CP11: Desarrolla de manera inadecuada los productos notables.
	CP12: Realiza defectuosamente la completación de cuadrados
	CP13: Desconoce los valores de las funciones para los ángulos notables.

	<p>CP14: Aplica mal el método de Ruffini. CP15: Despeje defectuoso de variables. CP16: Cálculo inadecuado de las raíces de un polinomio. CP17: Evalúa funciones de manera defectuosa. CP18: Expresa números irracionales como si fueran racionales. CP19: Uso inadecuado de la definición de valor absoluto. CP20: Desconocen o aplican mal las propiedades de las raíces. CP21: No aplican correctamente los las propiedades de los números reales. CP22: Expresan inadecuadamente una ecuación lineal cuadrática, valor absoluto u otra ya estudiada. CP23: Escriben ecuaciones con ausencia del signo de igualdad. CP24: No aplican propiedades a los números reales. CP25: Cualquier otro error debido a algún conocimiento previo verificado durante la etapa previa de estudio.</p>
<p>Errores debido al lenguaje matemático. (ELM)</p>	<p>LM1: Utiliza inadecuadamente las notaciones o símbolos matemáticos y/o del Cálculo I. LM2: Da respuestas diferentes a las pedidas. LM3: Desconocimiento del lenguaje y símbolos propios matemáticos (propios de cada asignatura). Utiliza inadecuadamente las notaciones matemáticas. LM4: Mal uso del lenguaje matemático al escribir o mala interpretación al decodificar los signos del lenguaje matemático. Plantea una proposición o ecuación en discordancia con el enunciado del problema. LM5: Da una respuesta distinta o adicional a la que se le pide. LM6: Utiliza inadecuadamente notaciones de las figuras y elementos geométricos. LM7: Demuestra o intenta demostrar una proposición geométrica que no se le pide. LM8: Da una respuesta adicional o diferente a la que se le pide en un problema. LM9: Utiliza inadecuadamente la terminología geométrica o describe defectuosamente la construcción de las figuras geométricas</p>
<p>Errores debido al razonamiento (ER)</p>	<p>R1: Usa inadecuadamente una definición o propiedad de un objeto matemático propio del Cálculo. R2: Usa un teorema o propiedad en un contexto que no le corresponde. R3: Añade hipótesis que no están dadas en la solución o en la demostración de un problema (geométrico). R4: Intenta demostrar o resolver un problema geométrico sin usar algún dato dado.</p>

	<p>R5: Usa un axioma, teorema o corolario sin que se tengan las hipótesis requeridas para su explicación o lo usa en un contexto que no le corresponde.</p> <p>R6: Interpreta y usa inadecuadamente una definición durante el procedimiento de resolución de un problema.</p> <p>R7: Usa el recíproco de una implicación como verdadera cuando construye y usa una implicación que no es verdadera.</p>
<p>Errores debido al procedimiento (EP)</p>	<p>P1: El alumno reconoce un método o procedimiento correcto para aplicar, pero lo emplea de manera defectuosa.</p> <p>P2: El alumno reconoce un procedimiento o técnica adecuado, pero no llega a la solución.</p> <p>P3: El alumno reconoce definiciones o propiedades, pero no las justifica o verifica a través de alguna condición.</p> <p>P4: El alumno elige un método que no corresponde al caso.</p> <p>P5: Cuando el estudiante utiliza un algoritmo correcto en la solución de un problema (geométrico) pero lo aplica de manera defectuosa.</p> <p>P6: Cuando enuncia proposiciones ciertas sin justificación o mal justificadas.</p> <p>P7: Cuando utiliza un algoritmo o procedimiento adecuado para la solución o demostración de un problema (geométrico) pero no llega a la solución.</p>
<p>Errores debido a la tecnología. (ETC)</p>	<p>TC1: El estudiante selecciona un algoritmo inadecuado para resolver un problema Geométrico</p> <p>TC2: Cuando usa una estrategia inadecuada para realizar una demostración geométrica.</p>
<p>Errores debido a la transferencia (ETR)</p>	<p>TR1: El estudiante transforma defectuosamente una situación problemática real en un problema geométrico.</p> <p>TR2: Cuando aplica defectuosamente conocimientos propios de otras asignaturas o disciplinas en un problema geométrico planteado.</p>
<p>Errores gráficos (EG)</p>	<p>G1: No rotula los ejes o los rotula mal.</p> <p>G2: No identifica los ejes.</p> <p>G3: No identifica la función que está representando.</p> <p>G4: No indica los puntos característicos de la función y/o los puntos que sirven de apoyo para realizar el trazado de la curva de la función o información relevante de la misma.</p> <p>G5: Representa una figura o dibuja una curva de una función que no corresponde con el enunciado o la función dada.</p> <p>G6: Representa defectuosamente la curva de la función dada.</p> <p>G7: No dibuja una figura geométrica a propósito de un problema geométrico propuesto.</p> <p>G8: Cuando toma mal un dato de una figura geométrica o lo ignora en la solución o demostración de un problema planteado.</p>

Errores debido al azar (EAZ)	AZ1: Transcribe mal una cantidad o símbolo. AZ2: Sustituye mal un dato en una ecuación o expresión dada. AZ3: Manipula inadecuadamente los signos algebraicos. AZ4: Ejecuta mal operaciones aritméticas.
------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia (2020)

Consideraciones finales

Una vez terminado el análisis de la recurrencia de los errores matemáticos que cometen los estudiantes de los primeros semestres de la facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia, se propuso una tipología general constituida por 8 categorías: errores debido a los conocimientos previos (ECP), al lenguaje matemático (ELM), al razonamiento (ER), al procedimiento (EP), gráficos (EG), a la transferencia (ETR), a la tecnología (ETC), Errores debido al azar (EAZ). Además, se establecieron un total de 64 indicadores distribuidos en todas las categorías.

Esta categorización muestra el resultado de la investigación, luego de realizar un estudio comparativo de tipologías previas, concluidas y analizadas para una población de estudiantes ubicada en los primeros semestres del de la Facultad de Ingeniería, en tres asignaturas básicas, Geometría, Álgebra Lineal y Cálculo I, con diversos contenidos matemáticos, dentro del bloque de asignaturas consideradas del Ciclo Básico General que sirven de soporte a todos los pensum de esa Facultad.

Estas clasificaciones conjugan todos los aspectos matemáticos para lograr definir una tipología general de errores, observándose desde el uso

del lenguaje, con sus signos e interpretación simbólica, que involucra la traducción e interpretación del lenguaje matemático al lenguajes cotidiano y viceversa, con lo cual se logra la aplicación a fenómenos y problemas físicos de la vida real y de la práctica de la ingeniería, la aplicación de procesos lógicos, la parte abstracta de sus definiciones, el uso de gráficos y representaciones, las interpretaciones según los conceptos manejados por los aprendices, aquellos casos particulares aplicados a la geometría y hasta los errores cometidos por descuido o de una manera fortuita.

En tal sentido, se identificaron ocho (08) categorías diferentes con un total de sesenta y cuatro (64) indicadores, donde en algunos casos es posible que exista una duda acerca de la ubicación en una sola categoría del error cometido, para lo cual se debe recurrir a la entrevista directa con los estudiantes, para esos casos.

Referencias bibliográficas

Batanero, Carmen; Godino, Juan; Green, David, Holmes, Peter y Valecillos, Angustias. (1994). Errores y dificultades en la comprensión de los conceptos estadísticos elementales. **International Journal of**

- Mathematics Education in Science and Technology.** Vol. 25, N° 4, pp. 527-547. Disponible en: www.ugr.es/~batanero/pages/ARTICULOLOS/erroresestadis.doc. Recuperado el 12 de febrero de 2020.
- Brousseau, Guy. (2001). **Theory of didactical situations in mathematics.** Editado y traducido por Balacheff, N., Cooper, M., Sutherland, R. y Warfield, V. Mathematics Education Library. Kluwer Academic Publishers. Gran Bretaña. Disponible en: <https://books.google.co.ve/books?hl=es&lr=&id=1VK1BwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR13&dq=Brousseau,+Guy+Theory+of+didactical+situations+in+mathematics&ots=2zKsNLbk7o&sig=t5hba9Hiru1JJIG8kJrbOarYRw#v=onepage&q=Brousseau%20Guy%20Theory%20of%20didactical%20situations%20in%20mathematics&f=false>. Recuperado el 20 de mayo de 2020.
- Colina, Pedro. (2006). **Errores propios del aprendizaje de los alumnos cursantes de la asignatura Cálculo I** (Trabajo de maestría). Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Colina, Pedro. (2016). Errores propios del aprendizaje de los estudiantes cursantes de la unidad curricular Cálculo I. Ponencia. **Memorias arbitradas V Jornada de Pregrado.** 01 al 03 de noviembre 2016, Universidad del Zulia, Vicerrectorado Académico. Consejo Central de Pregrado. Maracaibo, Venezuela, pp. 341-352.
- Colina, Pedro. (2017). **Enfoque onto-semiótico de la noción de límite en funciones de una variable** (Tesis doctoral). Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín. Maracaibo, Venezuela.
- Davis, Robert. (1984). **Learning Mathematics. The Cognoscitive Science Approach to Mathematics Education.** Australia: Croom Heim. Disponible en: https://books.google.co.ve/books?id=CbJ_uxtS6rAC&printsec=frontcover&dq=Learning+Mathematics.+The+Cognoscitive+Science+Approach+to+Mathematics+Education&hl=es&sa=X&ved=2ahUKewiY0oTF0a7wAhWPUt8KHTS-CwYQ6AEwAHoECAEQAg#v=onepage&q=Learning%20Mathematics.%20The%20Cognoscitive%20Science%20Approach%20to%20Mathematics%20Education&f=false, Recuperado el 20 de mayo de 2020.
- De la Torre, Saturnino. (1999) **Aprender de los errores. Tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación.** Editorial Escuela Española. Barcelona, España.
- Distefano, María; Pochulu, Marcel y Font, Vicenç. (2015). Análisis de la complejidad cognitiva en la lectura y escritura de expresiones simbólicas matemáticas. **Revista REDIMAT.** Vol. 4, N° 3, pp. 202-

233. Disponible en: <https://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/redimat/article/view/1568>. Recuperado el 11 de junio de 2020.
- Engler, Adriana; Gregorini, María; Muller, Daniela; Vrancker, Silvia y Hecklein, Marcela. (2014). **Los errores en el aprendizaje de la matemática**. Argentina. Disponible en: <http://www.soarem.com.ar/Documentos/23%20Engler.pdf>. Recuperado el 15 de mayo de 2020.
- Franchi, Lisseth. (2002). **El status del error en el aprendizaje de la geometría del nivel superior** (Trabajo de maestría). Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Franchi, Lisseth y Hernández, Ana. (2004a). Tipología de errores en el área de la geometría plana. **Revista Educere**. Vol. 8, Nº 24, pp. 63-71. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19840/articulo10.pdf;jsessionid=B5765B42CC2D475FC469D5E6F3A46E76?sequence=1>. Recuperado el 13 de mayo de 2020.
- Franchi, Lisseth y Hernández, Ana. (2004b). Tipología de errores en el área de la geometría plana. Parte II. **Revista Educere**. Vol. 8, Nº 25, pp. 196-204. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19865/articulo8.pdf;jsessionid=3446F6E931CA351C04D472F63FA24901?sequence=2>. Recuperado el 23 de mayo de 2020.
- Franchi, Lisseth; Bohórquez, Héctor; Hernández, Ana y Medina, Niorka. (2011). Actitud del estudiante de ingeniería hacia sus errores en el aprendizaje de la matemática. **Revista TELOS**. Vol. 13, Nº 3, pp. 371-396. Disponible en: <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2419/2232>. Recuperado el 27 de marzo de 2020.
- Fuenmayor, Anicia. (2006). **El error en el aprendizaje del álgebra lineal en educación superior** (Trabajo de maestría). Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Gamboa, Ronny; Castillo, Mario e Hidalgo, Randall. (2019). Errores matemáticos de estudiantes que ingresan a la universidad. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**. Vol. 19, Nº 1, pp. 1-31. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/35278/35937>. Recuperado el 15 de junio de 2020.
- Godino, Juan. (2003). **Teoría de las Funciones Semióticas**. Trabajo de Investigación. Departamento de Didáctica de la Matemática Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/jgodino/>. Recuperado el 10 de mayo de 2020.
- Hernández, Roberto y Mendoza, Christian. (2018). **Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta**. Segunda edición, Editorial McGraw

- Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V., México.
- Movshovitz-Hadar, Nitza; Zaslavsky, Orit e Inbar, Shlomo (1987). An empirical classification model for errors in High School Mathematics. **Journal for Research in Mathematics Education**. Vol. 18, pp. 3-14. Disponible en: <https://pubs.nctm.org/view/journals/jrme/18/1/article-p3.xml>. Recuperado el 10 de febrero de 2020.
- Radatz, Hendrik. (1980). Students' errors in the mathematics learning process: a survey. **For the Learning of Mathematics. An international journal of mathematics education**. Vol. 1, N°1, pp. 16-20. Disponible en: https://flm-journal.org/Articles/flm_1-1_Radatz.pdf. Recuperado el 12 de marzo de 2020.
- Radatz, Hendrik. (1979). Errors analysis in the mathematics education. **Journal for Research in Mathematics Education**. Vol. 9, pp. 163-172. Disponible en: <https://pubs.nctm.org/view/journals/jrme/10/3/article-p163.xml>, Recuperado el 1 de enero de 2020.
- Romero, Yaritza. (2015). **Modelo didáctico bajo la modalidad b-learning, en la promoción del aprendizaje significativo en las aplicaciones de la derivada** (Tesis doctoral). Universidad Rafael Bellosillo Chacín (URBE), Maracaibo, Venezuela. Disponible en: <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0100334/cap02.pdf>. Recuperado el 11 de mayo de 2020.
- Socas, Martin. (1997). Dificultades, obstáculos y errores en el aprendizaje de las matemáticas en la educación secundaria. En: Rico, Luis (coord.). **La Educación matemática en la enseñanza secundaria**. Editores-Horsori. Cap. V, pp. 125-154. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2095380>. Recuperado el 05 de febrero de 2020.
- Socas, Martin. (2007). Dificultades y errores en el aprendizaje de las matemáticas. Análisis desde el enfoque lógico semiótico. En: Camacho, Matías; Flores, Pablo; Bolea, María (Editores). **Investigación en educación matemática**. Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM. pp. 19-52. Disponible en: <http://funes.uniandes.edu.co/1247/>. Recuperado el 11 de mayo de 2020.

Estrategias gerenciales desde la perspectiva del personal directivo y docente de instituciones educativas colombianas

Eliceth Padilla Castro¹; Omar García Morales² y Aura Salcedo Narváez³

¹IED Técnica Agroecológica José Dadul. Pedraza-Colombia

²IED Nuevo Amanecer con Dios. Santa Marta-Colombia

³IED La Belleza-Los Libertadores. Bogotá-Colombia

valerymichelle27@hotmail.com; ogarciamorales83@gmail.com;

auramariasalcedo@yahoo.com

Resumen

Las estrategias en la gerencia moderna requieren de un proceso administrativo adecuado, para que los actores responsables sepan interpretar los objetivos y transformarlos en acciones mediante planeación, ordenación, dirección y control de actividades realizadas en las diversas áreas de las organizaciones, particularmente las educativas. El objetivo del estudio fue describir las estrategias gerenciales que deben ser consideradas en las instituciones educativas de básica secundaria en Santa Marta, Colombia, desde la perspectiva de directivos y docentes. Conceptualmente se fundamentó en criterios de autores como Núñez y Díaz (2017), Marín, Maury y Marín (2016), Robbins, DeCenzo y Coulter (2015), Griffin (2011), David (2013). La investigación fue descriptiva, con diseño de campo, no experimental y transeccional. La población estuvo conformada por 96 sujetos, entre directivos y docentes. El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario tipo escala Likert, constituidos por 48 ítems, evaluado con criterios de validez y confiabilidad. Los datos fueron analizados utilizando estadística descriptiva. Los resultados indicaron que en general las estrategias gerenciales se ubican en categoría alta del baremo. Se concluye que las instituciones bajo estudio consideran necesarias las acciones de investigación, toma de decisiones, comunicación, liderazgo; los factores directivos, competitivos, políticos, legales y sociales; los directivos deben ejecutar las funciones de planificar, organizar, dirigir y controlar; desempeñar los roles interpersonales, informativos y de decisión, para cumplir los objetivos y alcanzar las metas con excelencia académica, en convivencia armoniosa.

Palabras claves: Estrategias gerenciales; gerencia; directivos; educación.

Management strategies from the perspective of the directive and teaching staff of Colombian educational institution

Abstract

The strategies in modern management require an adequate administrative process, so that the responsible actors know how to interpret the objectives and transform them into actions through planning, ordering, directing and controlling the activities carried out in the various areas of the organizations, particularly the educational ones. The objective of the study was to describe the managerial strategies that should be considered in the educational institutions of basic secondary in Santa Marta, Colombia, from the perspective of directives and teachers. Conceptually, it was based on the criteria of authors such as Núñez and Díaz (2017), Marín, Maury and Marín (2016), Robbins, DeCenzo and Coulter (2015), Griffin (2011), David (2013). The research was descriptive, with a field design, non-experimental and transectional. The population consisted of 96 subjects, between managers and teachers. The data collection instrument was a Likert scale questionnaire, consisting of 48 items, evaluated with validity and reliability criteria. The data were analyzed using descriptive statistics. The results indicated that in general management strategies are in a high category. It is concluded that the institutions under study consider necessary the actions of investigation, decision-making, communication, leadership; managerial, competitive, political, legal and social factors; managers must carry out the functions of planning, organizing, directing and controlling; perform interpersonal, informational and decision roles, to meet the objectives and achieve the goals with academic excellence, in harmonious coexistence.

Keywords: Managerial strategies; management; managers; education.

Introducción

Hoy día, la aplicación de estrategias en la gerencia moderna requiere de un proceso administrativo adecuado, para que los gerentes sepan interpretar los objetivos y transformarlos en acciones por medio de la planeación, ordenación, dirección y control de las actividades realizadas en las diversas áreas de la organización, buscando el logro con eficacia y eficiencia. Las funciones

desempeñadas tienen como resultado final el cumplimiento de los propósitos organizacionales, en consonancia con los niveles de gestión.

En el contexto educativo se hace necesario que estas estrategias se orienten a transformaciones permanentes, en la búsqueda de un mejoramiento continuo de las competencias laborales del personal, con una gestión de calidad que involucre el desarrollo de

actitudes, conocimientos y habilidades en las responsabilidades directivas, en un ambiente idóneo de convivencia.

La gerencia y la administración son de gran importancia en la organización de las actividades y los procesos humanos, particularmente las relacionadas con la labor formativa; por esto, se deben abocar los esfuerzos para lograr los objetivos mediante la asignación adecuada de recursos, presupuestos y talento humano, y asumiendo las tareas de planear, coordinar, dirigir, controlar y evaluar. Las estrategias gerenciales permiten al personal directivo dar direccionalidad al sistema, orientar y conducir la labor docente y administrativa y sus relaciones con el entorno, ofrecer una educación de calidad, con el compromiso y el trabajo de todos los miembros de la comunidad (Marín, Maury y Marín, 2016; Graffe, 2002).

Según Hernández (2015), el gerente educativo debe manifestar competencias comunicativas, compromiso, innovación, creatividad, liderazgo, toma de decisiones, adaptación al cambio, trabajo en equipo, relaciones interpersonales, que le permitan el logro de metas y objetivos que debe cumplir la institución, y desarrollar procesos administrativos de planeación, organización, dirección y control.

En el ámbito colombiano, Rentería y Quintero (2009) plantean que un aspecto importante de la sociedad es la educación que reciben los niños y adolescentes como parte de su formación integral, la cual debe estar inmersa en un

entorno de armonía adecuado; por esto, uno de sus objetivos principales debe ser mejorar la convivencia escolar con la aplicación de estrategias gerenciales innovadoras por los directivos, por ser ellos los responsables de dirigir todos los procesos académicos y administrativos, ya que existen diversas manifestaciones de miembros de la comunidad donde exponen que ejecutar sus labores en ambientes hostiles, sin tolerancia, diálogo, compañerismo, respeto, cooperación, incide negativamente en el desarrollo de sus actividades; donde no se evidencia la acción académica y gerencial de sus actores responsables, con limitado liderazgo y toma de decisiones asertivas para resolver problemas.

Existe en algunas entidades de educación una problemática de formación de los directivos que agudiza las condiciones gerenciales; muchos profesores han asumido funciones directivas y sólo una minoría tiene estudios relacionados con la gerencia estratégica. Por otro lado, existe una discordancia entre las competencias que dicen tener y la que demuestran los gerentes educativos (académicas, administrativas, comunicativas y sociales), desde el punto de vista de los educadores. Esta situación amerita evaluar las estrategias que aplica realmente el personal directivo y docente, ya que tienen una gran responsabilidad social y ética con su capacitación, pero también las instituciones deben facilitar, motivar e implementar programas de formación y actualización permanente,

con el propósito de formar educandos no sólo con conocimientos científicos, sino también cultura ciudadana, valores universales, convivencia pacífica, inclusión, equidad, y lograr así el desarrollo y la calidad que se desea en manera plena (Calle, 2019; Núñez y Díaz, 2017; Rentería y Quintero, 2009).

El objetivo de la presente investigación fue describir las estrategias que deben ser consideradas en las instituciones educativas de básica secundaria en Santa Marta, Colombia, desde la perspectiva de directivos y docentes.

Fundamentación teórica

Estrategias gerenciales

A modo de dar una primera aproximación al término, David (2013) define la dirección estratégica como arte y ciencia de formular, establecer y evaluar decisiones a través de las funciones que permitan a una empresa alcanzar sus objetivos.

Las organizaciones educativas deben poseer una estructura procedimental basada en la gerencia y aplicar las estrategias necesarias para su desarrollo; manejar un conjunto de acciones y mejorar los procesos pedagógicos y administrativos de manera eficiente y eficaz.

Borjas y Vera (2008), refieren que las estrategias gerenciales son todas las funciones administrativas establecidas para brindar al gerente educativo la oportunidad de controlar las acciones

de manera sistemática, promover los cambios pertinentes y llegar a una calidad de gestión, a través de una gerencia participativa que produce beneficios, con mayor disponibilidad de aceptar los cambios, control y compromiso entre las personas.

Acciones de estrategias gerenciales

Los procesos gerenciales parten de un conjunto de acciones para desarrollar y aplicar estrategias que permitan evaluar su operatividad; verificar, mejorar y fortalecer la productividad; que se constituyan parte de la visión y misión de la gerencia; estas acciones están guiadas por las metas preestablecidas durante el proceso de planeación, donde los directivos deben controlar con base al tiempo previsto y bajo condiciones determinadas (Borjas y Vera, 2008),

Entre las acciones estratégicas se hace énfasis en las siguientes:

a) Investigación. La educación es un proceso constante de indagación de contenidos, métodos, estrategias, técnicas, recursos, normas, valores, que optimicen y fortalezcan las labores académicas y administrativas del personal directivo y de los profesores, en beneficio del aprendizaje de los estudiantes, y su incidencia en la comunidad donde se desenvuelven.

González et al. (2007) expresan que cualquier profesional vinculado al mundo de las entidades educativas, está llamado a desempeñar un

papel de investigador de su propia práctica con el propósito de mejorar su formación personal y desempeño laboral en la escuela y la comunidad para el logro de cambios organizacionales y transformaciones socioculturales. La investigación es una actividad ética que requiere de continua reflexión y cuestionamiento, donde participen todos los actores involucrados, en un compartir de saberes, experiencias, valores, creencias, actitudes, costumbres, en un clima armonioso e integrador.

- b) **Toma de decisiones.** Esta acción está basada en necesidades existentes de educadores y directivos que requieren respuestas de mejorar las condiciones operativas dentro y fuera de la institución. En tal sentido, la toma de decisiones (Arbeláez, Serna y Díaz, 2015) consiste en la elección de acciones futuras a partir de diversas alternativas, para lo cual es necesario establecer claramente los niveles de autoridad y capacidad de discernimiento, considerando que una buena práctica de gestión organizacional está orientada hacia la participación de los colaboradores en la toma de decisiones; estas deben estar sustentadas en hechos y datos soportados en información confiable y no sólo en supuestos.
- c) **Comunicación.** Es una de las acciones fundamentales dentro de las estrategias gerenciales para que fluya la información en una convi-

vencia pacífica y armoniosa entre todos los integrantes de la organización. En cada nivel jerárquico (Monroy, 2013), se desarrollará un trabajo eficiente y eficaz si se basa en un sistema de comunicación que integre la comunicación ascendente (con los directivos), descendente (con los docentes y alumnos) y horizontal (con los pares)

La comunicación eficaz es una habilidad aglutinante de las organizaciones y lograrla es un reto. Muchas dificultades laborales tienen su origen por falta de ella. Comunicarse de forma clara, concreta y precisa, de manera verbal, escrita y gestual con los miembros de la comunidad educativa, genera sinergias internas y externas y contribuyen al desarrollo institucional (Núñez y Díaz, 2017; Serna, 2010).

- d) **Liderazgo.** Un líder representa la visión y dirección de toda organización, por ser la persona con cualidades sobresalientes que maneja la información pertinente para generar posibles respuestas y soluciones ante los diversos problemas que se puedan presentar.

El liderazgo implica compromiso, iniciativa, creatividad, visión de futuro, sólidos valores en el desempeño personal y profesional, capacidad de análisis e interpretación, trabajo en equipo, manejo de conflictos, motivación al logro, con la finalidad de propiciar una cultura organizacional de calidad.

Convertirse en líder es un procedimiento de aprendizaje que permite a los directivos facilitar y compartir con los otros miembros de la comunidad el logro de los objetivos personales e institucionales (Núñez y Díaz, 2017; Arbeláez, Serna y Díaz, 2015).

Factores de estrategias gerenciales

Estos factores son aplicados por los directivos para la resolución de problemas dentro de la organización; allí se manejan elementos de praxis competitiva, políticas de estado, mecanismos legales y sociales que puedan afectar la enseñanza y el aprendizaje.

En atención a lo expresado, Medina (2015), define estos factores como un proceso continuo dirigido a mantener una organización acoplada de manera apropiada con su medio ambiente, siendo los más relevantes los que se explican a continuación.

a) Factores directivos. Cada entidad educativa está dirigida por un grupo de personas que representan su estructura organizacional gerencial, quienes ejecutan los planes estratégicos operativos y las políticas educativas establecidas por el Estado y garantizar una educación de calidad para los miembros de las organizaciones de carácter formativo.

En diversos casos, los directivos tienen una excelente preparación profesio-

sional, experiencia docente e investigativa, pero carecen de competencias gerenciales, lo que dificulta el logro de los objetivos institucionales. La competitividad implica un trabajo interdisciplinario, sistemático con personas que tengan capacidad crítica y reflexiva para aprender de los errores. Un directivo exitoso debe tener un alto nivel de capacidades en su área de conocimiento y en las funciones que desempeña; pero además mostrar un conjunto de aptitudes referidas a la motivación al logro, toma de decisiones e iniciativa; diseñar estrategias que permitan el óptimo desarrollo de las actividades académicas, administrativas y de relaciones personales, propiciando una visión operativa donde todos los factores interactúan de forma eficiente (Marín, Maury y Marín, 2016; Serna, 2010).

b) Factores competitivos. Los elementos competitivos son esenciales para el mejor funcionamiento institucional; posibilitan entender las características de la organización y evaluar los resultados de forma constante, mejorando sobre la base de las necesidades observadas.

La competitividad mide la capacidad de los directivos de producir servicios de calidad y lograr éxito y aceptación dentro de una comunidad, cumpliendo con eficiencia, eficacia y efectividad la administración de recursos humanos y materiales en el cumplimiento de los objetivos,

por medio de autoridad, responsabilidad, disciplina, desarrollo del talento humano, conformación de equipos efectivos de trabajo, mejoramiento continuo en busca de la calidad y por lo tanto ser competitivos (Hernández, 2015; Serna, 2010).

- c) **Factores políticos.** Las diferentes políticas aplicadas dentro de las organizaciones formativas están dirigidas a optimizar los procesos educativos, tomando en consideración las necesidades establecidas por la población estudiantil y mejorar las actividades académicas con métodos novedosos.

Las políticas son criterios generales de ejecución que auxilian al logro de los objetivos y facilitan la implementación de las estrategias; deben estar interrelacionadas y contribuir a obtener las aspiraciones de la institución; su redacción será clara, concreta, accesible, de contenido realista y su interpretación uniforme. Incluyen directrices, reglas y procedimientos determinados; son guías para la toma de decisiones y abordan situaciones repetitivas o recurrentes; se pueden establecer y aplicar de forma total en la organización o parcial por departamentos específicos (Flores, 2015; David, 2013).

- d) **Factores legales.** Las normas legales son las fuentes que garantizan el buen funcionamiento de las entidades educativas, el respeto y la

convivencia, lo cual regulará las conductas, los patrones de comportamiento y las actitudes del colectivo.

Medina (2015), plantea que el desarrollo de una gestión requiere del conocimiento de las leyes, normas y reglamentos que deben cumplir, con el compromiso y acción de los directivos, inmerso en un marco legal que delimita sus funciones como ejecutores y supervisores del servicio ofrecido, con el fin de satisfacer las necesidades de la institución manteniendo los principios, equidad y bien común. A su vez, Núñez y Díaz (2017) exponen que la demostración de sus competencias gerenciales conducirá a una mejora continua de la educación sustentada en las normas internacionales y los modelos de calidad.

- e) **Factores sociales.** Estos elementos son primordiales en el comportamiento de los individuos y se ven manifestados en la aplicación de valores en la comunidad educativa y hacia entorno en el cual se desempeñan.

Los factores sociales afectan el modo de vivir de la gente, incluyendo sus valores en educación, salud, creencias, cultura, trabajo; siendo capaces de influir de forma positiva sobre sus características individuales y en su desenvolvimiento en la sociedad. Desde una perspectiva de responsabilidad social, se hace énfasis en la obligación de los

directivos de aplicar y hacer cumplir a todos los integrantes de la institución la protección y cuidado del medio ambiente, evitando al extremo la contaminación y contribuyendo con la formación de temas relacionados en esta área (Medina, 2015; Griffin, 2011).

Gestión de los directivos

El acto directivo se relaciona con un grupo de personas que asumen el reto de aplicar la gestión o conducción mediante un análisis estratégico basado en acciones que garanticen la calidad de los servicios dentro de la organización. En las entidades educativas colombianas de este estudio, los directivos están conformados por el rector, quien es la máxima autoridad, los coordinadores académicos y los coordinadores de disciplina, los docentes directores de grupo y los docentes directores de área; estos profesionales dirigen toda la estructura organizativa y sobre su actuación recae al buen funcionamiento de la misma.

Al respecto, Oquendo (2014) explica que gestionar estas organizaciones consiste en fusionar el trabajo de las personas, distribuir tareas, asesorar, guiar, controlar, manejar recursos materiales y humanos con el fin de alcanzar las metas propuestas.

Particularmente, una gestión por competencias es una buena alternativa de desarrollar las labores del gerente educativo, ya que le presenta un modelo de gestión para adecuar los propósitos corporativos de la institución con los

particulares o grupales; con énfasis en la gerencia de recursos humanos, en la selección, formación, capacitación y evaluación (Marín, Maury y Marín, 2016).

Funciones administrativas

Los métodos administrativos son funciones básicas que sirven de herramienta en el control de los procesos formativos, sustentados en aspectos académicos, pedagógicos y estructurales con la finalidad de garantizar la calidad de los servicios ofrecidos. De acuerdo con Robbins, DeCenzo y Coulter, (2015), los gerentes educativos cumplen esencialmente cuatro funciones administrativas: planificar, organizar, dirigir y controlar.

a) **Planificar.** El proceso educativo se basa en la planificación, desarrollo, seguimiento y evaluación de todas las actividades académicas, administrativas y comunitarias, bajo la dirección y organización de los directivos, atendiendo las políticas establecidas por el estado en el logro de los estándares más altos de calidad.

Planificar es una acción desplegada por el hombre desde su existencia como ser racional en su supervivencia. Abarca la definición de metas, el establecimiento de estrategias para alcanzarlas y el desarrollo de una jerarquía de planes para integrar y coordinar las actividades. Por medio de la planificación es posible definir qué hacer, con qué recursos y cuáles métodos aplicar;

posibilita prever la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje partiendo del sistema educativo, el contexto y las características estudiantiles (Nova, 2016; Robbins, DeCenzo y Coulter, 2015).

- b) Organizar.** Es preciso ordenar coherentemente todas las actividades, establecer las metas y gestionar de manera efectiva, preparando con detalle los aspectos académicos y administrativos requeridos en la ejecución del plan.

Según Robbins, DeCenzo y Coulter (2015) y David (2013), organizar tiene como propósito lograr esfuerzos coordinados estableciendo relaciones entre las tareas y la autoridad; consiste en diseñar la estructura de la organización; incluye determinar tareas, formas de realizarlas, sujetos que las ejecutarán, modos de agruparlas, jerarquía de los sujetos. En síntesis, significa determinar quién hace qué y quién informa a quién.

- c) Dirigir.** Permite establecer un seguimiento de los procesos dentro de la estructura organizativa; conduce y orienta las actividades para cumplir los objetivos y alcanzar las metas satisfactoriamente mediante una supervisión constante.

Dirigir es otro componente de la administración que implica motivación del talento humano, coordinar los equipos de trabajo, elegir un canal de comunicación eficaz, delegar responsabilidades, resolver conflictos, satisfacer necesidades labo-

rales, resaltar los valores morales, ejecutar lo planeado con la participación de todos los integrantes de la comunidad (Robbins, DeCenzo y Coulter, 2015; David, 2013).

- d) Controlar.** Esta función está orientada a verificar y evaluar las actividades académicas y administrativas dentro de las organizaciones formativas y su entorno, para garantizar que el plan establecido se corresponda con los resultados observables; esta evaluación permitirá generar transformaciones orientadas al control de todos los procesos y realizar las correcciones pertinentes.

Los directivos tienen que confrontar el desempeño real con las metas establecidas. El control hace posible vigilar todas las acciones y comparar los resultados antes, durante y después de la ejecución de los planes, estos servirán en tomar decisiones y aplicar los correctivos necesarios al reducir al mínimo las deficiencias y mejorar la operatividad de la organización. El control y la evaluación son tareas conjuntas; designan la capacidad que deben tener los directivos y garantizar el cumplimiento de los procedimientos (Marín, Maury y Marín, 2016; Robbins, DeCenzo y Coulter, 2015; David, 2013).

Roles de los directivos

Los directivos desempeñan un conjunto de roles para ejercer la conducción de todos los miembros de la comunidad

educativa y los asuntos académicos y administrativos, por medio de un conjunto de estrategias gerenciales conducentes al logro de los objetivos institucionales de forma eficiente y eficaz.

El gerente educativo ejerce la dirección y orientación de los diferentes actores de la institución, las diversas actividades que allí se ejecutan al asegurar la calidad, optimizando la aplicación de un currículum pertinente y actualizado; y las relaciones de la escuela con su comunidad y entorno. Sin importar sus niveles dentro de una organización, todos los gerentes deben cumplir ciertos roles y mostrar ciertas habilidades que definen su comportamiento de ser exitosos en sus funciones (Griffin, 2011; Graffe, 2002). En este sentido, se concretan los roles agrupados en tres categorías básicas: interpersonales, informativos y de decisión.

a) Interpersonales. Las relaciones de los directivos con los miembros internos y externos de la comunidad educativa son esenciales para una gerencia óptima de la organización; su quehacer debe estar orientado al trabajo en equipo con la participación activa y el compromiso de los involucrados en los asuntos pedagógicos y administrativos. Al respecto, Robbins, DeCenzo y Coulter, (2015), explican que los roles interpersonales están relacionados con la visibilidad de los gerentes frente a la comunidad y sociedad en general, cumplimiento de deberes legales y sociales, liderazgo, auto-

riedad, responsabilidad, motivación, enlaces internos y externos, entre otras actividades.

b) Informativos. El manejo de la información obtenida de diferentes fuentes facilitará a los directivos tener una perspectiva de lo que acontece dentro y fuera de la institución, le permitirá realizar los ajustes necesarios y pertinentes a las estrategias gerenciales y encaminar de manera correcta hacia el logro de los objetivos propuestos en la planificación. Robbins, DeCenzo y Coulter (2015), señalan que estos roles consisten en buscar, recibir, difundir y almacenar información, actualizada y de interés para la organización, siendo portavoz por diferentes medios, digitales, impresos, llamadas telefónicas, acerca de planes, políticas, resultados, informes, entre otros datos.

c) De decisión. La toma de decisiones forma parte del proceso de planificación que comprende la elección, por parte de los directivos, de ciertas acciones dentro de diversas opciones, de manera fundamentada y no al azar, con la finalidad de mantener la eficacia organizacional, garantizar la calidad del servicio educativo y orientar los escenarios futuros.

La toma de decisiones contribuye, luego de establecidas las metas organizacionales, elegir la mejor forma de alcanzarlas; los directivos deben poseer ciertas habilidades y la capacidad de reconocer los proble-

mas o las oportunidades y luego optar por el curso de acción más conveniente. Es en tiempos difíciles, cuando las decisiones son más difíciles de tomar y resolver los problemas con mayor celeridad, evitando inconvenientes severos. Los principales roles de decisión son: *emprendedor*, el gerente desarrolla ideas para la innovación; *gestor de anomalías*, resuelve conflictos y toma medidas correctivas; *asignador de recursos*, analiza, revisa y autoriza los aspectos de presupuesto; *negociador*, representa y participa en las negociaciones (Robbins, DeCenzo y

Coulter, 2015; Griffin, 2011).

Metodología

El paradigma epistemológico utilizado en esta investigación fue positivista, con una metodología cuantitativa, mediante la recolección de datos válidos y confiables en un único momento; descriptiva, con diseño de campo, no experimental y transeccional; sin manipulación intencional de variables y en la realidad donde ocurren los hechos (Arias, 2016; Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La variable, dimensiones e indicadores del estudio se presentan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Operacionalización de la variable

Variable	Dimensiones	Indicadores
Estrategias gerenciales de los directivos	Acciones de estrategias gerenciales	a) Investigación b) Toma de decisiones c) Comunicación d) Liderazgo
	Factores de estrategias gerenciales	a) Directivos b) Competitivos c) Políticos d) Legales e) Sociales
	Funciones administrativas	a) Planificar b) Organizar c) Dirigir d) Controlar
	Roles de los directivos	a) Interpersonales b) Informativos c) De decisión

Fuente: Elaboración propia (2020)

La muestra estuvo conformada por 24 directivos (Dir) y 72 docentes (Doc), pertenecientes a tres Instituciones Educativas Departamentales (IED) de educación básica secundaria de Santa

Marta Colombia, seleccionadas intencionalmente (Otzen y Manterola, 2017) de acuerdo a la accesibilidad geográfica y disposición de colaboración de este personal (tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra

Instituciones (IED)	Directivos	Docentes	Total
José Benito Vives de Andrés	12	35	47
Macondo	6	19	25
Humberto Velásquez	6	18	24
TOTAL	24	72	96

Fuente: Elaboración propia (2020)

La técnica de recolección de datos implementada fue la encuesta. El instrumento fue un cuestionario diseñado con cuarenta y ocho (48) ítems, empleando la escala tipo Likert con alternativas de respuestas múltiples, de la siguiente manera: Siempre (5), Casi Siempre (4), Algunas Veces (3), Casi Nunca (2) y Nunca (1). Este cuestionario fue sometido a criterios de validez por cinco (5) expertos en gerencia educativa y metodología de la investigación, y de confiabilidad mediante la prueba de

Alfa de Cronbach, resultando un valor de 0,837, equivalente a muy alta.

El análisis de datos se realizó mediante estadística descriptiva a través del programa SPSS, tabulando los porcentajes y las medias aritméticas en cada dimensión y sus respectivos indicadores. Para facilitar la interpretación de los resultados obtenidos, se construyó un baremo ponderado categorizando la media aritmética por intervalos específicos (tabla 2).

Tabla 2. Baremo para la interpretación de la media aritmética (\bar{X})

Intervalo de \bar{X}	Categoría
3,71 – 5,00	Alta
2,31 – 3,70	Moderada
1,00 – 2,30	Baja

Fuente: Elaboración propia (2020)

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos en la dimensión **Acciones de estrategias gerenciales**, con sus respectivos indicadores: *investigación, toma de decisiones, comunicación y liderazgo*, se presentan en la tabla 3. Se muestra que, en promedio, el 77,77% de los directivos y el 75,23% de los docentes consideran que **casi siempre** es necesario realizar investigaciones edu-

cativas y tomar decisiones para orientar, resolver problemas y conflictos; igualmente la comunicación y el liderazgo son acciones para buscar soluciones a los diferentes conflictos y asumir responsabilidades. La media aritmética total en esta dimensión fue de 4,20 para los directivos y 4,23 para los educadores, ubicándose ambas en la categoría Alta del baremo de interpretación.

Tabla 3. Dimensión: Acciones de estrategias gerenciales

Indicador	Alternativas (%)										Media (X̄)	
	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca			
	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc
Investigación	22,23	24,55	75,00	74,07	2,77	1,38	0	0	0	0	4,19	4,23
Toma de decisiones	16,68	22,22	81,94	75,92	1,38	1,86	0	0	0	0	4,15	4,20
Comunicación	23,62	25,00	76,38	75,00	0	0	0	0	0	0	4,23	4,25
Liderazgo	22,23	24,07	77,77	75,93	0	0	0	0	0	0	4,22	4,24
X̄ Total	21,19	23,96	77,77	75,23	1,04	0,81	0	0	0	0	4,20	4,23
Categoría	Directivos X̄ = 4,20; Alta – Docentes X̄ = 4,23; Alta											

Fuente: Elaboración propia (2020)

Estos resultados se corresponden a los planteamientos de Núñez y Díaz (2017); Arbeláez, Serna y Díaz (2015); Monroy (2013); Serna (2010); Borjas y Vera (2008) y González et al. (2007), quienes enfatizan en la importancia de la investigación como una actividad continua de reflexión y cuestionamiento, donde se comparten saberes y experiencias; la toma de decisiones es fundamental en la elección de buenas

prácticas de gestión organizacional; la comunicación es indispensable para una convivencia pacífica y armoniosa; y el liderazgo efectivo propicia una cultura institucional de calidad, donde se resuelven los conflictos con compromiso y responsabilidad.

En la tabla 4 se presentan los datos emanados para la dimensión **Factores de estrategias gerenciales**, con sus

indicadores: *directivos, competitivos, políticos, legales y sociales*. En promedio, el 74,73% de los directivos y el 72,68% de los profesores consideran que **casi siempre** debe existir dentro de las instituciones formativas: un personal directivo responsable con liderazgo y competencias en la toma de decisiones asertivas; un proceso de competitividad positiva para optimizar y garantizar la calidad de los servicios;

estrategias de políticas educativas que mejoren eficiencia académica; normativas legales que viabilicen las solución de problemas y conflictos laborales; y participación social de los integrantes de la institución en la toma de decisiones estratégicas. La media aritmética total en esta dimensión fue de 4,24 para los directivos y 4,26 para los docentes, ubicándose ambas en la categoría Alta.

Tabla 4. Dimensión: Factores de estrategias gerenciales

Indicador	Alternativas (%)										Media (\bar{X})	
	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca			
	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc
Directivos	27,77	35,18	72,23	64,82	0	0	0	0	0	0	4,29	4,35
Competitivos	22,22	26,85	77,78	73,15	0	0	0	0	0	0	4,22	4,27
Políticos	15,27	14,35	84,73	85,65	0	0	0	0	0	0	4,15	4,14
Legales	29,16	28,71	70,84	71,29	0	0	0	0	0	0	4,29	4,29
Sociales	27,79	28,24	68,05	68,51	4,16	3,25	0	0	0	0	4,23	4,25
\bar{X} Total	24,44	26,67	74,73	72,68	0,83	0,65	0	0	0	0	4,24	4,26
Categoría	Directivos $\bar{X} = 4,24$; Alta – Docentes $\bar{X} = 4,26$; Alta											

Fuente: Elaboración propia (2020)

En correspondencia con los resultados exhibidos en la tabla 4, diversos autores plantean que los factores de estrategias gerenciales están dirigidos a mantener la organización acoplada de modo apropiado con su entorno; el personal directivo, quienes ejecutan los planes estratégicos operativos y las políticas educativas deben tener una excelente preparación profesional y competencias gerenciales modernas; con

competitividad en la producción de servicios óptimos, lograr éxito y aceptación dentro de la organización; con eficiencia, eficacia y efectividad en el cumplimiento de los objetivos; atendiendo las políticas, directrices, reglas, procedimientos, reglamentos y leyes que se den cumplir y que garantizan el buen funcionamiento, el respeto, la convivencia, los valores individuales y culturales, el trabajo en equipo con

participación activa de la comunidad, lo cual regulará las conductas, patrones de comportamiento y actitudes del colectivo, sustentados en normas internacionales y estándares de calidad (Calle, 2019; Núñez y Díaz, 2017; Marín, Maury y Marín, 2016; Medina, 2015; Flores, 2015; Hernández, 2015; David, 2013; Griffin, 2011; Serna, 2010).

A continuación, se exponen en la tabla 5 los resultados de la dimensión **Funciones administrativas**, con sus correspondientes indicadores: *planificar, organizar, dirigir y controlar*. Se observa que, en promedio, el 80,55%

de los directivos y el 80,44% de los profesores consideran que **casi siempre** existe una estructura organizacional que desarrolla un plan estratégico y debe vincular las necesidades pedagógicas, administrativas y sociales, organizar las estrategias, dirigir las actividades y controlar los procesos, con la finalidad de asegurar la excelencia académica. La media aritmética total para esta dimensión fue de 4,12 para los directivos y 4,14 para los docentes, ubicándose ambas en la categoría Alta del baremo de interpretación.

Tabla 5. Dimensión: Funciones administrativas

Indicador	Alternativas (%)										Media (X̄)	
	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca			
	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc
Planificar	13,88	13,89	83,34	84,73	2,78	1,38	0	0	0	0	4,11	4,12
Organizar	13,88	17,14	81,94	79,62	4,18	3,24	0	0	0	0	4,09	4,14
Dirigir	13,88	14,35	79,16	81,03	6,96	4,62	0	0	0	0	4,07	4,09
Controlar	20,85	21,75	77,77	76,38	1,38	1,87	0	0	0	0	4,19	4,22
X̄ Total	15,62	16,78	80,55	80,44	3,71	2,78	0	0	0	0	4,12	4,14
Categoría	Directivos X̄ = 4,12; Alta – Docentes X̄ = 4,14; Alta											

Fuente: Elaboración propia (2020)

Los resultados evidencian los aportes teóricos de Marín, Maury y Marín (2016); Nova (2016); Robbins, DeCenzo y Coulter (2015); Oquendo (2014); David (2013), al afirmar que gestionar las organizaciones comprende distribuir tareas, asesorar, guiar, controlar, manejar recursos materiales y

humanos con el fin de alcanzar las metas propuestas; la planificación vislumbra todo el proceso gerencial y posibilita prever la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje; organizar coherentemente todas las actividades coadyuva a obtener esfuerzos coordinados estableciendo relaciones entre

tareas y autoridad; dirigir implica motivación del talento humano, promover comunicación eficaz, delegar responsabilidades, resolver conflictos, satisfacer necesidades laborales; verificar y evaluar las actividades académicas y administrativas dentro de las organizaciones educativas y su entorno hace posible comparar el desempeño real con las metas establecidas y asegurar el cumplimiento de los procedimientos.

Los datos obtenidos para la dimensión **Roles de los directivos**, con sus respectivos indicadores: *interpersonales, informativos, de decisiones*, se presentan en la tabla 6. Se muestra que,

en promedio, el 77,78% de los directivos y el 73,46% de los docentes consideran que **casi siempre** los directivos, como líderes, deben: manejar relaciones interpersonales adecuadas con el resto de los miembros de la institución, aplicar un proceso informativo eficiente y tomar decisiones fundamentadas y acertadas para garantizar para la aplicación exitosa de las estrategias gerenciales en entidades educativas de básica secundaria en Santa Marta, Colombia. La media aritmética total para esta dimensión fue de 4,19 para los directivos y 4,24 para los profesores, ubicándose ambas en la categoría Alta.

Tabla 6. Dimensión: Roles de los directivos

Indicador	Alternativas (%)										Media (X̄)	
	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca			
	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc
Interpersonales	22,22	27,31	73,61	69,44	4,17	3,25	0	0	0	0	4,18	4,24
Informativos	18,05	19,44	81,95	80,56	0	0	0	0	0	0	4,18	4,20
De decisiones	22,23	29,63	77,77	70,37	0	0	0	0	0	0	4,22	4,29
X̄ Total	20,83	25,46	77,78	73,46	1,39	1,08	0	0	0	0	4,19	4,24
Categoría	Directivos X̄ = 4,19; Alta – Docentes X̄ = 4,24; Alta											

Fuente: Elaboración propia (2020)

Los resultados expuestos en la tabla 6 se corresponden con las opiniones de investigadores quienes consideran que los roles desempeñados por los directivos son necesarios para ejercer la conducción de todos los miembros de la comunidad educativa y los asuntos académicos y administrativos;

las relaciones interpersonales dentro y fuera de la institución les dan visibilidad frente a la comunidad y la sociedad en cumplimiento de deberes legales y sociales, liderazgo, autoridad, motivación; el manejo de la información actualizada y de interés obtenida de diferentes fuentes facilitará

su difusión y almacenamiento; la toma de decisiones, luego de establecidas las metas organizacionales, hará posible elegir formas asertivas de alcanzarlas, para lo cual deben poseer habilidades de reconocer problemas u oportunidades y luego seleccionar el curso de acción más conveniente para la calidad, eficacia y eficiencia de la institución (Robbins, DeCenzo y Coulter, 2015; Griffin, 2011; Graffe, 2002).

Conclusiones

En virtud del objetivo general planteado y el análisis de los resultados realizados en la investigación, se formulan las siguientes conclusiones:

Las acciones de estrategias gerenciales con mayor necesidad, expresadas por los directivos y docentes, en las instituciones de educación básica secundaria en Santa Marta, Colombia, que formaron parte del estudio, fueron las relacionadas con la investigación para contrastar y compartir conocimientos y experiencias; toma de decisiones favorables en resolver problemas y conflictos; comunicación eficaz entre todos los integrantes de la comunidad y un liderazgo efectivo que permitan mejorar los procesos de académicos y administrativos de forma constante, garantizando una calidad en el servicio educativo.

En forma similar, al describir los factores de estrategias gerenciales se ubicaron en categoría Alta del baremo de interpretación, que se traduce en considerar directivos con elevadas

competencias; competitivos y garantizar la excelencia académica; concedores de políticas educativas estratégicas y normativas legales y sociales que coadyuven a una convivencia escolar armoniosa.

Las funciones administrativas que ejercen los directivos, demandadas por todo el personal con un alto porcentaje, son las de planificar estratégicamente con eficacia y eficiencia; organizar y dirigir las actividades racionalmente; y controlar cada etapa de los procesos detalladamente para el funcionamiento óptimo de las entidades formativas.

Los roles que deben desempeñar los directivos de las instituciones de educación básica secundaria de Santa Marta, Colombia, se ubicaron en categoría Alta del baremo, que se interpreta en viabilizar las relaciones interpersonales intra y extra escolar con permanente presencia y convivencia armoniosa; en un manejo de información actualizada y de interés para todos los miembros, y en toma de decisiones asertivas para cumplir los objetivos y alcanzar las metas que tanto requiere la institución y la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Arbeláez, John; Serna, Humberto y Díaz, Alejandro. (2015). **Modelos gerenciales**. Segunda Edición. Fondo Editorial Cátedra María Cano. Medellín, Colombia. Disponible en: <https://www.fumc.edu.co/documentos/elibros/Modelos%20Gerenciales-un%20marco%20>

- conceptual%20da%20Ed%202015.pdf. Recuperado el 11 de noviembre de 2019.
- Arias, Fidias. (2016). **El Proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica**. Séptima Edición, Editorial Episteme, Caracas, República Bolivariana de Venezuela.
- Borjas, Francisco y Vera, Luis. (2008). Funciones gerenciales del director de las escuelas bolivarianas. **Negotium. Revista Científica Electrónica Ciencias Gerenciales**. Vol. 11, N° 4, pp. 70-103. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2876093>. Recuperado el 21 de octubre de 2019.
- Calle, Vianet. (2019). Competencias del gerente educativo en instituciones educativas de Riohacha, Colombia. **TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales**. Vol. 21, N° 3, pp. 564-590. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/525506>. Recuperado el 23 de febrero de 2020.
- David, Fred. (2013). **Conceptos de administración estratégica**. Decimocuarta Edición. Pearson Educación, México.
- Flores, Silvia. (2015). **Proceso administrativo y gestión empresarial en COPROABAS Jinotega 2010 - 2013** (Trabajo de maestría). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Matagalpa, Nicaragua. Disponible en: https://www.academia.edu/39412895/Tesis_Procesos_Administrativo_y_gesti%C3%B3n_empresarial_en_COPROABAS_UNIVERSIDAD_NACIONAL_AUTONOMA_DE_NICARAGUA. Recuperado el 10 de diciembre de 2019.
- González, Nelia; Zerpa, María Laura; Gutiérrez, Doris y Pirela, Carmen. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. **Laurus. Revista de Educación**. Vol. 13, N° 23, pp. 279-309. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>. Recuperado el 09 de septiembre de 2019.
- Graffe, Gilberto (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. **Revista de Pedagogía**. Vol. 23, N° 68, pp. 495-517. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300007. Recuperado el 22 de octubre de 2019.
- Griffin, Ricky. (2011). **Administración**. Décima Edición. Cengage Learning Editores. México
- Hernández, Nesly. (2015). **La importancia de la gerencia en las instituciones educativas del sector público de la ciudad de Bogotá** (Trabajo de especialista). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/7412/>

- HERNANDEZPARRANESLY201?sequence=1. Recuperado el 18 de enero de 2020.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la Investigación**. Editorial McGraw Hill, México.
- Marín Juan; Maury, Sara y Marín, Andrea. (2016). La administración y la gerencia en las organizaciones educativas. **Tejidos Sociales Revista Virtual**. Vol. 2, N° 1, pp. 111-128. Disponible en: <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/tejsociales/issue/view/193>. Recuperado el 10 de febrero de 2020.
- Monroy, Jennifer. (2013). **Liderazgo directivo como elemento estratégico en la efectividad del desempeño docente. Caso de estudio: Escuela Estatal “Rafael Saturno Guerra”**. Valencia-Estado Carabobo (Trabajo de maestría). Universidad de Carabobo, Bárbula, Venezuela. Disponible en: <http://produccion-uc.bc.uc.edu.ve/documentos/trabajos/700035BB.pdf>. Recuperado el 18 de septiembre de 2019.
- Nova, Adriana. (2016). El trasfondo de la planeación en las instituciones educativas. **Revista Itinerario Educativo**. Vol. 30, N° 68, pp. 115-130. Disponible en: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/2951/2513>. Recuperado el 29 de enero de 2020.
- Núñez, Nemecio y Díaz, Doris. (2017). Perfil por competencias gerenciales en directivos de instituciones educativas. **Revista Estudios Pedagógicos**. Vol. 43, N° 2, pp. 237-252. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n2/art13.pdf>. Recuperado el 05 de febrero de 2020.
- Medina, María. (2015). **Estrategia gerencial para el área de seguridad industrial, ambiente e higiene ocupacional en empresas avícola en el municipio la Cañada de Urdaneta**. (Trabajo de maestría). Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín, Maracaibo, Venezuela.
- Oquendo, Carmen. (2014). Gestión del gerente educativo en el acompañamiento docente en las escuelas rurales de la parroquia Altigracia, municipio Miranda, estado Zulia. **CICAG. Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales**. Vol. 11, N° 2, pp. 107-118. Disponible en: <http://ojs.urbe.edu/index.php/cicag/article/view/1511/1468>. Recuperado el 28 de noviembre de 2019.
- Otzen, Tamara y Manterola, Carlos. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. **International Journal of Morphology**. Vol. 35, N° 1, pp. 227-232. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-9502201700100037&script=sci_arttext. Recuperado el 29 de enero de 2020.

Rentería, Luis y Quintero, Néstor. (2009). **Diseño de una estrategia de gestión educativa para mejorar los niveles de convivencia en el colegio Rafael Uribe Uribe de Ciudad Bolívar, en la jornada de la mañana** (Trabajo de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/219>. Recuperado el

29 de octubre de 2019.

Robbins, Stephen; *DeCenzo*, David y Coulter, Mary. (2015). **Fundamentos de administración. Conceptos esenciales y aplicaciones**. Octava edición. Editorial Pearson Educación. México.

Serna, Humberto. (2010). **Gerencia estratégica**. Segunda Reimpresión de la Décima Edición. 3R Editores, Bogotá. Colombia.

Evolución del enfoque inclusivo y prácticas educativas en la cultura organizacional de instituciones escolares

*Liliana Cabarcas Pérez*¹ y *María Barranco Samper*²

¹Institución Educativa Distrital del Desarrollo Humano Cultural del Caribe. Barranquilla- Colombia

²Fundación Alcanzando Nuestros Sueños. Santa Marta-Colombia
lili-cabarcas@hotmail.com; mariadelpilarbarranco@gmail.com

Resumen

El enfoque inclusivo plantea la idea de incluir a todos los estudiantes en un espacio común donde se brinde educación de calidad, en condiciones de equidad y justicia social para atender sus necesidades de aprendizaje e intereses particulares como un derecho igualitario al eliminar la exclusión y la marginalización; por tanto, no es un término específico del tema de discapacidad. El propósito del presente artículo fue analizar la evolución del enfoque inclusivo y las prácticas educativas que favorecen la consolidación de una cultura organizacional en instituciones escolares orientada para todos. Su fundamento científico se afianza principalmente en las teorías de Ainscow (2019), Suárez y López (2018), Díaz (2017), UNESCO (2017, 2008, 2005). La metodología utilizada fue cualitativa, enmarcada en el paradigma interpretativo; orientada bajo métodos del análisis documental y la hermenéutica. En los resultados surgieron tres categorías sobre prácticas pedagógicas que favorecen la consolidación de una convivencia escolar con orientación inclusiva; el primero enfatiza en las estrategias, el segundo en el proyecto educativo institucional y el tercero prioriza en los planes de acción y evaluación. Se concluye que esta tendencia ha evolucionado en el tiempo al impactar la cultura organizacional de las instancias académicas; estimular un permanente debate sobre las medidas y prácticas favorables a la inclusión como garantía del derecho a la educación de cada ser humano; generar nuevas perspectivas en servicios con calidad ofrecidos a la comunidad; y solventar las múltiples dificultades que se presentan.

Palabras clave: Educación; inclusión; equidad; cultura organizacional.

Evolution of the inclusive approach and educational practices in the organizational culture of school institution

Abstract

The inclusive approach raises the idea of including all students in a common space where quality education is provided, in conditions of equity and social justice to meet their learning needs and particular interests as an equal right by eliminating exclusion and marginalization ; therefore, it is not a specific disability term. The purpose of this article was to analyze the evolution of the inclusive approach and educational practices that favor the consolidation of an organizational culture in school institutions oriented for all. Its scientific foundation is based mainly on the theories of Ainscow (2019), Suárez and López (2018), Díaz (2017), UNESCO (2017, 2008, 2005). The methodology used was qualitative, framed in the interpretive paradigm; oriented under methods of documentary analysis and hermeneutics. In the results, three categories emerged on pedagogical practices that favor the consolidation of a school coexistence with an inclusive orientation; the first emphasizes strategies, the second in the institutional educational project, and the third prioritizes action and evaluation plans. It is concluded that this trend has evolved over time by impacting the organizational culture of academic instances; stimulate a permanent debate on the measures and practices favorable to inclusion as a guarantee of the right to education of every human being; generate new perspectives in quality services offered to the community; and solve the many difficulties that arise.

Keywords: Education; inclusion; equity; organizational culture.

Introducción

En el ámbito académico, se entiende por enfoque inclusivo, educación inclusiva o simplemente inclusión, como el proceso de identificar y responder a las diferentes necesidades de todos los estudiantes, con mayor intervención en el aprendizaje, las culturas y las comunidades. El camino para alcanzar una formación que atienda la diversidad del alumnado ha sido largo y con demasiados obstáculos. Por esto, la

sociedad demanda inclusión y calidad educativa para formar ciudadanos críticos capaces de adaptarse a los retos y desafíos que subyacen en la actualidad. Esta demanda se ha convertido en una tendencia mundial que ha ido evolucionando en el tiempo, y cada día reclama sistemas formativos más justos y equitativos, como principios fundamentales que deben orientar las políticas, planes y prácticas pedagógicas (Ainscow, 2019; Suárez y

López, 2018; Booth y Ainscow, 2015; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2008, 2005).

Comprender la inclusión implica establecer un contraste con otros enfoques similares vinculados en su evolución, específicamente los referidos a la integración y la segregación. El primero trata del derecho universal a la educación gratuita de calidad; condiciones socioambientales favorables; participación e igualdad; donde se logre reunir a todos los alumnos con o sin discapacidades en un contexto escolar común. En contraposición, la segregación hace referencia a exclusión o discriminación por diferentes motivos (Díaz, 2017; Plancarte, 2017; UNESCO, 2010).

En el contexto político internacional el proceso evolutivo ha sido constante con la colaboración de gobiernos, corporaciones, instituciones, asociaciones y organizaciones no gubernamentales (ONG); inicia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 haciendo referencia a la declaración universal del derecho a la educación para todas las personas; superando modelos de segregación y exclusión. Posteriormente, los avances en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) aceleran la globalización estimulando la interacción comunicativa entre grupos sociales; culturas y etnias con opiniones e intereses diversos, promoviendo la integración y convivencia; el rol del Estado es fundamental para gerenciar

procesos complejos en un mundo complejo y generar políticas sobre inclusión acordes con los desafíos modernos (Ainscow, 2019; Suárez y López, 2018; UNESCO, 2008).

El proceso de globalización ha dado paso a una creciente multiculturalidad que privilegia el reconocimiento a la importancia de los valores sociales de respeto, justicia, comprensión, igualdad, paz, convivencia; una profundización de la conciencia democrática y la exigencia de sistemas educativos más eficientes en el manejo de recursos públicos asignados para lograr una formación eficiente; el concepto de calidad de vida sirve de orientación para diseñar propuestas sociales e innovación en las políticas sustentadas en el enfoque inclusivo que posibiliten la justicia y la participación activa; evitar la exclusión y la discriminación de los educandos por cualquier causa o condición (Muntaner, 2013; Fernández, 2012; Dueñas, 2010).

El propósito del presente artículo fue analizar la evolución del enfoque inclusivo y las prácticas educativas que favorecen la consolidación de una cultura organizacional orientada para todos en instituciones escolares.

Fundamentación teórica

Enfoque inclusivo

Existen variadas definiciones de este término: movimiento, reforma, proceso, práctica, temática, modo de atención, estrategia, pero tienen en

común las expresiones: educación para todos, respeto a la diversidad, equidad, igualdad, calidad educativa, participación, esmero a las necesidades formativas, derechos humanos, eliminación de la exclusión. En palabras de Ainscow (2019), se trata de un enfoque que busca poner al alcance de todos los alumnos una formación de calidad. Ello supone un esfuerzo por evaluar las prácticas pedagógicas tradicionales mediante la consolidación de una cultura organizacional que incorpore ideas y valores de justicia, equidad, igualdad de oportunidades, respeto a la diversidad humana y eficiencia formativa.

Según la UNESCO (2008:6),

... la inclusión no es en lo esencial una cuestión educativa o pedagógica, sino una cuestión de respeto de los derechos humanos que afecta prioritariamente a las orientaciones de política general de un país. Por lo tanto, es indisociable de la forma de concebir el tipo de sociedad y de bienestar al que se aspira y de la manera en que se concibe el “vivir juntos”. La justicia social, la inclusión social y la educación inclusiva aparecen así vinculadas indisolublemente. Aspirar a una sociedad inclusiva constituye el fundamento mismo del desarrollo social sostenible y sin duda no resulta exagerado decir que la inclusión es un buen indicador de la salud democrática de un país.

De manera que, se inspira en el derecho que tienen los seres humanos

a recibir una instrucción de excelencia sin ningún tipo de discriminación; como proceso orientado a atender la diversidad, centra sus esfuerzos en fomentar la actuación y el desarrollo de todos los aprendices desde una perspectiva equilibrada, haciendo énfasis en aquellos vulnerables a ser marginados.

En ese sentido, trasciende los límites del sistema escolar fijando su mirada en el entorno familiar y comunitario para focalizar y neutralizar factores socioculturales que representen riesgo de exclusión; es decir, realizar acciones para asegurar el acceso a las instituciones escolares sin ningún tipo de limitación; ya que se propone apoyar la participación activa de todos los aprendices, con independencia de su sexo, condición económica, origen étnico, situación geográfica, necesidades especiales de aprendizaje, edad o religión. En consecuencia, las sociedades contemporáneas deben comprometerse con el progreso hacia comunidades con mayor equidad y justicia social, donde las diferencias personales no conlleven a la exclusión, la discriminación o la desventaja, social, laboral o formativa, sino que sean una oportunidad para optimizarlas. Esto puede lograrse realizando modificaciones sustanciales en las estructuras, contenidos, estrategias y técnicas basadas en la certeza de que es responsabilidad del Sistema Educativo la formación de cada uno de los seres humanos (Crisol, 2019; Simón et al., 2019; Booth y Ainscow, 2015;

UNESCO, 2008).

Es de interés considerar el planteamiento de Vázquez y Serrano, quienes ven más allá de la discriminación y los derechos humanos a la formación académica (2017:95), al expresar:

Una educación auténticamente inclusiva no solo ha de interesarse por el éxito académico o económico de sus estudiantes, sino por promover el descubrimiento sincero de sus propios intereses, deseos, sueños y necesidades personales. Por lo tanto, su objetivo no ha de ser capacitar seres para el mercado laboral, sino formar personas con pensamiento crítico, capaces de sentirse parte de la humanidad, de reconocerse a sí mismos en relación con otras personas y de vincularse al mundo ocupacional y laboral desde la motivación, el placer y la propia realización.

Valores e ideas implicadas en la educación inclusiva

Se han celebrado varios eventos internacionales donde se reconocen los derechos de los excluidos y se plantean las primeras orientaciones para atender a personas con discapacidades. Entre los acontecimientos destacan: a) Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales, en España, 1994; b) Foro mundial sobre la Educación, Marco de acción y los objetivos de desarrollo del milenio, en Dakar, Senegal, 2000; c) Programa Educación para Todos, EPT, UNESCO (Ainscow, 2019; UNESCO, 2008, 2005).

A partir de estos sucesos, se construyen un conjunto de significados y opiniones que sirven como fundamento a lo que actualmente se reconoce como enfoque inclusivo, definido como el modo de incluir a todos los alumnos en un espacio común donde se brinde instrucción de calidad, en condiciones de equidad, para atender sus necesidades formativas; tiene por propósito eliminar la exclusión social producto de la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género y capacidades (Ainscow, 2019, 2012). Sabiendo que la cultura organizacional se define como el “*sistema de significados e ideas que comparten los integrantes de una organización y que determinan en buena medida cómo se comportan*” (Robbins y Coulter, 2014:51), se podría entonces afirmar que durante el proceso evolutivo del enfoque bajo estudio se han visto enfrentadas dos culturas: la segregación y una inclusiva que ha ido avanzando en espacios e instancias escolares, nacionales e internacionales; por tanto conviene su socialización a los fines de lograr consolidar los objetivos que se aspiran en torno al tema.

En efecto, a juicio de Ainscow (2019:7):

El derecho a una educación inclusiva abarca una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada estudiante, junto con un compromiso para eliminar las barreras que impidan esa posibilidad.

En síntesis, se establece que la educación inclusiva, como proceso, requiere de la implantación de una cultura organizacional orientada para todos. Al respecto, Guillén (2006:238), afirma que representa “*un conjunto de valores, creencias, tradiciones y modos de ejecutar las tareas que, de manera consciente o inconsciente, cada organización adopta y acumula con el tiempo, y que condiciona fuertemente el pensamiento y comportamiento de sus miembros*”. Se trata de promover un pensamiento unificado en los actores educativos, manifestado en la voluntad de crear condiciones favorables para la convivencia, espacios donde la inclusión deje de ser una posibilidad y se convierta en una realidad palpable en políticas y acciones pedagógicas para la diversidad estudiantil.

Aunque los eventos antes señalados dan cuenta de un proceso evolutivo que ha generado transformaciones importantes en materia de educación inclusiva, esta temática no deja de crecer y suscitar interés y controversias entre investigadores, políticos y prácticos; aún falta mucho camino por recorrer; todavía existen personas excluidas de una participación efectiva en la vida económica, social, política y cultural de las comunidades, representando uno de los mayores problemas que afectan a nuestras sociedades contemporáneas; aunado al modo de vivir actual sin control ni respeto por el medio ambiente, lo que hace nuestro planeta insostenible, conduciendo a un mundo en el cual no se podrá existir y participar

con equidad (Echeita y Navarro, 2014; UNESCO, 2008).

Si bien el departamento de estadística de la UNESCO, para el año 2015, reportó una disminución del número de niños y adolescentes excluidos de la formación en la década posterior al año 2000, el progreso ha sido lento en los últimos años, dejando unos 262 millones de jóvenes sin escolarizar y más de 617 millones sin lograr los niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas. Uno de cada cinco estudiantes no alcanza el nivel básico de competencias para funcionar en la sociedad actual. Los alumnos que habitan en contextos socioeconómicos bajos poseen el doble de probabilidad de obtener un mal resultado escolar; esto evidencia que las circunstancias sociales pueden obstaculizar su potencial formativo. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 28 millones de niños se quedaron sin hogar debido a conflictos en el año 2016; 650 millones de jóvenes se han casado antes de los dieciocho años (Ainscow, 2019).

Estas cifras demuestran que, si bien la evolución del enfoque inclusivo ha generado cambios importantes en la cultura organizacional de las instituciones escolares, aún muchas de estas organizaciones en el mundo se encuentran influenciadas por pensamientos vinculados a la segregación, lo cual representa una de las barreras que impide dar respuesta a la diversidad escolar.

Medidas que deben ser adoptadas por los sistemas educativos para instaurar una cultura organizacional con enfoque inclusivo

Según Ainscow (2019) la consolidación de una cultura organizacional

inclusiva en las instancias educativas requiere estar apoyada en la adopción de un conjunto de medidas, sintetizadas en la figura 1, que buscan crear las condiciones para su desarrollo.

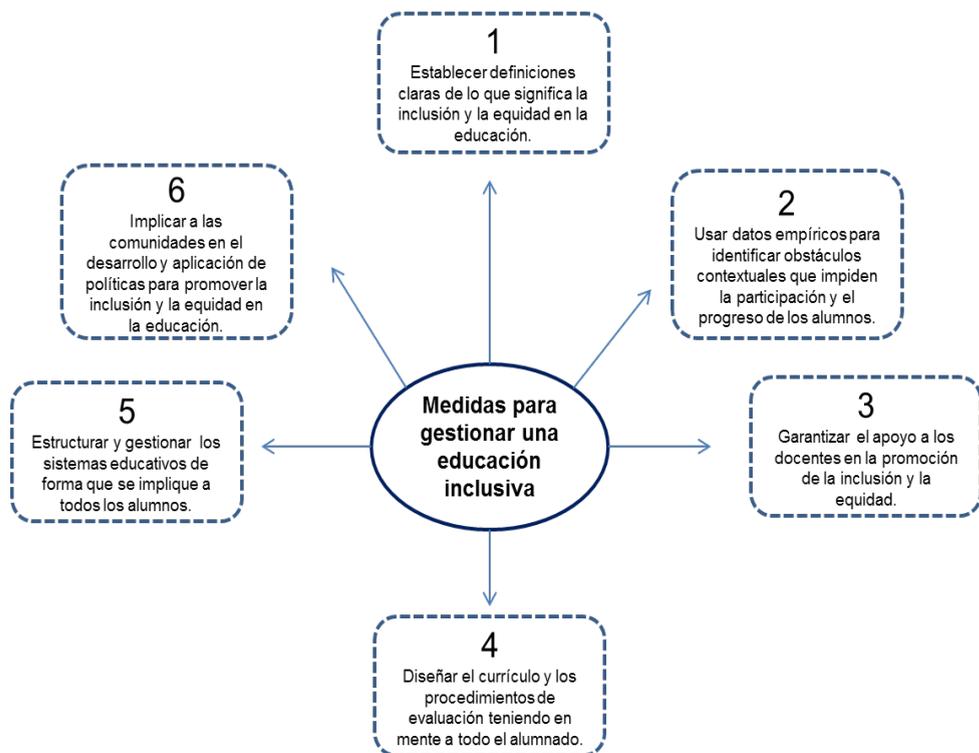


Figura 1. Medidas para gestionar una educación inclusiva

Fuente: Elaboración propia (2020), adaptada de Ainscow (2019)

- **Medida 1:** Definiciones claras sobre el significado de la inclusión y la equidad en la educación.
- **Medida 2:** Utilización de datos empíricos para identificar obstáculos contextuales que impiden la intervención y el progreso de los alumnos.
- **Medida 3:** Apoyo a los docentes en la promoción de la inclusión y la equidad.
- **Medida 4:** Diseño curricular y de los procedimientos considerando a todo el alumnado.

- **Medida 5:** Estructura y gestión de los sistemas educativos involucrando a todos los estudiantes.
- **Medida 6:** Participación de las comunidades en el desarrollo y aplicación de políticas para el fomento de la inclusión y la equidad.

En estas medidas se encuentran implícitos procesos que favorecen la inclusión como la gestión del conocimiento sobre el tema, gestión de la información y la colaboración de todos los actores involucrados: comunidad, directivos, docentes, alumnos. Ello denota una notable orientación hacia la equidad y calidad de los procesos formativos, establecido en el cuarto objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017a); además de mejorar las políticas y su aplicación para conseguir sistemas educativos inclusivos y equitativos; monitorear su progreso y apoyar la puesta en funcionamiento de planes, programas y proyectos pertinentes según los recursos disponibles (UNESCO, 2017b).

Metodología

La metodología utilizada fue cualitativa, enmarcada en un paradigma interpretativo, bajo métodos y técnicas inherentes al análisis documental y la hermenéutica; con la finalidad de conocer, comprender, interpretar, cate-

gorizar y codificar la información. Se emplearon procedimientos específicos, sistematizando el contenido recopilado de fuentes bibliográficas que abordaron la temática de investigación, relacionado con la segregación, integración, inclusión y su evolución histórica, para luego organizarla y generar categorías sobre prácticas educativas que favorecen la consolidación de una cultura organizacional inclusiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Yuni y Urbano, 2014; Piñero y Rivera, 2013).

Resultados y discusión

Los eventos desarrollados en torno a la evolución del proceso inclusivo, desde la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), adoptada por la tercera Asamblea General de las Naciones Unidas, diciembre de 1948 en París, Francia; hasta la Declaración de Incheon (2015), realizada en el marco del Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO), mayo de 2015 en Incheon, República de Corea, fueron motivados bajo la convicción de que las personas excluidas por cualquier causa los ampara el mismo derecho a la educación que tienen los demás seres humanos. En ellos se vislumbra una dinámica evolutiva identificada por tres enfoques: segregación, integración e inclusión, los cuales se sintetizan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Enfoques del proceso evolutivo de la temática inclusiva

Enfoque	Etapa	Definición	Eventos/Período	Algunos autores
Segregación	Primera	Marginación, exclusión o discriminación, de un grupo de individuos hacia otros por motivos diferentes, asociados a desigualdades estructurales y relaciones de poder diferentes vinculadas a ingresos económicos, sexo, raza, cultura, idioma, religión, ideología y otros factores de desventaja.	Va desde la Declaración del Derecho a la Educación de los Excluidos (1948), hasta el Reconocimiento del Derecho a la Participación e Igualdad plena de estos actores con la celebración del año internacional de los impedidos , en 1981.	<ul style="list-style-type: none"> • Ainscow, 2019. • Crisol, 2019. • Díaz, 2017. • Plancarte, 2017.
Integración	Segunda	Deriva del derecho universal a la educación gratuita de calidad; condiciones sociales y ambientales favorables; participación e igualdad. Se considera un proceso que logra reunir a todos los alumnos con o sin discapacidades o necesidades educativas especiales en un contexto escolar común.	Inicia en 1989 con la Declaración de los Derechos del Niño, a recibir una educación sin discriminación por motivo alguno. Se estima que culmina en 1993 con las Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad; se establece que la formación debería impartirse en entornos integrados y estructuras comunes de educación .	<ul style="list-style-type: none"> • Vázquez y Serrano, 2017. • UNESCO, 2015, 2010, 2008, 2005. • Booth y Ainscow, 2015. • Echeita y Navarro, 2014.
Inclusión	Tercera	Proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, con mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades; reduciendo la exclusión; transformando los contenidos, estructuras, estrategias con una visión que incluye instruir a todos los niños bajo la responsabilidad del sistema regular.	Nace en 1994 con la Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales donde, se declara que las escuelas deben acoger a todos los niños, sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas .	<ul style="list-style-type: none"> • Muntaner, 2013. • Calvo y Verdugo, 2012. • Fernández, 2012. • Dueñas, 2010.

Fuente: Elaboración propia (2020)

A continuación, se presentan cada uno de los enfoques descritos vinculados a fechas y períodos en que fueron celebrados los eventos (Ainscow 2019; Gutiérrez, Martín y Jenaro, 2018; Díaz, 2017; UNESCO, 2015, 2010, 2008; Navarro y Espino, 2012; Fernández, 2012; Dueñas, 2010).

a) Enfoque de la segregación

- **1948:** La Declaración Universal de Derechos Humanos garantiza el derecho de todos los niños a recibir una educación básica y gratuita.
- **1960:** La Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.
- Las declaraciones de los Derechos del Deficiente Mental de **1968, 1971 y 1975.**
- **1981:** El Año Internacional de los Impedidos (Participación e Igualdad plena).

b) Enfoque de integración

- **1989:** La Declaración de los Derechos del Niño reconoce el derecho de todos los niños a recibir una educación sin discriminación por motivo alguno.
- **1990:** La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia) refuerza la idea de una educación básica que satisfaga las necesidades de aprendizaje.
- **1993:** Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de

las Naciones Unidas establecen, no sólo la igualdad del derecho a la educación para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad, sino que declaran además que la educación debería impartirse en entornos integrados y en estructuras comunes.

c) Enfoque de inclusión

- **1994:** La Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales estipulan que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras; con discapacidad y bien dotados; que viven en la calle y que trabajan; de poblaciones remotas o nómadas, de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados.
- **2000:** El Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio exigen que todos los niños tengan acceso a una educación primaria obligatoria y gratuita de aquí al año 2015; asimismo, se hace hincapié en los grupos marginados y las niñas.
- **2001:** La UNESCO inicia un Programa emblemático de la Educación Para Todos (EPT) sobre el Derecho a la Educación de Personas con Discapacidades: hacia la Inclusión.
- **2006:** El 13 de diciembre, la Asamblea General de las Naciones

Unidas (ONU) adopta la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, cuyo artículo 24 se dedica especialmente a la educación justa, equitativa e inclusiva.

- **2008:** UNESCO. 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE). Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008. “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”.
- **2015:** UNESCO, en colaboración de UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU-Mujeres y ACNUR, organizaron en mayo de 2015 el Foro Mundial de Educación, que tuvo lugar en Incheon (República de Corea), en el cual se aprobó la Declaración de Incheon, donde se visiona la educación deseada para 2030.

El desarrollo de cada uno de los eventos mencionados estuvo influenciado por un cúmulo de valores, creencias y actitudes de responsabilidad, respeto, honestidad, justicia social, tolerancia, igualdad, libertad, paz y convivencia armoniosa; propuestas que afrontan con tesón las políticas, culturas y prácticas de exclusión; simbolizan el esfuerzo, empeño, dedicación, logros y avances de quienes creen en una formación inclusiva, equitativa, de

calidad; con atención a los intereses y necesidades de cada alumno; con acciones y respuestas positivas hacia la diversidad e inclusión escolar.

El impacto que la evolución del enfoque inclusivo ha generado en las instancias escolares, a nivel mundial, se concreta en un conjunto de valores sociales e ideas de justicia, igualdad y equidad que en la actualidad gobiernan y estimulan la adopción de medidas y prácticas favorables en la consolidación de una cultura organizacional con orientación inclusiva. Con el transcurrir del tiempo, se ha incrementado el interés de los sistemas educativos por diseñar e implantar políticas pertinentes a la temática, participar en diversos eventos científicos donde se analizan múltiples aspectos y se establecen alianzas dirigidas a mejorar la convivencia en los contextos formativos, mejorado sus servicios.

Como producto del análisis documental realizado, y en atención a la metodología aplicada, surgieron tres categorías que sintetizan las prácticas educativas favorables en el fortalecimiento de una cultura inclusiva. Estas categorías son: estrategias organizacionales, proyecto educativo institucional y planes de acción y evaluación (cuadro 2).

Cuadro 2. Categorías sobre prácticas educativas que favorecen la consolidación de una cultura organizacional con orientación inclusiva

Categoría	Autor	Prácticas educativas
Estrategias organizacionales	Dueñas (2010)	<p>Planteamientos educativos amplios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responder adecuadamente a la diversidad y a una verdadera igualdad de oportunidades. <p>Énfasis en el sentido de comunidad y de pertenencia, a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Organización • Participación • Cooperación <p>Servicios basados en la necesidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las necesidades y potencialidades de los aprendices. • Formación de redes, grupos de apoyo y colaboración, círculos de amigos, entre estudiantes, profesores y miembros de la comunidad para afrontar y resolver problemas y otras necesidades de manera constante y oportuna. <p>Principio de proporciones naturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporción de población escolar con y sin discapacidades similar a la existente en la comunidad social en que se ubica la escuela. <p>Enseñanza adaptada al alumno y estrategias específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptaciones curriculares atendiendo la diversidad de alumnos. • Amplitud en las estrategias pedagógicas: trabajo cooperativo, tutoría entre iguales, actividades manuales, actividades fuera del aula, uso de tecnologías didácticas, con la intervención de todos. <p>Evaluación no discriminatoria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resultados del aprendizaje que derivan de los que son esperados para los estudiantes en general. • Actividades con adaptaciones y modificaciones en los instrumentos y procedimientos de evaluación.

<p>Proyecto Educativo Institucional (PEI)</p>	<p>Fernández (2012)</p>	<p>Un proyecto común en el que participe toda la comunidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una educación sin exclusiones, en la que convivan y aprendan alumnos de distintas condiciones sociales, de diferentes culturas y distintas capacidades e intereses. • Aprendizaje escolar abierto a la participación de todos los agentes educativos posibles: docentes, familia, asociaciones de la comunidad. • Utilización de los recursos institucionales y de la comunidad mediante la planificación y la actividad conjunta. <p>Un proyecto educativo que, en base a la diversidad de su propia realidad, contemple una nueva forma de organización, de concebir el currículum y los servicios formativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad en los procesos para realizar cambios y adaptaciones con el ritmo y la profundidad conveniente. • Permeabilidad para facilitar el respaldo en los dos sentidos, desde la escuela hacia el entorno y viceversa. • Creatividad para favorecer la innovación. • Colegiabilidad referido a toda la institución, no a cada educador de manera aislada. • Formación de grupos interactivos para colaboración mutua. • Creación de espacios de trabajo multifuncionales. • Planificación de tiempos flexibles para dar oportunidad al descanso y la recreación. • Establecimiento de agrupamientos flexibles como estrategia de para atender los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado. • Tutorías individualizadas para resolver debilidades de aprendizaje. • Dotación de servicios de apoyo a la institución. • Establecer comunidades de aprendizaje para mejorar el aprendizaje y la convivencia de modo integrado. <p>Un proyecto impregnado de valores éticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una labor educacional donde cada alumno sea atendido en sus necesidades. • Ejercicio de la actuación protagónica. • Sentido de la eficacia como característica común.
<p>Planes de acción y evaluación</p>	<p>Díaz (2017)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plan para la implementación de la cultura, políticas y prácticas de Educación Inclusiva. • Evaluación interna y desarrollo de planes de mejora continua de los centros docentes. • Red de colaboración entre centros formativos para intercambio de información, saberes, recursos. • Desarrollo de competencias y habilidades cognitivas empleando la metodología cualitativa de investigación-acción, en el marco de lo que se conoce como <i>las escuelas que aprenden</i>, para formación de toda la comunidad escolar y no sólo estudiantil.

Fuente: Elaboración propia (2020)

A juicio de Dueñas (2010), las estrategias organizacionales con enfoque inclusivo requieren priorizar un conjunto de prácticas educativas que viabilicen servicios formativos de calidad y se atienda a la diversidad estudiantil en igualdad de oportunidades, potencialidades y necesidades particulares, tanto en la enseñanza y el aprendizaje como en el de evaluación de conocimientos y saberes; donde se integren, de manera natural, estudiantes con y sin discapacidad.

En lo que refiere a la segunda categoría, en las ideas de Fernández (2012) se vislumbra el impacto del enfoque inclusivo desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), con prácticas donde participe toda la comunidad educativa considerando la diversidad de su propia realidad; fundamentado en una perspectiva innovadora centrada en un currículo flexible, creativo y la configuración de un modelo de comunidades de aprendizaje para un mejor convivir; cargado de valores éticos con la intervención protagónica de cada aprendiz, en condiciones de equidad.

La tercera categoría (Díaz, 2017) enfoca las prácticas inclusivas desde los planes de acción y evaluación de los procesos; ejecución de políticas pertinentes y eficaces para optimizar continuamente las instancias escolares; creación de redes de colaboración interinstitucionales; desarrollo de competencias cognitivas a través de métodos de investigación-acción, en el marco de las llamadas *escuelas que*

aprenden, con el propósito de formar a los estudiantes y la comunidad escolar en general.

Consideraciones finales

El enfoque inclusivo representa una tendencia que ha evolucionado en el tiempo al impactar la cultura organizacional de las instancias académicas; estimular un permanente debate sobre las medidas y prácticas favorables a la inclusión como garantía del derecho a la educación de cada ser humano; generar nuevas perspectivas en servicios con calidad ofrecidos a la comunidad; y solventar las múltiples dificultades que se presentan en cuanto a desigualdad y discriminación y exclusión.

Su progreso se devela en el lema de diversos eventos internacionales celebrados en el mundo, por docentes, investigadores, gobiernos, corporaciones, instituciones, asociaciones y organizaciones no gubernamentales interesadas en crear espacios de diálogo y consenso en torno a los mecanismos más favorables para el ejercicio del derecho a una formación de calidad para todos y cada uno de los individuos que habitan en el planeta, sin distinción de cultura, raza, sexo, condición social, religión, ideología, capacidades físicas o intelectuales; donde prevalezca la equidad, igualdad de oportunidades, justicia social, respeto a la diversidad, participación activa, convivencia armoniosa.

Estos eventos iniciaron con la Declaración Universal de Derechos

Humanos en 1948 y han avanzado hasta la actualidad, donde se analizan y discuten tres enfoques que caracterizan esta temática a partir de ese momento, la segregación, la integración y la inclusión; con la participación fundamental de la Asamblea General de las Naciones Unidas, la UNESCO, la UNICEF, entre otros organismos internacionales, quienes con un gran compromiso dedican tiempo, esfuerzo y recursos para liderar acciones a favor de la inclusión y de la Educación para Todos.

Es responsabilidad de los gobiernos y sistemas educativos crear e implementar políticas, medidas y prácticas educativas para instaurar y consolidar una cultura organizacional con orientación inclusiva; así mismo, es un deber de los directivos, docentes y comunidad escolar hacer valer el derecho que tiene cada niño a una educación justa, equitativa y de calidad.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, Mel. (2019). Documento de discusión preparado para el **Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación “Todas y todos los estudiantes cuentan”**. Del 11 al 14 de septiembre de 2019. UNESCO. Cali, Colombia. Disponible en: <https://es.unesco.org/events/foro-internacional-inclusion-y-equidad-educacion-todas-y-todos-estudiantes-cuentan>. Recuperado el 25 de mayo de 2020.
- Ainscow, Mel. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. **Revista Educación Inclusiva**. Vol. 5, N° 1, pp. 39-49. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105297>. Recuperado el 29 de marzo de 2020.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2015). **Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares**. Madrid: OEI/FUHEM. Disponible en: <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>. Recuperado el 09 de mayo de 2020.
- Calvo, María y Verdugo, Miguel. (2012). Educación inclusiva ¿Una realidad o un ideal? **Revista Edetania**. N° 41, pp. 17-30. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089625>. Recuperado el 15 de enero de 2020.
- Crisol, Emilio. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**. Vol. 23, N° 1, pp. 1-9. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>. Recuperado el 29 de mayo de 2020.
- Díaz, Luis. (2017). Educación inclusiva: conceptualización y aproximación al sistema educativo de Sinaloa

- (México). **Memorias Arbitradas del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa: aportes y desafíos de la investigación educativa para la transformación y la justicia social**, 20 al 24 de noviembre de 2017, Universidad Autónoma de Sinaloa, San Luis Potosí, México, pp. 1-10. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2209.pdf>. Recuperado el 05 de abril de 2020.
- Dueñas, Luisa. (2010). Educación inclusiva. **REOP Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**. Vol. 21, N° 2, pp. 358-366. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>. Recuperado 17 de marzo de 2020.
- Echeita, Gerardo y Navarro, Diego. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. **Revista Edetania**. N° 46, pp. 141-161. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010913>. Recuperado el 14 de abril de 2020.
- Fernández, José. (2012). Educación Inclusiva: algunas claves para su éxito educativo. **Memorias III Congreso internacional y IV nacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad**. Abril 2012. Universidad de Sevilla. España, pp. 247 – 253. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/281550509-Educacion-inclusiva-algunas-claves-para-su-exito-educativo>. Recuperado el 15 de febrero de 2020.
- Guillén, Manuel. (2006). **Ética en las organizaciones. Construyendo confianzas**. Pearson. Educación, Madrid, España.
- Gutiérrez, Mónica; Martín, María y Jenaro, Cristina. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en los centros educativos. **Revista de Educación Inclusiva**. Vol. 11, N° 2, pp. 13-26. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729092>. Recuperado el 27 de mayo de 2020.
- Muntaner, Joan. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. **Revista Iberoamericana de Educación**. Vol. 63, pp. 35-49. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie63a02.pdf>. Recuperado el 10 de febrero de 2020.
- Navarro, Diego y Espino, María. (2012). Inclusión educativa ¿Es posible? **Revista Edetania**. N° 41, pp. 71-81. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089679>. Recuperado el 07 de febrero de 2020.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2005).

- Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la educación para todos.** Paris.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2008). **La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro.** Cuadragésima octava reunión Centro Internacional de Conferencias del 25 al 28 de noviembre de 2008. Ginebra. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf. Recuperado el 19 de febrero de 2020.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2010). **Educación Para Todos, EPT. Informe de seguimiento, 2010. Llegar a los marginados.** París.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2015). **Foro Mundial sobre la Educación. Declaración de Incheon.** Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Disponible en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf. Recuperado el 20 de marzo de 2020.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2017a). **La UNESCO avanza la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.** Disponible en: https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf. Recuperado el 13 de abril de 2020.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2017b). **Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.** Disponible en: <http://www.eduy21.org/Documentos/Gu%C3%ADa%20para%20asegurar%20la%20inclusi%C3%B3n%20y%20de%20equidad%20en%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>. Recuperado el 22 de abril de 2020.
- Piñero, María. y Rivera, María. (2013). **Investigación cualitativa: Orientaciones procedimentales.** Primera reimpresión corregida. Barquisimeto, UPEL-IPB, Venezuela.
- Plancarte, Patricia. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. **Revista de Educación Inclusiva.** Vol. 10, N° 2, pp. 213-226. Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>. Recuperado el 09 de mayo de 2020.
- Robbins, Stephen y Coulter, Mary. (2014). **Administración.** Decimosegunda Edición, Pearson Educación de México.

- Simón, Cecilia; Barrios, Ángela; Gutiérrez, Héctor y Muñoz, Yolanda. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**. Vol. N° 2, pp. 17-32. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2019.8.2.001/11665>. Recuperado el 29 de mayo de 2020.
- Suárez, Belén y López, Ana. (2018). Investigación en educación inclusiva: la producción de trabajos en revistas españolas y tesis doctorales. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva**. Vol. 11, N° 1, pp. 151-174. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542215>. Recuperado el 05 de mayo de 2020.
- Vázquez, Victoria y Serrano, Ana. (2017). Enfoque de las capacidades y educación inclusiva. **Revista Ede-tania**. N° 51, pp. 83-96. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6271841>. Recuperado el 22 de abril de 2020.
- Yuni, José y Urbano, Claudio. (2014). **Técnicas para investigar**. Volumen 2. Editorial Brujas. Argentina.

La recreación como estrategia para desarrollar habilidades psicomotoras en estudiantes de primaria en instituciones educativas de Colombia

Luis Barraza¹; Luis Acosta² y Maily Olivares¹

¹Doctorado en actividad física y deporte. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barraquilla-Colombia.

*²Sub-programa Deporte y Recreación. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Maracaibo-Venezuela
lbarrazamanota@gmail.com; luis_acosta4@hotmail.com;
mailynolivares@gmail.com*

Resumen

La recreación hoy día es vista como una técnica educativa, de acción concreta y práctica social donde los docentes de Educación Física se identifiquen con los efectos que esta tiene para el fortalecimiento de la psicomotricidad en los estudiantes, al mejorar sus aspectos cognitivos y generar placer como forma genérica de diversión. El objetivo del trabajo fue establecer la importancia de la recreación como estrategia para desarrollar habilidades psicomotoras en estudiantes de primaria en instituciones educativas de Colombia. Se apoyó en los aportes teóricos de Acosta (2016), Hans (2009), Vera (2007), Joseph (2005), Dumazedier (2002). La metodología utilizada fue descriptiva, con un diseño de campo. La muestra estuvo constituida por 09 docentes de Educación Física y 47 maestros de aula de instituciones educativas de primaria de Barranquilla. Se utilizó la observación directa y la encuesta como técnicas de recolección de datos. El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva. Los resultados permitieron establecer que con el uso de estrategias adecuadas es posible mejorar la psicomotricidad en los educandos, ayudando con ello a incrementar el desarrollo de habilidades y destrezas durante la realización de actividades físicas y recreativas con los estudiantes de básica primaria. Se concluyó que los docentes consideran la recreación como una estrategia para lograr y generar avances importantes en los aspectos biopsicosociales y educativos de los alumnos.

Palabras clave: Recreación; estrategias; habilidades psicomotoras.

Recreation as a strategy to develop psychomotor skills in elementary students in educational institutions of Colombia

Abstract

Recreation today is seen as an educational technique, of concrete action and social practice where Physical Education teachers identify with the effects that it has for the strengthening of psychomotor skills in students, by improving their cognitive aspects and generating pleasure as generic form of fun. The objective of the work was to establish the importance of recreation as a strategy to develop psychomotor skills in elementary school students in educational institutions in Colombia. It was supported by the theoretical contributions of Acosta (2016), Hans (2009), Vera (2007), Joseph (2005), Dumazedier (2002). The methodology used was descriptive, with a field design. The sample consisted of 09 Physical Education teachers and 47 classroom teachers from primary educational institutions in Barranquilla. Direct observation and survey were used as data collection techniques. Data analysis was carried out using descriptive statistics. The results allowed to establish that with the use of appropriate strategies it is possible to improve psychomotor skills in students, thereby helping to increase the development of abilities and skills during physical and recreational activities with elementary school students. It was concluded that teachers consider recreation as a strategy to achieve and generate important advances in the biopsychosocial and educational aspects of the students.

Keywords: Recreation; strategies; psychomotor skills.

Introducción

La recreación como estrategia para desarrollar habilidades psicomotoras en estudiantes de primaria en las instituciones educativas de Colombia, representa hoy día un problema que indudablemente incide en el fortalecimiento de los elementos biopsicosociales, que forman parte de su desarrollo integral, donde se visualiza la poca atención que algunos docentes le dan a esta actividad.

Resulta de sumo interés realizar investigaciones que presenten alternativas de indagación al educador, con la

finalidad de manejar asertivamente sus funciones en el contexto escolar; aportando conocimientos donde, en el caso particular del docente de educación física, a través de su praxis pedagógica y con el apoyo de actividades recreativas y experiencias propias y de sus estudiantes, logre mejorar su calidad de vida.

Es necesario destacar que el modelo educativo a nivel primario actualmente presenta algunas fallas (Acosta, 2016), al no desarrollar o brindar pautas para la ocupación del tiempo libre del educando, estableciéndose indudable-

mente que la escuela no cumple cabalmente con su tarea de formar integralmente al niño.

De acuerdo con criterios de Acosta (2016), se considera la recreación como una técnica de aplicación fáctica, por estar en constante relación con la acción concreta y la práctica social, motivo por los cuales los docentes del área educación física deben conocer los efectos fundamentales que las actividades recreativas tienen en la formación y fortalecimiento de las habilidades psicomotoras de los estudiantes del nivel educativo básico primario, por estar enfocada en sus necesidades de juego y de movimiento, como parte significativa en su formación y desarrollo integral.

Es imprescindible considerar la recreación como un factor esencial para el fortalecimiento psicomotriz y la salud de los educandos (Vera, 2007), por formar parte de su formación integral; contribuyendo a su mejoramiento como ser humano bajo una realidad biológica y social. Es necesario referenciar que, en la institucionalización a nivel escolar, esta labor debe ser considerada por el educador como una estrategia básica para desarrollar habilidades y destrezas motoras o psíquicas en la niñez y adolescencia en esta etapa vital de su ciclo de vida.

De todos los responsables de la educación (Acosta, 2016), el docente de educación física se considera el que más se identifica con sus alumnos, quizás por su tarea al aire libre y sin los condicionantes que se sufren en el

aula con materias teóricas; además de ser estimulador permanente de la recreación como parte de la ocupación del tiempo libre durante el proceso educativo. Por lo tanto, este tipo de actividad, como componente de la educación física es la disciplina pedagógica, la cual contribuye al desarrollo armónico del educando mediante su práctica sistemática y divertida, considerada una acción agradable para el discente del nivel básico primario, por ser el juego el eje que mueve sus intereses, para buscar descanso y esparcimiento.

Otro aspecto fundamental, radica en cómo los docentes deben hacer énfasis en conocimientos cognitivos y psicomotores finos o gruesos, que permitan a los alumnos un perfecto equilibrio para lograr mediante la recreación como estrategia creativa; innovar y mejorar el proceso de aprendizaje en las áreas físicas y mentales, básicas para su desarrollo integral como seres humanos.

Así mismo, se resalta que el movimiento busca una acción coordinada de desplazamientos físicos sensoriomotriz, que dependen de aspectos cognitivos, perceptibles y comprensivos del ser humano, donde la coordinación es la capacidad física que relaciona y establece mutua dependencia entre el sistema nervioso y diferentes grupos de músculos; por lo tanto los infantes y jóvenes del nivel básico primario, al efectuar movimientos complejos de modo conveniente, les ayuda a desplazarse para realizar una actividad física positiva determinada.

En concordancia con lo expuesto, se visualizó en las instituciones educativas de básica primaria en la ciudad de Barranquilla, departamento del Atlántico Colombia, que algunas de éstas no cuentan con canchas deportivas adecuadas, ni en buenas condiciones materiales, así como otras zonas de esparcimiento para realizar prácticas recreativas, situación que indudablemente repercute en la buena programación de las actividades físicas, que ayuden al docente de educación física a propiciar el desarrollo integral psicomotor de sus alumnos, fomentando el bienestar y mejoramiento de su calidad de vida.

Al respecto se destaca, entre los aportes relevantes del trabajo, la importancia que el docente de educación física complementa sus clases diarias, con el apoyo de estrategias recreativas, que permitan mejorar el desarrollo de habilidades psicomotoras en los alumnos del nivel básico primario, mejorando además su capacidad para controlar el cuerpo a través de actividades físicas, coordinadas con la recreación mediante vivencias sociales propias de su desarrollo biopsicosocial, lo cual beneficiará los niveles de emotividad, capacidad y movimientos corporales como factores fundamentales en los mismos.

Se ha podido observar en algunas instituciones de la ciudad de Barranquilla que los niños de los primeros grados y algunos jóvenes de los grados superiores, de esta institución presentan torpeza en sus movimientos, retraso en la adquisición

de movimientos motores, lo que se detecta al momento de realizar actividades físicas, como marchar, caminar, correr o saltar, y posteriormente también se detectaron malas posiciones al sentarse a realizar sus labores escolares; además, se observaron dificultades para abrochar botones o atar los cordones de sus zapatos, por tanto los educandos de este nivel básico primario, pueden tener dificultades en su desarrollo psicomotriz durante su crecimiento.

Aunado a los problemas observados en los alumnos de las instituciones educativas de primaria de Barranquilla, con relación a la coordinación psicomotora, en ocasiones se visualizan debilidades al momento de conducir las actividades físicas y recreativas de parte del docente, así como cierto desconocimiento de acciones para organización o secuenciación de movimientos básicos referidos al control motor, uso de estrategias para el equilibrio y flexibilidad en los movimientos motrices, así como técnicas específicas para el manejo de habilidades de coordinación, necesarias para desarrollar la psicomotricidad. Además, se suma la carencia de espacios adecuados que ayuden al docente en su labor formativa.

En síntesis, de no resolverse el problema expuesto, los aprendices en este nivel básico primario pudiesen tener perturbaciones en su desarrollo psicomotor, presentándose además retraso en la adquisición de destrezas propias de esta edad, lo cual indudablemente se traduce en debilidades en

los movimientos de miembros superiores e inferiores, dificultándole realizar actividades físicas, que impidan al educando la integración en acciones grupales durante su aprendizaje escolar.

El objetivo general de la investigación fue establecer la importancia de la recreación como estrategia para desarrollar habilidades psicomotoras en estudiantes de primaria en las instituciones educativas de Colombia, permitiendo con ello el manejo de prácticas innovadoras como apoyo al docente de este nivel escolar para optimizar las actividades físicas en los alumnos, considerando su relevancia en el ámbito formativo y social donde se desenvuelve.

Fundamentación teórica

Conceptualizaciones sobre la recreación

De acuerdo con Ramos (2009), se entiende por recreación todas aquellas actividades o eventos, en las cuales se busca la diversión, la relajación y el entretenimiento; se da normalmente a través de la generación de espacios, donde el ser humano puede participar libremente de acuerdo a sus necesidades y preferencias; es decir, cada persona puede descubrir y desarrollar intereses y distintas formas de recrearse o divertimento. Joseph (2005), manifiesta que la noción básica de esta actividad física, es permitir a cada uno encontrar lo que más placer le genere, con la finalidad de sentirse cómodo, haciendo lo mejor de su experiencia.

Según Vera (2002), es toda experiencia o actividad que proporciona al hombre satisfacción de libertad, permitiéndole olvido momentáneo de su problemática diaria, favoreciendo el reencuentro consigo mismo como ser humano, sin presiones ajenas o externas.

Estas definiciones reconocen como elementos esenciales de la recreación, la libertad, el cambio, el bienestar, propias del ser humano. Por otra parte, también la concibe como experiencia o actividad; es decir, que puede ser pasiva o activa, abriendo el espectro a tantas posibilidades, siendo el único límite la imaginación.

Teorías que sustentan la recreación como estrategia de aprendizaje

Teoría sociológica de la recreación

Para Lalonde (2004), desde el punto de vista de la sociología, la recreación maneja distintas aseveraciones prácticas, sensaciones y estructuras relacionadas como ámbito del tiempo libre, donde sobresale la práctica de libertad, como parte del proceso de humanización, a través de actividades lúdicas que la diferencien de otras prácticas, para descubrir si es posible innovar en nuestro sistema educativo, mediante la participación de forma activa de educadores y educandos para el logro de los beneficios y alcances de la recreación.

Algunos especialistas en Ciencias Sociales, destacan la existencia de

numerosas posturas teóricas respecto al juego y la recreación, lo que supone la importancia que estas acciones poseen para el ser humano. Así mismo, Gagné (2010), plantea dentro del desarrollo de su teoría, que ella constituye una actitud frente a la realidad, reequilibrando al individuo para las actividades obligatorias y cotidianas. Por su parte, Dumazedier (2002), señala que la recreación parte de la personalidad, donde el individuo libera a su gusto las capacidades de su cuerpo y espíritu para salir de la rutina de la sociedad.

Teoría psicológica de la recreación

Psicológicamente (Lalande, 2004), el aburrimiento es una experiencia caracterizada por un tono hedónico de una circunstancia provista de interés y se especifica porque lo que aburre no dice nada al tema del impulso vital, pero permanece una aspiración al placer; es por ello, que psicológicamente al existir en el individuo aburrimiento, no puede darse la diversión. El hombre que utiliza la recreación como un modo de práctica para superar el tiempo de ocio, responde a un intento de apartarse o superar la situación en la cual ha sido sumido por el aburrimiento. Constituye además una actividad física y mental realizada sin un fin utilitario, sólo por el placer que ésta proporciona, entendiéndose como una forma genérica de diversión.

Teoría de relaciones humanas de la recreación

La recreación es aceptada como válida (Dumazedier, 2002), por una serie de teorías educativas, que sitúan su nacimiento histórico en diferentes momentos de las relaciones humanas, fundamentadas de manera incuestionable, confirmando ser parte del saber y de cualquier manifestación cultural y social; lo que permite decir que se está en presencia de una actividad construida en el devenir de los tiempos, desarrollada durante todas las etapas de la vida.

Teoría de la responsabilidad social del aprendizaje

La recreación se ubica dentro de las acciones prácticas del aprendizaje; por lo cual se hace necesario abordar las teorías evolutivas, cognoscitivista, conductistas y eclécticas, las cuales están basadas en los diferentes enfoques curriculares, sirven para explicar cómo y bajo qué condiciones aprenden los educandos teniéndola como estrategia fundamental. Tiene su principal representante en Briggs (2004), quien la señala como una disciplina neutral, la cual concibe el aprendizaje como un proceso de adiestramiento de la mente en ordenación de lo aprendido; también se incluye la teoría del desenvolvimiento natural, la misma se basa en la premisa que los niños desarrollan lo que la naturaleza les ha dado, y por tanto es un poco determinista, ya que supone que cada persona nace con una serie de potencialidades predeterminadas.

Teoría de decisiones relacionadas con el juego

En relación con ésta, Bühler (2006) ofrece diferentes interpretaciones de su naturaleza y se les conoce como teorías sobre el juego, entre las cuales se tienen: a) la teoría del descanso o recreación, donde el juego es considerado como una acción que libera de los problemas, inquietudes y cansancio; viene a ser un recreo después del trabajo; b) la teoría del exceso de energía, en la cual Huizinga y Caillois (2005), señalan que el juego se entiende como un medio de liberar, donde el individuo puede dar rienda suelta a las fuerzas que no pueden emplearse en otros momentos del día, donde desarrolla actividades laborales, educativas o aquellas que son parte de su rutina diaria.

Teoría de la recapitulación

El niño desde que nace va haciendo a través de su juego una especie de recapitulación de la evolución del hombre (Maurias, 2004); de este modo van apareciendo las distintas actividades, más o menos en el mismo orden como se han sucedido en la historia. Así mismo, su comportamiento en un principio se asemeja a un animal, luego como un salvaje, y así sucesivamente, de acuerdo a cada etapa del desarrollo de la humanidad, en sus hechos y costumbres.

Criterios sobre habilidades psicomotoras

El concepto de habilidad psicomotora en la educación física es de acuerdo

con Hans (2009), una serie de acciones motrices que aparecen de modo filogenético en la evolución humana, tales como marchar, correr, girar, saltar, lanzar o recepcionar. Señala además este autor que las habilidades básicas encuentran un soporte para su desarrollo en las valencias perceptivas, las cuales están presentes desde el momento del nacimiento, al mismo tiempo que evolucionan conjuntamente; por ello, las características particulares hacen que una habilidad sea de importancia vital en todos los individuos, como elementos fundamentales en el aprendizaje motriz.

En tal sentido, Hans (2009), las considera el apoyo que todo docente posee para el desarrollo de la madurez psicológica y muscular que tiene el alumno como persona; en este caso, los aspectos psicológicos y musculares son las variables que constituyen la conducta o la actitud, al contrario del intelectual que viene dado por la maduración de la memoria, el razonamiento y el proceso global del pensamiento.

Las habilidades psicomotoras de acuerdo con Obando (2016), son las capacidades que tienen los músculos esqueléticos del cuerpo de sincronizarse, bajo parámetros de movimiento y de trayectoria. No obstante el resultado de éstas, se considera una acción intencional, sincrónica y sinérgica; tales movimientos ocurren de manera eficiente por contracción coordinada de la musculatura necesaria, así como el resto de los componentes de las extremidades involucradas; la coordinación muscular está mínimamente asociada con pro-

cesos de integración del sistema nervioso, el esqueleto y el control del cerebro y la médula espinal.

El desarrollo psicomotor es diferente en cada niño; sin embargo, es claro que se presenta en el mismo orden en cada alumno, lo que le permite avanzar desde la cabeza hasta los pies, por ello se observa que el buen funcionamiento de la cabeza y las manos, siendo ello primero que el desarrollo de piernas y pies.

Valor de la recreación en el ámbito educativo

Como se puede apreciar la recreación en niños y jóvenes forma parte de su desarrollo integral, lo que constituye la compensación entre la conciencia del desamparo propio, así como las destrezas y por otro lado el dominio de su entorno. Por lo cual para Waichman, (2016), el juego como parte de la recreación, es un medio para el cumplimiento de los propósitos educativos, constituyendo una serie de acciones que le ofrecen satisfacción al educando, de su derecho a recrearse, disfrutar adecuadamente su tiempo, conocer el medio que lo rodea; contribuyendo a su desarrollo personal para expresarse libremente, y participar o estimular su creatividad; basándonos en lo dicho, se hace énfasis en la recreación escolar, enfocándola como valor básico durante su actividad libre, desinteresada y atractiva, teniendo entre sus valores los psicológicos, físicos, sociales, ambientales y pedagógicos.

Para Dumazedier (2002), tales valores de la recreación no constituyen conceptos científicos en sentido estricto, ya que actualmente se ha tratado de hallar algo común entre los diferentes valores que la caracterizan por ello se dice que es tan antigua como la cultura, pudiéndose decir que a partir de sus valores esta se considera un principio fundamental de la educación y como actividad pura, espontánea y placentera, por ser parte del desarrollo integral del niño, en la consecución de una vida sana y activa, mediante el placer y la alegría generada por la misma en su ámbito escolar y familiar.

Importancia pedagógica de la recreación

Desde el conocimiento común, la palabra recreación tiende a ser sinónimo de entretenimiento, entendida como actividades generadoras de placer sin la necesidad de compromisos, ni participación creadora alguna. Siendo el elemento que la define y caracteriza, el placer que produce independientemente de cualquier otra sustantividad.

No obstante, esta concepción pedagógica se fundamenta en modelos recreativos que actúan en estructuras del tiempo libre, donde se enseñan juegos, técnicas expresivas, se hacen campamentos, entre otros, por el sentido hedonístico que los caracteriza, lo que les hace oponerse al aburrimiento cotidiano generado por la situación escolar, según la edad y las condiciones sociales. Por lo tanto, refiere Acosta

(2016), pedagógicamente esta realidad compensa la característica rutinaria de la actividad diaria, por lo cual su significado y existencia depende de ese aburrimiento previo, siendo su expresión práctica casi exclusiva el juego. Mediante ello se logrará que la escuela se torne divertida y los alumnos no se aburran, entonces se podría señalar que la recreación puede ser esa esencia que define el aprendizaje.

Consecuentemente con lo anterior señalado, Waichman(2016),hace énfasis que si el sistema educativo le diera una mayor importancia a la recreación, se estaría frente a un alumno como ser humano íntegro y participativo en un mundo caracterizado por el cambio, entonces lo recreativo dejaría de ser un territorio exclusivo del tiempo libre para incorporarse a todo el tiempo real, todo aquello que fuese entretenido para el alumno, cualquiera sea el ámbito donde se desarrolle, bien sea desde una visión pedagógica o como óptica del subsistema de la educación no formal, apoyado en métodos específicos y precisos de docentes especializados.

La recreación. Una estrategia de aprendizaje

En relación con la utilización de la recreación como una estrategia de aprendizaje, Acosta (2016) considera que al darle al juego un valor relevante en este nivel escolar, todas aquellas actividades tendientes a proporcionar al alumno medios de expresión de profundo interés, busca su espontánea

satisfacción con las características de ser constructiva para el mejor uso del tiempo libre y recuperador de la vitalidad. Pudiéndose decir entonces, que la recreación a este nivel escolar no constituye un lujo para el alumno, sino una necesidad, por no ser algo de lo cual el niño solamente gusta, sino de lo cual precisa para crecer y lograr el camino hacia la edad adulta.

Por lo tanto, cualquier práctica escolar (Roque, Álvarez y Rodríguez, 2017), puede convertirse en una actividad de recreación, si está orientada bajo criterios de sostenibilidad, como disciplina, usada durante las prácticas escolares, donde por su naturaleza enriquecen las bases sociales y humanas de la cultura, estimulando a la vez la iniciativa del alumno y las formas propias de expresión, entre las cuales se pueden señalar: deportes recreativos, campamentos escolares, dibujos, música, temas ilustrados, teatro, conmemoraciones y celebraciones, clubes de excursionismo escolar, audiovisuales, talleres fotográficos, televisión recreativa, entre otros.

Metodología

La metodología utilizada estuvo enmarcada en el enfoque cuantitativo, bajo un paradigma positivista; así mismo fue de tipo descriptivo, el cual, de acuerdo Hernández, Fernández y Baptista (2014) busca especificar propiedades de personas, comunidades o fenómeno bajo estudio, midiendo y evaluando aspectos, dimensiones o

componentes. El diseño de investigación fue de campo, refiriéndose Arias (2012), como aquel donde la recolección de datos se hace directamente de las personas investigadas o de la realidad donde acontecen los hechos.

La muestra estuvo constituida por nueve (09) docentes de educación física y cuarenta y siete (47) maestros de aula, todos los que laboran en las instituciones educativas de básica primaria en la ciudad de Barranquilla, Colombia, seleccionadas intencionalmente en el estudio (cuadro 1).

Cuadro 1. Distribución de la muestra

Instituciones educativas	Docentes de Educación Física	Maestros de aula
IED San Vicente de Paul	04	18
IED Eduardo Santos	02	15
IED Cañahuat	03	14
TOTAL	09	47

Fuente: Elaboración propia (2020)

Como técnicas de recolección de datos se utilizaron la observación directa y la encuesta. El instrumento fue un **cuestionario** tipo escala Likert, con cinco alternativas de respuestas; Siempre (5), Casi Siempre (4), Algunas Veces (3), Casi Nunca, (2) y Nunca (1), el cual permitió determinar si los educadores encuestados consideran importante incluir la recreación en la educación recibida por los estudiantes.

La variable de estudio fue *la recreación como estrategia para desarrollar habilidades psicomotoras* , analizada a través de las **dimensiones desarrollo psicomotriz y recreación, y desarrollo biológico y recreación** , conformadas por los **indicadores** :

- a) Funciones psicomotrices.
- b) Estrategias recreativas.

- c) Estrategias dinámicas.
- d) Recreación como estrategia creativa para innovar.
- e) Disminución de riesgo en la salud.
- f) Actividades recreativas para favorecer el desarrollo psicomotor.

Al cuestionario se le aplicó criterios de validez y confiabilidad; para la validez se utilizó la técnica del juicio de tres expertos, especialistas en el área objeto de estudio. Para la confiabilidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), se realizó una prueba piloto a diez sujetos, con características similares a la población de este estudio, donde las respuestas de los mismos permitieron determinar el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach, alcanzando un valor de 0,89.

La información recolectada fue tabulada y procesada mediante la aplicación de estadística descriptiva, con el cálculo de frecuencias absolutas (F), porcentajes (%), media aritmética (\bar{X}) y desviaciones estándar (DE), apoyada con el programa SPSS 11 (Pardo y Ruiz, 2002).

Con la finalidad de interpretar los valores de las medias aritméticas, se elaboró el siguiente baremo (cuadro 2) para analizar de manera más precisa los resultados arrojados durante la investigación.

Cuadro 2. Baremo de interpretación para las medias aritméticas (\bar{X})

Intervalo de \bar{X}	Interpretación
1.00 – 1.80	Nada importante
1.81 – 2.60	Poco importante
2.61 – 3.40	Moderadamente importante
3.41 – 4.20	Importante
4.21 – 5.00	Muy importante

Fuente: Elaboración propia (2020)

Resultados y discusión

Se evidenció en primer lugar, que existen instalaciones deportivas y recreativas en las unidades educativas bajo estudio y todas cuentan con material específico para el dictado de las clases; sin embargo, los maestros de aula ejecutan pocas actividades recreativas y los docentes de educación física les dedican más atención a disciplinas deportivas como voleibol o baloncesto, que a programas recreativos.

Los resultados del cuestionario para la dimensión *Desarrollo psicomotriz y*

recreación, y los indicadores *funciones psicomotrices, estrategias recreativas y estrategias dinámicas*, se presentan en la tabla 1. Se utilizaron los siguientes ítems por cada indicador, respectivamente: 1) Las funciones psicomotrices pueden ser desarrolladas armónicamente a través de estrategias recreativas; 2) Las estrategias recreativas utilizadas por el docente en su clase ayudarán a fortalecer la psicomotricidad en los alumnos; 3) A través de la recreación el docente podrá aplicar estrategias dinámicas para fortalecer en los estudiantes la psicomotricidad.

Tabla 1. Resultados de la dimensión: Desarrollo psicomotriz y recreación

Indicadores Alternativa	Funciones psicomotrices		Estrategias recreativas		Estrategias dinámicas	
	F	%	F	%	F	%
Nunca	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Casi nunca	6	12,7	2	3,9	16	32,1
Algunas veces	10	34,0	10	4,8	10	33,0
Casi siempre	20	29,1	18	34,0	12	22,3
Siempre	20	24,2	26	57,3	18	12,6
Total	56	100,0	56	100,0	56	100,0
\bar{X}	3,7905		4,0476		3,9143	
DE	1,40536		0,86816		1,20695	
\bar{X} Total	3,9175					
Interpretación de \bar{X} Total	Importante					

Fuente: Elaboración propia (2020)

En cuanto al primer indicador, el 53,3% de los encuestados consideran que casi siempre y siempre (en total), las funciones psicomotrices pueden ser desarrolladas armónicamente a través de estrategias recreativas; de manera similar, el 91,3% respondió las mismas alternativas (en total) para el segundo indicador, exponiendo que las estrategias recreativas utilizadas por el docente en su clase ayudarán a fortalecer la psicomotricidad en los educandos. En el caso del tercer indicador se observó que un 33,0% de los educadores que conformaron la muestra plantean que algunas veces a través de la recreación el docente podrá aplicar estrategias

dinámicas para fortalecer en los estudiantes la psicomotricidad. Lo emitido por los maestros de aula y los docentes de educación física, en cuanto a los indicadores e ítems analizados, permitió ubicar la media aritmética total en 3,9175; este resultado permitió evaluar la dimensión *Desarrollo psicomotriz y recreación* como **Importante** de acuerdo con el baremo de interpretación establecido.

Estos resultados se asemejan a lo expuesto por diferentes investigadores, quienes plantean que la recreación busca la diversión, la relajación y el entretenimiento; se reconocen como sus elementos esenciales la libertad,

el cambio, el bienestar, propias del ser humano; considerándola como un principio fundamental de la educación y como actividad física y motora pura, espontánea y placentera, siendo parte del desarrollo integral del individuo, en la consecución de una vida sana, activa, donde sobresale la práctica de libertad; con derecho a disfrutar adecuadamente su tiempo, conocer el medio circundante; contribuyendo a su desarrollo personal para expresarse libremente y estimular su creatividad (Waichman, 2016; Ramos, 2009; Joseph, 2005; Lalande, 2004; Dumazedier, 2002).

sarse libremente y estimular su creatividad (Waichman, 2016; Ramos, 2009; Joseph, 2005; Lalande, 2004; Dumazedier, 2002).

Con respecto a la dimensión *Desarrollo biológico y recreación*, y los indicadores *recreación como estrategia creativa para innovar*, *disminución de riesgo en la salud* y *actividades recreativas para favorecer el desarrollo psicomotor*, los resultados se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Resultado de la dimensión: Desarrollo biológico y recreación

Indicadores Alternativa	Recreación estrategia creativa para innovar		Disminución de riesgo en la salud		Actividades recreativas y desarrollo psicomotor	
	F	%	F	%	F	%
Nunca	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Casi nunca	0	0,0	0	0,0	0	9,8
Algunas veces	8	12,7	10	9,8	10	9,8
Casi siempre	18	29,1	10	22,3	12	29,1
Siempre	30	58,2	36	67,9	34	51,3
Total	56	100,0	56	100,0	56	100,0
\bar{X}	4,2571		4,4476		4,4952	
DE	1,03090		0,80049		0,80814	
\bar{X} Total	4, 3999					
Interpretación de \bar{X} Total	Muy importante					

Fuente: Elaboración propia (2020)

Se emplearon, para el análisis, los siguientes ítems por cada indicador, respectivamente: 1) La recreación se considera una estrategia creativa para innovar y mejorar el proceso de apren-

dizaje de las áreas psicomotora; 2) La recreación como hábito, promueve el uso adecuado de la psicomotricidad, disminuyendo factores de riesgo en la salud del educando; 3) Las actividades

recreativas permiten mantener saludable el aspecto biológico del alumno, favoreciendo su desarrollo psicomotor.

En cuanto al primer indicador, el 58,2% de los educadores encuestados consideran que siempre se debe considerar la recreación como una estrategia innovadora para mejorar el aprendizaje de las áreas psicomotoras; similarmente, para el segundo indicador, el 67,9% respondió que siempre la recreación habitual promueve el uso apropiado de la psicomotricidad, disminuyendo factores de riesgo en la salud. Para el tercer indicador se observó que un 51,3,0% de los educadores plantean que siempre las actividades recreativas permiten mantener saludable el aspecto biológico y favorece el desarrollo psicomotor.

Las opiniones expresadas por los maestros de aula y los docentes de educación física, permitió ubicar la media aritmética total en 4,3999; resultado que permitió evaluar la dimensión *Desarrollo biológico y recreación* como **Muy importante** en conformidad con el baremo de interpretación establecido.

En concordancia con estos resultados, Hans (2009), manifiesta que toda acción motriz aparece en la evolución humana, como marchar, correr, girar, saltar, lanzar o recepcionar; además, las habilidades básicas encuentran un soporte para su desarrollo en las actividades recreativas, las cuales están presentes desde el nacimiento del niño y evolucionan al mismo tiempo; y se consideran de importancia vital en el aprendizaje motriz.

Al respecto con las opiniones de los educadores, para una mayor comprensión de los resultados en cuanto a la variable *Recreación como estrategia para desarrollar habilidades psicomotoras*, se confrontan con lo referenciado por Acosta (2016) y Roque, Álvarez y Rodríguez (2017), quienes consideran la recreación una estrategia de aprendizaje importante para mejorar y fortalecer todas aquellas acciones que proporcionan al alumno medios de expresión de interés y búsqueda de satisfacción para un mejor uso del tiempo libre, que le permita recuperar la vitalidad y fortificar sus habilidades psicomotoras; por lo que, cualquier práctica escolar puede convertirse en una actividad de recreación, si está orientada bajo criterios de sostenibilidad donde se enriquecen las bases sociales y humanas de la cultura, estimulando la iniciativa y las formas propias de expresión, como deportes recreativos, campamentos escolares, dibujos, música, temas ilustrados, teatro, conmemoraciones y celebraciones, clubes de excursionismo escolar, entre otros.

Se pudo determinar que los maestros de aula y docentes de educación física aportaron ideas para mejorar la participación e integración de los estudiantes en las actividades recreativas que se planifiquen desde la institución educativa, posibilitando de esta manera un mejor proceso enseñanza y aprendizaje de estas áreas, de vital importancia para el desarrollo biopsicosocial de los educandos del nivel escolar de básica primaria.

En conformidad al análisis presentado se puede señalar que, partiendo del uso de estrategias recreativas, es posible mejorar la psicomotricidad en los estudiantes del nivel básico primario ya que, al ser utilizada como una estrategia de aprendizaje, brindará el desarrollo de mejores habilidades y destrezas durante la realización de actividades físicas y recreativas.

Conclusiones

Los docentes de educación física y maestros de aula de las instituciones educativas del distrito Barranquilla, manifestaron la importancia de implementar la recreación como estrategia para desarrollar habilidades psicomotoras en estudiantes de básica primaria, en su acción académica diaria.

Los educadores expresaron en su mayoría, que la utilización de estrategias creativas e innovadoras de parte de ellos, podrá mejorar el proceso de aprendizaje en las áreas psicomotora de los estudiantes en este nivel educativo; les ayudará a mantener saludable los aspectos biológicos y cognitivos y disminuirá los factores de riesgo en su salud.

Durante los procesos de integración llevados a cabo por los involucrados y los investigadores, se visualizó óptima convivencia social mediante el aporte de ideas conducentes a establecer la relevancia de las estrategias recreativas y dinámicas para fortalecer la psicomotricidad en los estudiantes, que los motiven a participar de manera alegre y

divertida en las actividades planificadas por los docentes, durante la ejecución de sus clases cotidianas.

Los resultados de esta investigación brindan beneficios tanto a los docentes de educación física como los maestros de aula, para mejorar y fortalecer las habilidades psicomotoras en los alumnos, a través del apoyo de la recreación, lo que indudablemente también orientará los aspectos cognitivos, motores, afectivos y sociales, de forma llamativa y entretenida para los educandos, elementos esenciales de libertad y bienestar, mejorando su calidad de vida.

Referencias bibliográficas

- Acosta, Luis. (2016). **La recreación una estrategia para el aprendizaje en la escuela**. Ediciones Kinesis. 2da. Edición. Armenia. Colombia.
- Arias, Fidias. (2012). **El proyecto de Investigación**. 6ta. edición. Caracas. Editorial Episteme.
- Briggs, Morrit. (2004). **Principios y métodos de recreación para la comunidad**. Editorial Omeba. Montevideo.
- Bühler, Carlota. (2006). **Psicología del desarrollo infantil**. Editorial Trillas. México.
- Dumazedier, Joffre. (2002). **Problemas actuales de la sociología del tiempo libre y el ocio**. Ediciones Janne. España.

- Gagné, Robert. (2010). **Teoría del procesamiento de la información**. Editorial Gymnos. Madrid.
- Hans, Edwin. (2009). **Entrenamiento con niños. Teoría, práctica y problemas específicos**.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la investigación**. 6ta edición. Editorial McGraw Hill. México.
- Huizinga, Johan y Caillois, Roger. (2005). **Deporte y tiempo libre. Hacia una ciencia del deporte**. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. Argentina.
- Joseph, Carlos. (2005). **Educación física. Una acción integrada**. Editorial Coopropol. Colombia.
- Lalande, Fraile. (2004). **El método y enseñanza de la educación física**. Editorial Royal. Madrid. España.
- Maurias, Jacqueline. (2004). **Psicología del tiempo libre. Un enfoque crítico**. Editorial Trillas. México.
- Obando, Jesús. (2016). **Habilidades y destrezas básicas motoras. Concepto, análisis y clasificación. Actividades para su desarrollo**. 5ta. edición. Editorial Gymnos. Madrid, España.
- Pardo, Merino y Ruiz, Miguel. (2002). **Programa estadístico SPSS. Guía para el análisis de datos**. Madrid: McGraw-Hill.
- Ramos, Francisco, (2009). **Planificación de la recreación comunitaria**. Editorial UPEL. Caracas.
- Roque, Roberto; Álvarez, Delia y Rodríguez, Jorge. (2017). **Ocio, tiempo libre y recreación** Editorial Gossestra. Int. S.A. San José, Costa Rica.
- Vera, Carlos. (2002). **La actividad física y recreación, base fundamental para el desarrollo humano**. Editorial Edufir. VI edición. Maracaibo, Venezuela.
- Vera, Carlos. (2007). **El niño, base fundamental del desarrollo humano**. Editorial Edufir. Maracaibo, Venezuela.
- Waichman, Pablo. (2016). **Tiempo libre y recreación. Un desafío pedagógico**. Editorial Kinesis. Colombia.

Modelo de formación para deportistas de alto desempeño

Martha Elena Galvis Murillo

Institución Educativa Distrital del Desarrollo Humano y Cultural del Caribe. Barranquilla-Colombia.

marthaelenagalvis@hotmail.com

Resumen

La necesidad de responder a los retos de la sociedad colombiana en materia de prevención integral, vinculados a la desintegración familiar y la violencia asociada al tráfico y consumo de drogas, estimula a presentar este trabajo, el cual representa el producto de una sistematización de experiencias desarrolladas en la Institución Educativa Distrital del Desarrollo Humano y Cultural del Caribe, sede Barranquilla, Colombia. El propósito fue socializar ante la comunidad científica la propuesta de un modelo integral para la formación de niños y jóvenes que aspiran adoptar la carrera deportiva como profesión. Está fundamentada en los postulados de prevención integral avalados por la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud, planteados principalmente según los criterios teóricos de Ministerio de Salud y Protección Social (2019); Orozco, González y Soto (2018); UNESCO (2017); UNICEF (2017); Martínez (2014); OEA (2013). La producción científica se ubica en el marco paradigmático interpretativo de investigación, con enfoque cualitativo bajo métodos y técnicas documentales, observación y hermenéutica. La configuración de la propuesta implicó la aplicación de técnicas de análisis cualitativos como codificación y categorización de información; siendo necesaria la utilización de fichas de registro y análisis documental. La aplicación exitosa del modelo emergente implica garantizar la acción cooperativa de profesionales competentes y comprometidos con la formación deportiva para la promoción del desarrollo humano de los pueblos.

Palabras clave: Formación; deporte; prevención integral; alto desempeño.

Training model for high-performance athletes

Abstract

The need to respond to the challenges of Colombian society in terms of comprehensive prevention, linked to family disintegration and violence associated with drug trafficking and consumption, encourages the presentation of this work, which represents the product of a systematization of experiences developed in the District Educational Institution for Human and Cultural Development of the Caribbean, Barranquilla, Colombia. The purpose was to socialize before the scientific community the proposal of a comprehensive model for the training of children and young people who aspire to adopt a sports career as a profession. It is based on the comprehensive prevention postulates endorsed by the World Health Organization and the Pan American Health Organization, proposed mainly according to the theoretical criteria of the Ministry of Health and Social Protection (2019); Orozco, González and Soto (2018); UNESCO (2017); UNICEF (2017); Martínez (2014); OAS (2013). Scientific production is located in the paradigmatic interpretative research framework, with a qualitative approach under documentary methods and techniques, observation and hermeneutics. The configuration of the proposal implied the application of qualitative analysis techniques such as information coding and categorization; being necessary the use of record sheets and documentary analysis. The successful application of the emerging model implies guaranteeing the cooperative action of competent professionals committed to sports training for the promotion of the human development of peoples.

Keywords: Training; sport; comprehensive prevention; high-performance.

Introducción

El modelo de formación para deportistas de alto desempeño que se presenta constituye una propuesta integral para la educación de niños y jóvenes que aspiran adoptar la carrera deportiva como profesión o estilo de vida (Ministerio de Salud y Protección Social, MINSALUD, 2019). Representa una iniciativa holística basada en el análisis documental, los saberes adquiridos mediante la experiencia profesional de la investigadora siendo entrenadora por más de quince (15) años y

la necesidad de responder a los requerimientos y retos de la sociedad colombiana en materia de prevención integral.

Su enfoque integral permite comprender que en términos de prevención todas las aristas asociadas al entorno sociocomunitario en el que interactúan niños y jóvenes aspirantes a ser deportistas de alto desempeño cuentan (Organización de los Estados Americanos, OEA, 2013). De manera que, se plantean un conjunto de mecanismos que posibilitan el abordaje de aspectos vinculados, no solo al entrenamiento

y desarrollo técnico – deportivo, sino también a la integración de todos los actores y su formación ética como seres activos generadores de derechos humanos para la construcción de la sociedad justa y noble que todos aspiramos y merecemos; ciudadanos nobles, dignos y útiles a la patria, conscientes de su rol transformador; promotor de paz y justicia social (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2017).

No se trata simplemente de crear un semillero de talentos deportivos para satisfacer las aspiraciones e intereses particulares de un grupo social privilegiado, sino de plantear una opción viable que promueva la participación activa de todos los actores involucrados; y en materia de prevención integral, favorezca el abordaje complejo de problemas asociados a la violencia, tráfico y consumo de drogas que durante décadas han afectado el tejido social colombiano. En pocas palabras, una opción viable para construir una cultura de paz (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2017).

El propósito del trabajo fue socializar ante la comunidad científica la propuesta de un modelo integral para la formación de niños y jóvenes que aspiran adoptar la carrera deportiva como profesión.

Fundamentación teórica

La presente propuesta se ampara bajo los fundamentos teóricos de los

enfoques de prevención integral, concebidos como herramientas que favorecen la formulación e implantación de estrategias efectivas para el desarrollo humano (personal y comunitario). Específicamente se consideraron los enfoques: factores de riesgo y de protección, habilidades para la vida, estilos de vida sana y resiliencia, todos auspiciados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización Panamericana para la Salud (OPS) y la Oficina Nacional Antidrogas (ONA) (Caracas, Venezuela). Sobre la base de estas orientaciones se realizó un análisis crítico de la teoría abstraída en el proceso de sistematización de la experiencia profesional.

Factores de riesgo y de protección

Estos factores plantean un conjunto de indicadores que permiten advertir situaciones de riesgo y/o de protección en niños y adolescentes en el ámbito escolar, familiar y comunitario. Los de riesgo se conciben como aquellas situaciones que colocan a niños, adolescentes y jóvenes en una situación vulnerable a ser víctimas de la violencia asociada al tráfico y consumo de drogas. Los factores de protección están representados en un conjunto de condiciones presentes en los entornos donde interactúan niños, niñas y adolescentes (escuela, familia y comunidad) que favorecen su amparo completo evitando que sean víctimas de situaciones de violencia asociadas al tráfico y consumo de drogas

(MINSALUD, 2019; Orozco, González y Soto, 2018; UNICEF, 2017; OMS, 2017; Martínez, 2014; ONU, 2003; ONA, 2010).

Habilidades para la vida

En esta postura, las habilidades para la vida se plantean en tres categorías: a) Interpersonales y de comunicación (OMS) o Sociales (OPS); b) Toma de decisiones y pensamiento crítico (OMS) o Cognoscitivas, (OPS); c) Resolución de problemas y manejo de sí mismo (OMS) o Afectivas (OPS). La primera categoría considera aspectos como comunicación asertiva, relaciones interpersonales y empatía. La segunda, se refiere a las habilidades cognitivas para la toma de decisiones pertinentes eficaces, pensamiento creativo y pensamiento crítico. La tercera, da cuenta del autoconocimiento, manejo del estrés, manejo de emociones y sentimientos (MINSALUD, 2019; Orozco, González y Soto, 2018; UNICEF, 2017; OMS, 2017; Martínez, 2014; ONA, 2010; ONU, 2003).

Estilos de vida sana

Enfatizan en la promoción de valores, creencias, actitudes y comportamientos positivos como factores garantes de una salud integral; consideran la práctica de actividades deportivas – recreativas, actividades académicas y actividades culturales, vías operativas mediante la cual se concreta la adquisición de tales conductas (MINSALUD, 2019; Orozco, González

y Soto, 2018; UNICEF, 2017; OMS, 2017; Martínez, 2014; ONU, 2003; ONA, 2010).

Resiliencia

La resiliencia se concibe como un *“proceso a través del cual el ser humano crece, se transforma y mejora los acontecimientos y dificultades”* (ONA, 2010:34); implica fortaleza emocional para lograr vencer las dificultades aprovechando sus resistencias personales y recursos externos con los que cuenta. Se trata de un proceso particular que conlleva a actitudes, pensamientos y conductas que pueden ser aprendidas y/o modificadas por cualquier individuo (MINSALUD, 2019; Martínez, 2014; ONA, 2010; ONU, 2003).

Entre las características personales que dan cuenta de la fortaleza interna de una persona resiliente destacan, actitud positiva, optimismo, esperanza, metas claras, buen carácter, alta autoestima, valores religiosos, humor positivo, autonomía, control de impulsos, introspección, creatividad, habilidad para resolver problemas, empatía, pensamiento crítico. Además, para que una persona logre desarrollar habilidades vinculadas a la resiliencia requiere contar con el apoyo de factores de protección como ayuda de otros, orientación para el provecho de cualidades individuales entre otros vínculos y redes de apoyo (Martínez, 2014; ONA, 2010; ONU, 2003). En el cuadro 1, se exponen de manera sintética los aspectos antes reseñados.

Cuadro 1. Enfoques de prevención integral

Enfoque	Postulados		
	Familia	Escuela	Comunidad
Factores de riesgo y de protección	Protección	<p>Promoción de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones integradoras. • Cooperación y solidaridad. • Autonomía personal. • Relaciones de igualdad. • Comunicación fluida y bidireccional. • Participación. • Empatía. • Trabajo en equipo. • Integración escuela comunidad. • Definición de límites y normas en pro de la convivencia social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura de participación protagónica y organización. • Cultura de orientación permanente. • Ejercicio del liderazgo comunitario. • Cultura de paz.
	Riesgo	<ul style="list-style-type: none"> • Familias disfuncionales. • Inexperiencia en el ejercicio de roles maternos y paternos. • Debilidad de lazos afectivos. • Fallas en el proceso comunicacional intrafamiliar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura rígida y poco favorable a la integración escuela – familia – comunidad. • Poca claridad en los límites y normas de convivencia.

Habilidades para la vida	Interpersonales y de comunicación (OMS); Sociales (OPS)	
	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación asertiva. • Relaciones interpersonales. • Empatía. 	
	Toma de decisiones y pensamiento crítico (OMS); Cognoscitivas (OPS)	
Habilidades para la vida	<ul style="list-style-type: none"> • Solución de problemas. • Toma de decisiones. • Pensamiento creativo. • Pensamiento crítico. 	
	Resolución de problemas y manejo de sí mismo (OMS); Afectivas (OPS)	
	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento. • Manejo de emociones y sentimientos. • Manejo del estrés. 	
Estilos de vida sana	Valores, creencias, actitudes y comportamientos positivos; Actividades deportivas – recreativas; Actividades académicas; Actividades culturales.	
Resiliencia	Fortalezas internas	Actitud positiva (optimismo, esperanza), metas claras, buen carácter, alta autoestima, valores religiosos, humor positivo, autonomía, control de impulsos, introspección, creatividad, habilidad para resolver problemas, empatía, pensamiento crítico.
	Recursos externos	Factores de protección, ayuda de otros, orientación para el provecho de cualidades individuales. Vínculos y redes de apoyo.

Fuente: Elaboración propia (2020)

Metodología

El producto científico deriva de una sistematización de experiencias propias, concebida como un método de investigación sociocrítica orientado al estudio y presentación organizada de *“experiencias, situaciones o prácticas susceptibles de constituirse en aportes científicos”* (Barrera 2010:17). El trabajo fue desarrollado en la Institución Educativa Distrital del Desarrollo Humano y Cultural del Caribe (IEDHUCA), sede Barranquilla, Colombia, donde la autora presta sus

servicios como entrenadora deportiva. De manera que, la investigación da a conocer los conocimientos adquiridos en su trayectoria profesional por más de quince años siendo entrenadora de niños y jóvenes que han logrado destacarse como deportistas de alto desempeño en escenarios nacionales e internacionales.

Los procedimientos empleados ubican la producción científica en el marco paradigmático interpretativo de la investigación con enfoque cualitativo (Carhuancho et al., 2019). Estuvo

orientada bajo métodos y técnicas inherentes al estudio documental, la observación y la hermenéutica. La configuración de la propuesta implicó la aplicación de técnicas de análisis de datos cualitativos como codificación y categorización de la información; siendo necesaria la utilización de fichas de registro y análisis documental. Fueron tomadas como unidades de análisis la experiencia profesional de la autora y los postulados de prevención integral. De allí derivaron las categorías emergentes planteadas en esta producción científica (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Corbetta, 2013; Martínez, 2012).

Resultados y discusión

Análisis crítico de la experiencia

Se presenta el análisis crítico de la experiencia confrontando la teoría emergente con los enfoques de prevención integral planteados por la OMS. La dinámica de análisis consistió en reflexionar sobre las categorías emergentes en la teorización de cara a los postulados planteados por los mencionados enfoques. Se consideran tres unidades de análisis; estas son, creación de equipos de entrenamiento, proyecto de vida y la articulación con organizaciones aliadas.

La creación de equipos de entrenamiento a la luz de los enfoques de prevención integral

La reflexión sobre la creación de equipos de entrenamiento a la luz de los enfoques de prevención integral se desarrolla en torno a los tres contextos donde los estudiantes interactúan en su vida cotidiana; estos son, la escuela, la familia y la comunidad. En lo que refiere al entorno escolar, se plantea que la escuela se convierte en promotora de factores de prevención siempre y cuando logre establecer relaciones que privilegien la integración basada en la cooperación, solidaridad y autonomía personal, la igualdad de oportunidades, la práctica de una comunicación fluida y bidireccional y la integración mediante la definición de límites y normas en pro de la convivencia social.

En cuanto al contexto familiar, se plantea que se requiere de un ambiente familiar con lazos afectivos fortalecidos, orientación permanente sobre la participación en actividades educativas, orientación permanente sobre el uso y efecto de las drogas; y comunicación de reglas claras. Además, acciones que promuevan la vinculación de niños y jóvenes con instituciones sociales tales como iglesias, organizaciones educativas y culturales. Desde el ámbito comunitario, los factores de prevención están representados en la participación protagónica y organizada de la comunidad; una cultura de orientación permanente y el liderazgo comunitario, lo cual se traduce en una cultura de paz.

En el caso específico de la experiencia analizada, se observó una mayor influencia de los factores de protección del entorno escolar; los estudiantes que destacados como deportistas en escenarios internacionales presentaban muchas condiciones adversas a los factores mencionados en su entorno familiar y comunitario; no obstante, fue la escuela la que asumió el protagonismo promoviendo la integración, la cooperación, solidaridad y autonomía personal, la igualdad de oportunidades, la práctica de una comunicación fluida y bidireccional y la definición de límites y normas claras en pro de la convivencia social.

Todas estas acciones fueron configurando un mecanismo original favorable a la creación de equipos de entrenamiento adaptada a las características, intereses y necesidades de los niños y jóvenes atendidos. Una metodología concretada en un diagnóstico del potencial deportivo y en la formación de una actitud favorable para el desarrollo de dicho potencial.

De lo antes planteado se deduce la importancia de la escuela como ente transformador del entorno familiar y comunitario, promotora de una cultura de paz. En efecto, existen muchas familias disfuncionales y entornos comunitarios donde prevalece la presencia de factores de riesgo. En esos escenarios adversos, sin duda alguna, es en la escuela donde el Estado coloca sus esperanzas para redimir a esta población que vive en situación de riesgo permanente.

La estrategia redentora está basada en el compromiso con el desarrollo de acciones vinculadas a la promoción de actividades académicas, deportivas y/o culturales, que se conviertan en canal para el desarrollo de un estilo de vida saludable y habilidades sociales que les permitan enfrentar escenarios complejos con actitud positiva y capacidad para adaptarse al entorno.

Desde IEDHUCA, se sigue avanzando en la creación de equipos de entrenamiento mediante un aprendizaje constante; queda claro que todavía existen muchos aspectos por mejorar, pero esta realidad imperfecta es la que ofrece los insumos necesarios para crecer continuamente. Solo se necesita del compromiso social como estímulo a la voluntad y al esfuerzo creador para continuar aprendiendo de los errores, rectificar y reorientar acciones en pro de ir consolidando la calidad educativa que todos merecen y necesitan en estos escenarios de cambios.

El proyecto de vida y los enfoques de prevención integral

El proyecto de vida se ha posicionado como una de las estrategias de orientación más eficaces para guiar a niños y jóvenes hacia el cumplimiento de metas personales – profesionales, y por ende, para que éstos logren convertirse en personas dignas y útiles a los Estados – Naciones del mundo. Aun cuando es un contenido educativo orientador muy conocido y difundido, en la mayoría de los casos se aplica con

una visión muy limitada de su alcance; es decir, es una estrategia subutilizada cuando solo se hace uso de ella para cumplir con un requisito académico, desaprovechando así su potencial.

En el caso particular de la experiencia desarrollada en IEDHUCA, se optó por darle al proyecto de vida la importancia que merece como estrategias de orientación, valorando en su justa dimensión sus alcances en materia de prevención y orientación integral. Los frutos de esta valoración son visibles en la configuración de un mecanismo original que privilegia el autoconocimiento y la autonomía personal; la integración con organizaciones aliadas para generar condiciones favorables a los procesos de formación integral y la orientación permanente de un equipo multidisciplinario, todo en pro del alcance de las metas y propósitos personales de niños y jóvenes deportistas.

Esta metodología ha dado y continúa dando frutos; tiene su explicación científica en los enfoques de prevención integral avalados por la OMS, OPS y la UNICEF. Por ejemplo, desde el enfoque *factores de riesgo y de protección* se plantea que la escuela debe ofrecer orientación sobre la participación activa en actividades educativas comunicando reglas claras. Esta orientación se materializa de manera contundente y profunda mediante la formulación, aplicación, control y seguimiento a cada uno de los proyectos de vida de los estudiantes que conforman los equipos deportivos.

Igualmente, *habilidades para la vida* establece que en todos los contextos donde interactúan los niños y jóvenes (escuela, familia y comunidad) se deben fortalecer las habilidades interpersonales y de comunicación, la toma de decisiones basada en el pensamiento crítico y el autoconocimiento para el manejo de emociones y del estrés. Todas estas habilidades fueron estimuladas desde la estrategia del proyecto de vida en todas sus fases desde la escuela. Específicamente el autoconocimiento fue incentivado de manera especial en la fase de formulación del proyecto de vida, puesto que un equipo multidisciplinario centró su interés en hacer que los niños y jóvenes se focalizaran en autoconocerse a través de la interrogante ¿quién soy?, desde la perspectiva de cinco dimensiones, estas son, relaciones sociales, vida espiritual, emociones, potencial deportivo y aspectos intelectuales.

Sin embargo, representó una limitación la disfuncionalidad de algunas familias y entornos comunitarios; no obstante, el liderazgo de la institución escolar logró imponerse y controlar esas carencias mediante la efectividad del proceso orientador al lograr entender y atender la diversidad de variables que convergen en torno al proyecto de vida.

Por ejemplo, una de las variables más difíciles de controlar, por su complejidad, fue la gestión de condiciones logísticas favorables a los procesos educativos; esta fue abordada mediante la articulación con organizaciones para la celebración de convenios y alianzas estratégicas. Ello permitió

gestionar la igualdad de oportunidades en la formación integral de los equipos de entrenamiento a través de la conformación de un equipo multidisciplinario.

Además, permitió cumplir con los postulados del enfoque de *estilo de vida sana* el cual establece que debe existir igualdad de oportunidades para desarrollar actividades recreacionales (deportivas, recreativas, académicas y culturales); oportunidades para el desarrollo de actitudes positivas y ejemplos de vida coherentes con los valores éticos, la moral y las buenas costumbres.

Finalmente, en relación con *resiliencia*, la aplicación de estrategias de orientación, mediante el proyecto de vida, permitió la formulación de metas claras, actitudes positivas de esperanza y optimismo; y la orientación para el provecho de cualidades individuales. Específicamente este último beneficio está representado en la conformación de un equipo multidisciplinario para la formación - orientación de los niños y jóvenes deportistas.

La articulación con organizaciones aliadas y su fundamento científico en los enfoques de prevención integral auspiciado por la OMS

La articulación con organizaciones aliadas representa una acción estratégica avalada por los cuatro enfoques de prevención integral que fundamentan la propuesta del modelo. Por

ejemplo, desde los postulados de factores de riesgo y de protección se destaca la importancia de articular o establecer relaciones que privilegien la integración, cooperación y solidaridad.

El desarrollo de habilidades para la vida, aun cuando se focaliza más en la formación intelectual y emocional de las personas, lleva implícito el carácter gestor de condiciones favorables para el desarrollo exitoso de los procesos educativos, poniendo de relieve la necesidad de articular esfuerzos con entes aliados que tengan intereses e ideas afines con la educación.

En lo que refiere a estilos de vida sana, la acción de articular con organizaciones aliadas encuentra su fundamento claro y contundente en la importancia de gestionar igualdad de oportunidades para que niños y jóvenes puedan desarrollar actividades deportivas, recreativas, académicas y culturales que generen en ellos actitudes positivas. Estas conductas positivas se derivan de la interacción con compañeros y tutores que representan ejemplos de vida coherentes con los valores éticos, la moral y las buenas costumbres.

La oportunidad de conformar un equipo multidisciplinario para la formación integral de los deportistas surgió a partir del proceso de articulación con entes y organizaciones aliadas, permitiendo gestionar mecanismos viables. Fue un proceso donde se aplicó el principio ganar - ganar. Ganaron los entes interesados en la inversión social y que además creen en el deporte como actividad que genera cambios actitu-

dinales importantes y un estilo de vida sana. Ganaron también los niños y jóvenes al ser atendidos sus intereses y necesidades educativas - deportivas en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades.

Propuesta de creación del marco operativo requerido para activar la estructura organizacional – funcional del modelo

Como toda propuesta, el modelo de formación para deportistas de alto desempeño requiere contar con un marco operativo que permita garantizar las condiciones operativas mínimas (logísticas y técnicas) para su efectivo funcionamiento. Estas condiciones son planteadas en torno a la creación de un consejo directivo, el patrocinio de organizaciones y grupos aliados y la creación de un equipo de formación multidisciplinario responsable de la formulación, desarrollo y seguimiento a la evolución de las metas personales planteadas en el proyecto de vida de los niños y jóvenes interesados. Seguidamente, se ofrecen detalles sobre cada uno de los aspectos mencionados.

a) Conformación del consejo directivo. Representa la primera condición operativa requerida para aplicar el modelo. Esta primera condición garantiza el desarrollo de operaciones administrativas derivadas de los métodos formativos inherentes a los procesos gerenciales.

En lo que refiere a los criterios para la selección de sus integrantes, es importante garantizar que dicho consejo cuente con la presencia de personas competentes y comprometidas con los procesos formativos vinculados al deporte. Además, se necesita diversidad en la representatividad de los sectores que lo integran para que se convierta en un escenario plural que permita hacer abordaje desde una perspectiva amplia sobre la multiplicidad de aspectos que convergen en torno a las estrategias gerenciales para su aplicación exitosamente. En ese sentido, conviene gestionar la presencia de líderes comunitarios, deportistas, docentes, padres, representantes y estudiantes.

b) El patrocinio de organizaciones y grupos aliados. Contar con el patrocinio de organizaciones y grupos aliados forma parte de la segunda condición que garantiza la operatividad del modelo. Disponer del apoyo de estas organizaciones implica garantizar las condiciones operativas mínimas (técnicas y logísticas) para que los solicitantes cuenten con procesos formativos integrales y de calidad tal y como lo exigen los tiempos actuales.

Entre las organizaciones candidatas para solicitar su patrocinio destacan, Alcaldías y demás entes gubernamentales, Organizaciones no gubernamentales (ONG) comprometidas con el deporte y el desarrollo social, Empresas (públicas

y/o privadas) interesadas en ejercer la responsabilidad social corporativa y Miembros de la sociedad civil interesados en promover el deporte como estrategia para promover una cultura de paz. La estrategia del patrocinio busca gestionar los recursos logísticos y técnicos mínimos para garantizar una educación deportiva integral de calidad; por tanto, el conjunto de empresas patrocinantes requiere estar dispuestas a atender la demanda de recursos técnicos y logísticos.

- c) **La conformación de un equipo multidisciplinario.** Conformar un equipo multidisciplinario representa la tercera y última condición operativa en el contexto de la aplicación del modelo. Esta iniciativa busca incorporar médicos, deportistas, educadores, psicólogos, orientadores, psiquiatras, fisioterapeutas, nutricionistas y demás profesionales interesados en aportar sus conocimientos a la formación integral de todos.

Este equipo, además de realizar un plan de atención integral, tendrá la responsabilidad de contribuir a la formulación, control y seguimiento a las metas planteadas como parte del proyecto de vida de los estudiantes candidatos a formarse como deportistas de alto desempeño. Los profesionales candidatos necesitan estar comprometidos con la filosofía del proyecto, pudiendo incluso estar financiados por organizaciones y/o grupos aliados patrocinantes.

Por ejemplo, orientadores y psicólogos prestarán sus servicios profesionales para lograr que los aspirantes a formarse como deportistas de alto desempeño logren conocerse y proyectarse en cinco aspectos fundamentales de su vida; estos son, relaciones sociales, vida espiritual, emociones, potencial deportivo y aspectos intelectuales. De manera que, deportistas, médicos, fisioterapeutas y nutricionistas contribuirán en su formación técnica.

El resto de los profesionales prestarán sus servicios según los requerimientos técnicos y necesidades derivadas de los equipos de entrenamiento y el proyecto de vida de cada uno de sus miembros. Asimismo, cada uno de los miembros que conforman los equipos de entrenamiento tendrá un expediente con registro del seguimiento a la evolución de su proyecto de vida; el control y seguimiento al logro de sus metas.

Elementos del modelo formativo articulados al proyecto de vida

El segundo aspecto abordado como orientación operativa está representado en los elementos del modelo formativo articulados al proyecto de vida. Estos elementos son: la formación ética, formación emocional y formación técnica – deportiva.

- a) **La formación ética.** Representa el primer elemento que, de manera transversal, se desarrolla en torno al proyecto de vida de los niños y

jóvenes aspirantes a formarse como deportistas de alto desempeño. Esta debe estar presente en todas y cada una de las actividades formativas. Se trata de formar a los estudiantes sin perder de vista su esencia humana como persona solidaria, responsable, respetuosa de la vida en todas sus manifestaciones, tolerante, generosa, practicante de la amistad y la honestidad.

Los valores antes mencionados serán promovidos como axiomas en la interacción planteada durante los procesos de formación técnico – deportiva mediante las relaciones interpersonales entre estudiantes, orientadores, entrenadores y demás miembros del equipo multidisciplinario de manera verbal y vivencial para ser coherentes entre lo que se dice y lo que se hace. Además, estos valores deben ser tomados en cuenta en la dimensión relaciones sociales, vinculada a la formulación, control y seguimiento del proyecto de vida a los fines de promover una cultura de paz.

b) La formación emocional. Constituye un elemento fundamental del modelo formativo que se aspira implementar en articulación al proyecto de vida. Implica lograr que los interesados identifiquen y controlen sus emociones, siendo conscientes de su importancia para el logro de los propósitos y metas personales de su proyecto de vida. En esa dinámica, entran en juego el desarrollo de habilidades como

el autoconocimiento, la autorreflexión, el autocontrol y la empatía, de allí la importancia de contar con orientadores competentes para llevar a cabo una mediación pertinente a las características, intereses y necesidades emocionales de cada estudiante.

En síntesis, la formación emocional, en el contexto del modelo formativo que se aspira implementar, se convierte en un medio para desarrollar la fortaleza interna; actitud positiva; optimismo, esperanza, metas claras, buen carácter, alta autoestima, valores religiosos, humor positivo, autonomía, control de impulsos, introspección, creatividad, habilidad para resolver problemas, empatía y pensamiento crítico.

Constituye el motor fundamental que conduce a los niños y jóvenes deportistas a alcanzar las metas y propósitos formulados en su proyecto de vida. Necesita ser abordada permanentemente bajo la orientación de referentes teóricos y del estímulo del personal profesional especializado, quienes tendrán la responsabilidad de lograr que los aspirantes puedan utilizar estas habilidades como herramientas para alcanzar las metas y propósitos formulados en su proyecto de vida.

c) La formación técnica – deportiva. Representa el tercer y último elemento formativo del modelo

propuesto. Abarca la educación de aspectos técnicos inherentes al deporte de alto desempeño que se desea practicar. En este caso se hace referencia al fútbol; sin embargo, la propuesta puede ser adaptada a cualquier otra actividad deportiva. Por ejemplo, en la formación de futbolistas, este elemento se focaliza en el desarrollo de habilidades como resistencia y aptitud física; velocidad, coordinación, aplicación de estrategias técnicas y habilidades deportivas para el manejo del balón, entre otros aspectos.

De manera que, la dinámica de entrenamiento requiere de conocimientos técnicos especializados, por cuanto se necesita de la mediación de futbolistas profesionales dispuestos a impartirlos en un plan de entrenamiento adaptado a las necesidades de los equipos y de cada uno de sus miembros, es decir, implica el diseño y aplicación de planes y rutinas de entrenamiento con su respectivo control y seguimiento; debidamente registrado en cada proyecto de vida. Estos entrenadores estarán en contacto permanente con los orientadores responsables del control y seguimiento al proyecto de vida para actualizar los registros en cuanto a evolución del desarrollo de habilidades deportivas, formulación y reformulación de metas y propósitos.

Fases vinculadas a la aplicación del modelo formativo

El tercer y último aspecto considerado como orientación operativa lo representan las fases vinculadas a la aplicación del modelo operativo. El mismo está estructurado en tres fases desarrolladas de manera secuencial; estas son, captación, selección y formación, a continuación se describen,

Fase I: Captación. Tiene el propósito de atraer a niños y jóvenes solicitantes a formarse como deportistas de alto desempeño. La misma se desarrolla en torno a un plan de captación que inicia con el desarrollo de campañas publicitarias en instituciones educativas, medios de comunicación y anuncios mediante redes sociales; y culmina con la inscripción de los solicitantes. Una vez cubiertos estos procesos se abre paso a la fase de selección.

La formulación del plan de captación estará dirigida por especialistas designados por el consejo directivo y contemplará la participación de personajes destacados en el deporte a nivel local y nacional, con los aportes y el testimonio personal de reconocidos talentos deportivos. Además, en el mencionado plan estarán debidamente especificados los lugares y fechas donde acudirán los interesados para formalizar su inscripción y otras fechas de interés.

Fase II: Selección. Esta fase inicia una vez culminado el proceso de captación y emitido el informe de los aspirantes inscritos. Dicho

informe servirá de base para planificar y desarrollar los procedimientos de selección que contemplan la aplicación de pruebas diagnósticas aptitudinales, la valoración de resultados diagnósticos, la selección y la conformación de equipos de entrenamiento.

En lo que refiere a la aplicación de pruebas aptitudinales, estas estrategias buscan conocer el potencial físico y psicológico con el que cuentan los solicitantes a formarse como deportistas de alto desempeño. La aplicación de estas pruebas estará a cargo de un equipo multidisciplinario designado por el consejo directivo, el cual tendrá a su vez la responsabilidad de valorar los resultados diagnósticos, seleccionar a los aspirantes y conformar los equipos de entrenamiento. Cada miembro del equipo nombrado requiere poseer las competencias mínimas requeridas para el desarrollo de las mencionadas actividades durante la selección.

Si bien el acto de elegir en un primer momento pareciera ser discriminatorio al impedir la participación de algunos, es importante destacar que la formación exige aptitudes personales específicas, independientes al interés o voluntad de querer practicar un deporte, con las que no todos cuentan.

Por ejemplo, un joven cardiópata, independientemente de su interés por formarse como futbolista profesional, está limitado por su condición física; por tanto, no se considera apto para realizar dicha actividad. No obstante, existen otras limitaciones de orden económico y social a las que el mo-

delo formativo planteado brinda respuestas; por ejemplo, aquellos niños y jóvenes, que teniendo aptitudes físicas excepcionales no cuentan con los recursos económicos, logísticos y técnicos necesarios para ser deportistas profesionales. Ese aspecto debe ser manejado con mucha cautela y aclarado en las campañas de captación a los fines de evitar malos entendidos.

Fase III: Formación. Inicia una vez culminado el proceso de selección de los aspirantes a formarse como deportistas de alto desempeño. La misma opera sobre la base de un plan general de formación adaptado a las características, intereses y necesidades de los seleccionados, empleando estrategias favorables a la formulación, desarrollo y seguimiento al proyecto de vida.

Esta fase contempla la creación y organización de un equipo multidisciplinario, el cual tendrá la responsabilidad de planificar, implementar y controlar los procesos formativos mediante la formulación, desarrollo y seguimiento a los proyectos de vida de cada miembro del equipo de entrenamiento.

El proyecto de vida se plantea como una estrategia que responde a las necesidades de formación de cada aspirante o miembro del equipo. Se aplica mediante la acción cooperativa de un equipo multidisciplinario comprometido con la mediación, el apoyo, la educación integral y el seguimiento a la evolución del talento deportivo de cada uno. Implica el diseño de planes y rutinas de entrenamiento individual

pertinente a las características, intereses y necesidades de cada deportista a los que se practica el debido control y seguimiento, que pudiera derivar en la formulación de nuevos propósitos del

proyecto de vida, y/o la reformulación de los ya existentes en caso de ser necesario. En el cuadro 2, se presentan de manera concreta los aspectos destacados en párrafos anteriores.

Cuadro 2. Orientaciones operativas sobre la aplicación del modelo de formación para deportistas de alto desempeño

Constitución	Características	
Marco operativo: estructura organizacional – funcional	Consejo directivo	<ul style="list-style-type: none"> • Líderes comunitarios. • Deportistas. • Docentes. • Padres y/o representantes. • Estudiantes.
	Patrocinio de organizaciones y grupos aliados	<ul style="list-style-type: none"> • Alcaldías y demás entes gubernamentales. • Organizaciones no gubernamentales (ONG) comprometidas con el deporte y el desarrollo social. • Empresas (públicas y/o privadas) interesadas en ejercer la responsabilidad social corporativa. • Miembros de la sociedad civil interesados en promover el deporte como estrategia para promover una cultura de paz.
	Equipo multidisciplinario	Médicos, deportistas, educadores, psicólogos, orientadores, psiquiatras, fisioterapeutas, nutricionistas y demás profesionales interesados en aportar sus conocimientos a la formación integral de niños y jóvenes atletas.
Elementos del modelo formativo articulados al proyecto de vida	Formación ética	<ul style="list-style-type: none"> • Solidaridad. • Responsabilidad. • Respeto a la vida. • Tolerancia. • Generosidad. • Honestidad. • Amistad.
	Formación emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento. • Autorreflexión. • Autocontrol. • Empatía.
	Formación técnica - deportiva	<ul style="list-style-type: none"> • Resistencia y aptitud física. • Velocidad. • Coordinación. • Aplicación técnicas deportivas. • Desarrollo de habilidades deportivas.

Fases vinculadas a la aplicación del modelo formativo	Captación	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de acción. • Campañas publicitarias (visita a instituciones educativas y medios de comunicación, anuncios mediante redes sociales). • Inscripción de aspirantes.
	Selección	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de pruebas diagnósticas aptitudinales. • Valoración de resultados diagnósticos. • Selección de aspirantes. • Conformación de equipos de entrenamiento.
	Formación	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación del proyecto de vida. • Desarrollo y seguimiento a las metas (formativas y personales) planteadas en el proyecto de vida.

Fuente: Elaboración propia (2020)

Consideraciones finales

La propuesta integral para la formación de niños y jóvenes que aspiran adoptar la carrera deportiva como profesión, implica la creación de un marco operativo para activar la estructura organizacional – funcional del modelo emergente. Demanda la estructuración de un consejo directivo, el patrocinio de organizaciones y grupos aliados; y la conformación de un equipo multidisciplinario. Requiere del establecimiento de los elementos educativos articulados al proyecto de vida (formación ética, emocional y técnico – deportiva) y las fases vinculadas a su aplicación (captación, selección y formación).

Su promoción exitosa implica garantizar que el consejo directivo y el equipo multidisciplinario esté conformado por profesionales competentes y comprometidos con la formación deportiva como herramienta para promover el desarrollo humano de los

pueblos. De ello depende, en gran medida, el alcance de las metas personales de los niños y jóvenes deportistas.

Conviene elaborar una lista de entes, públicos y privados, que históricamente hayan demostrado estar comprometidos con ideas e intereses similares a la filosofía del modelo emergente en aras de garantizar que los convenios y alianzas estratégicas sean celebrados con organizaciones comprometidas con la promoción del deporte como estrategia para el desarrollo social de los pueblos.

Otro aspecto importante refiere a la diversificación de convenios y alianzas estratégicas con organizaciones asociadas, según los requerimientos formativos, técnicos y logísticos resalantes, en los contextos donde se aplica el modelo. Así, se permitirá garantizar las condiciones operativas para promover su aplicación como marco de acción que posibilite abordar la com-

plejidad de problemas vinculados a la violencia, tráfico y consumo de drogas en comunidades e instituciones educativas a los fines de gestionar la formación integral de deportistas de alto desempeño y una cultura de paz.

Referencias bibliográficas

- Barrera, Marcos. (2010). **Sistematización de experiencias y generación de teorías**. Primera Edición, Quirón Sypal, Caracas, Venezuela.
- Carhuancho, Irama; Nolazco, Fernando; Monteverde, Luis; Guerrero, Maríay Casana, Kelly. (2019). **Metodología para la investigación holística**. Universidad Internacional del Ecuador UIDE. Primera Edición, Guayaquil, Ecuador
- Corbetta, Piergiorgio. (2013). **Metodología y técnicas de investigación social**. 2ª Edición, 1ª Reimpresión. McGraw- Hill Interamericana de España.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlo y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la investigación**. Sexta edición, McGraw Hill Education, México.
- Martínez, Miguel. (2012). **Nuevos fundamentos en la investigación científica**. Ediciones Trillas, México.
- Martínez, Víctor. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. **Revista Itinerario Educativo**. Vol. 28, N° 63, pp. 61-89. Disponible en: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/download/1488/1257/0>. Recuperado el 02 de mayo de 2020.
- MINSALUD, Ministerio de Salud y Protección Social. (2019). **Resolución 089 de 2019: política integral para la prevención y atención del consumo de sustancias psicoactivas**. Colombia. Disponible en: WWW.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/RIDE/VS/PP/politica-prevencion-atencion-spa.pdf. Recuperado el 20 de mayo de 2020.
- OEA, Organización de Estados Americanos. (2013). **El problema de drogas en las américas: estudios, drogas y salud pública**. Disponible en: WWW.OEA.org. Recuperado el 20 de junio de 2020.
- OMS, Organización Mundial de la Salud (2017). Determinantes sociales de la salud en las Américas. Disponible en: <https://www.paho.org/salud-en-las-americas-2017/uh-determinants.html>. Recuperado el 02 de marzo de 2020.
- ONA, Oficina Nacional Antidroga. (2010). **Manual práctico de prevención integral del consumo de alcohol, tabaco y otras drogas para la capacitación del poder popular**. Segunda Edición, Mundo Gráfico, Caracas, Venezuela.
- ONU, Organización de Naciones Unidas. (2003). **Abuso de drogas. Tratamiento y rehabilitación**.

- Guía práctica de planificación y aplicación.** Disponible en: https://www.unodc.org/docs/treatment/Guide_S.pdf. Recuperado el 02 de marzo de 2020.
- OPS, Organización Panamericana para la Salud: Mangrulkar, Leena; Whitman, Cheryl y Posner, Marc. (2001). **Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes.** Disponible en: http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf. Recuperado el 22 de abril de 2020.
- Orozco, Martín; González, Ever y Soto, Jairo. (2018). **La investigación en ambientes escolares: de las habilidades a las competencias.** Primera Edición, Santa Bárbara, Barranquilla, Colombia.
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). **Educación para los objetivos de desarrollo sostenible.** Objetivos de aprendizaje. Documento PDF, disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>. Recuperado el 02 de marzo de 2020.
- UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). **Habilidades para la vida: herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia.** Documento PDF Disponible en: <https://www.unicef.org/venezuela/informes/habilidades-para-el-buentrato-y-la-prevenci%C3%B3n-de-la-violencia>. Recuperado 22 de junio de 2020

Clima organizacional: nuevas propuestas de análisis teórico

José Burgos¹; Roselia Morillo² e Imelda Troya³

¹Ministerio de Educación. Manabí-Ecuador

²Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

³Universidad de Guayaquil. Guayaquil-Ecuador

joseloburbri@gmail.com; roseliamorillo@yahoo;

Imeldatroya@hotmail.com

Resumen

El clima organizacional es un conjunto de percepciones de los miembros de una institución que afectan su rendimiento, es importante desarrollar un tipo de clima que permita la mejora de los procesos y la innovación en el logro de las metas organizacionales. El objetivo general fue analizar los tipos de climas desarrollados en las organizaciones educativas ecuatorianas en el distrito de educativo Jaramijó. Teóricamente se sustentó en autores como Robbins (2015), Ucrós y Frías (2014), Brunet (2011), Méndez (2006), entre otros. El trabajo se enmarcó en la investigación descriptiva, con un diseño de campo, aplicando la técnica de la encuesta y el análisis de contenido y como instrumento el cuestionario y la ficha de registro. En los resultados se evidencian las dimensiones del clima organizacional en las organizaciones educativas ecuatorianas, tal motivación, liderazgo y trabajo en equipos, son esenciales para determinar un tipo de clima, que permita se transformen y respondan a la demanda de la sociedad actual. Las percepciones de los docentes expresan un ambiente poco propicio para el desarrollo de cambios en las instituciones. Se concluye que una acertada tipología del clima organizacional en las instituciones básicas educativas, permitiría minimizar la individualidad y poca capacitación para controlar el ego absoluto que se distingue en los docentes, jefes o líderes y de esta manera garantizar un ambiente educativo armonioso a nivel organizacional micro, meso y macro.

Palabras claves: Clima organizacional; tipos de clima; clima autoritario; clima participativo.

Organizational climate: new proposals for theoretical analysis

Abstract

The organizational climate is a set of perceptions of the members of an institution that affect its performance, it is important to develop a type of climate that allows the improvement of processes and innovation in the achievement of organizational goals. The general objective was to analyze the types of climates developed in Ecuadorian educational organizations in the educational district Jaramijó. Theoretically, it was based on authors such as Robbins (2015), Ucrós and Frías (2014), Brunet (2011), Méndez (2006), among others. The work was framed in descriptive research, with a field design, applying the survey technique and content analysis and as an instrument the questionnaire and the registration form. The results show the dimensions of the organizational climate in Ecuadorian educational organizations, such motivation, leadership and teamwork are essential to determine a type of climate that allows them to transform and respond to the demand of today's society. Teachers' perceptions express an environment not very conducive to the development of changes in institutions. It is concluded that a correct typology of the organizational climate in basic educational institutions would allow minimizing individuality and little training to control the absolute ego that is distinguished in teachers, bosses or leaders and thus guarantee a harmonious educational environment at the micro, meso and macro organizational level.

Keywords: Organizational climate; types of climate; authoritarian climate; participatory climate.

Introducción

En la actualidad, las organizaciones se están preocupando cada vez más por el bienestar de sus empleados, haciendo que el ambiente dentro de las organizaciones sea el más confortable y agradable para los trabajadores, con el fin de que estos se sientan identificados con la institución, de tal forma que los procesos que se hagan dentro de esta tengan resultados exitosos tanto para las organizaciones como para los trabajadores.

El clima es sin duda la variable más sensible en un entorno laboral, la

que define como será la conducta del ser humano en cuanto a trato social y profesional se requiere, garantizando un estatus de calidad en la organización, a tal punto que, si no se detecta o incentiva de la mejor manera, puede conducir que una organización no logre las metas institucionales, se vuelva no rentable y no sea atractiva como centro laboral (Antúnez y Gairín, 2010).

El clima y microclima en una organización de educación es el pan diario de decenas de cientos de instituciones en Ecuador, y varía con solo ir de una institución a otra, incluso encontrándose en una misma calle o barrio, pero ¿qué

define el clima organizacional y de trabajo de una institución educativa?

La preocupación por el estudio de clima organizacional es latente dentro de los centros educativos, si se considera que toda persona que labora en ella, percibe de modo distinto el contexto académico donde se desenvuelve, en la que dicha percepción interviene en su comportamiento, con todas las implicaciones que ello conlleva. En tal sentido, Chiavenato (2015) expresa que la conducción y gestión del capital humano no es una tarea sencilla, cada persona es un fenómeno sujeto a la influencia en una multiplicidad de variables tales como compromiso organizacional, satisfacción laboral, conflicto, entre otros; y continuo a ellas las diferencias en cuanto a aptitudes como el patrón de comportamiento, presentan así mismo una variabilidad entre los miembros y define la base convencional a través de la cual la institución se ve a sí misma y visualiza su clima.

En las organizaciones, el elemento humano resalta como el elemento básico a investigar dentro de la gestión del talento humano, para que una organización alcance los objetivos con efectividad, el clima organizacional puede mejorar el desempeño de la institución, es necesario revisar la forma de gerenciar el capital humano, tomando en cuenta el ambiente interno; definido en función de las condiciones laborales, expresadas en términos de estructura, responsabilidad, recompensas, desafíos, relaciones interpersonales, cooperación, entre otros; conformando de

esta manera, el clima humano o psicológico de toda empresa, es decir, el clima organizacional (Chiavenato, 2015).

Bajo este contexto, el ambiente donde una persona desarrolla su trabajo diariamente, la relación que un gerente puede tener con su equipo de trabajo, el trato entre el personal de la empresa e incluso la interacción tanto con proveedores como clientes, todos estos aspectos van conformando lo que es denominado clima organizacional, el cual de acuerdo a lo expresado por Reinoso y Araneda (2007), es un conjunto de características, propiedades, componentes y tipos, que están inmersos en el ambiente laboral percibidos directa o indirectamente por el equipo de trabajo, quienes suponen son fuerzas influyentes en la conducta del mismo.

El clima organizacional, de acuerdo a este planteamiento, es la expresión personal de la *percepción* que los trabajadores y directivos se forman de la organización a la que pertenecen donde la misma incide directamente en el cometido de la empresa. Al respecto, se señala la posición de Robbins (2015), quien expresa que el clima organizacional es un ambiente compuesto tanto de instituciones como de fuerzas externas que pueden influir en su desempeño. El ambiente afecta la estructura de los sistemas organizacionales, por la incertidumbre que causa en estas últimas. Igualmente, Ucrós y Frías (2014) y Méndez (2006), consideran que el clima organizacional es la percepción colectiva y compartida de

las realidades internas del grupo, donde los aspectos sociales de la tarea se convierten en una fuente de satisfacciones permanentes, se genera crecimiento personal, se aprende a ser tolerante, a cooperar y respetar diferencias.

Ante lo expuesto se puede inferir que la importancia del clima organizacional estriba en que es una realidad psicosocial, convirtiéndose así mismo en un fenómeno contextual de influencia, configurándose como una variable moduladora entre estructuras, procesos de la institución y las conductas individuales. Son las percepciones que tienen los individuos de los factores psicológicos, individuales, grupales y organizacionales producto de las prácticas que afronta el sistema organizacional, lo cual influye en los comportamientos de las personas y se traduce en consecuencias para las organizaciones, especialmente en el compromiso con los objetivos organizacionales y la productividad (Méndez, 2006).

El clima comprende los elementos relacionados con los procesos de gestión, ya sean formales o informales, soportados en la cultura de la institución, en los procedimientos establecidos o en la interpretación, y uso que de éstos hagan los líderes de los equipos que influyen positiva o negativamente en el rendimiento del trabajo. Y determina que una organización genere procesos transformadores y permanentes para lograr eficiencia y eficacia.

Es pertinente señalar que la inte-

gridad de los componentes en el clima organizacional algunas veces es la mejor herramienta para el éxito institucional; convirtiéndose en un vínculo y otras en un obstáculo para el buen ejercicio de la organización en su conjunto o de determinadas personas que se encuentran dentro o fuera de ella, constituyéndose en un factor de distinción e influencia en el comportamiento de quienes la integran.

En las organizaciones educativas es esencial que todos los miembros sientan que el ambiente laboral permite el desarrollo de actividades orientadas al logro de los objetivos institucionales, y al mismo tiempo sean coadyuvantes a una educación de calidad, tan demandada por la sociedad ecuatoriana.

El clima organizacional es un ambiente compuesto tanto de instituciones como de fuerzas externas que pueden influir en su desempeño. El ambiente afecta la estructura de los sistemas organizacionales, por la incertidumbre que causa en estas últimas. Ante lo expuesto se puede inferir que la importancia del clima organizacional estriba en que es una realidad psicosocial, convirtiéndose así mismo en un fenómeno contextual de influencia, configurándose como una variable moduladora entre estructuras, procesos de la institución y las conductas individuales (Robbins, 2015).

Por otro lado, acerca de los sistemas institucionales, existe la necesidad de tener un pleno conocimiento sobre sus

fortalezas y debilidades presentes en el contexto situacional, con la finalidad de identificar expresamente el clima organizacional, el cual puede influir en la buena marcha empresarial, revelándose elementos intrínsecos como responsabilidades, reconocimientos, ascensos, entre otros, así como extrínsecos al individuo entre ellos supervisión, sueldos, relaciones interpersonales, los cuales condicionan la acción ejecutada por los individuos (Cuadra y Veloso, 2007).

Por otra parte, se considera el clima perjudicial cuando las percepciones que tengan los individuos de éste, manifiestan un desequilibrio entre sus necesidades, la estructura, los procedimientos del sistema, que permitan obtener entre sus miembros un discernimiento compartido. En este orden de ideas, Brunet (2011) refiere que las personas insertas en las organizaciones responden ante su contexto laboral con responsabilidad, iniciativa, creatividad, cooperando con los demás, comunicándose entre sí, enfrentando los conflictos, comprometiéndose con su trabajo y conociéndolo bien, aumentando la posibilidad de éxito en la gestión de las organizaciones, donde se considera determinante el comportamiento individual para la generación de los resultados principales del sistema organizativo en sí.

Es necesario que la gerencia en las organizaciones de forma permanente afronte inconvenientes que les permita mantener activo el potencial humano de forma efectiva, en busca

de lograr cumplir con los objetivos deseados de la organización, como también las necesidades de sus trabajadores (Ucrós y Frías, 2014). De esta manera, contribuyen a generar nuevas expectativas hacia el cambio de perspectivas, en donde los puestos de trabajo pasan a ser menos importantes, en relación con las personas ocupantes de los mismos.

A través del estudio de diversos enfoques teóricos sobre el clima organizacional, se tratará de definir de la mejor manera como se presenta en el caso del distrito de educación Jaramijó Manta Montecristi.

En función de lo antes expuesto, se plantea como objetivo general: Analizar los diferentes tipos de clima laboral en las organizaciones educativas ecuatorianas en el distrito de educativo Jaramijó; y como objetivos específicos: Identificar los tipos de climas que se desarrollan en las instituciones escolares e Identificar las dimensiones del clima organizacional que se presenta en las organizaciones educativas.

Fundamentación teórica

Clima organizacional

El clima organizacional es una variable de gran importancia hoy día para casi todas las organizaciones, las cuales buscan un continuo mejoramiento del ambiente de su estructura y de esta manera alcanzar un incremento en la productividad, sin perder de vista el recurso humano. Es una propuesta, en

el ámbito de la psicología industrial organizacional, donde su definición y utilización varía en función de los investigadores, entre los cuales se plantean los siguientes: Según Brunet (2011), el clima organizacional ha sido definido a través de tres enfoques como:

- a) **La medida múltiple de los atributos organizacionales.** Este primer enfoque describe un conjunto de ciertas características que le son propias a la organización y estas a su vez pueden ser diferenciadas de otras, que, aunque no son intrínsecas de ésta, si son perdurables en el tiempo e incluso pudieran llegar a influir en el comportamiento de los miembros de dicha organización.
- b) **La medida perceptiva de los atributos individuales.** Tal y como lo define su nombre, este enfoque está dirigido a aquellos elementos particulares de las personas relacionados con sus valores y necesidades, es decir, el individuo percibe a la empresa como ese ente que le va a permitir satisfacer, por lo menos sus necesidades básicas.
- c) **La medida perceptiva de los atributos organizacionales.** Como antítesis del enfoque anterior, en este se definen características de la organización, que son percibidas por esta, tomando en cuenta la manera de actuar la organización o alguna de sus partes con su personal empleado o por la sociedad misma, sin obviar por supuesto, la forma en que estos perciben a dicha organización o a sus unidades.

Aun cuando esta globalidad del concepto de clima y de haber surgido a partir de una comprensión de la organización como sistema abierto, el clima de una organización es entendido habitualmente como medio interno, vale decir, en él se pone atención a variables, así como a factores internos de la organización y no a factores del entorno en que la organización se encuentra inmersa.

En consecuencia, para Davis y Newstrom (2013), el concepto de clima organizacional se refiere a las percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, el ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan dicho trabajo. Las actitudes son determinantes del comportamiento porque están ligados a la percepción, la personalidad, así como la motivación. Añaden, una actitud es un sentimiento positivo o negativo, o una disposición mental que se aprende igualmente se organiza mediante la experiencia, ejerciendo influencia específicamente en la forma en que una persona reacciona ante la gente, los objetos y las situaciones (Gibson et al, 2016).

La posición de los empleados dentro de la jerarquía organizacional o dentro de un departamento particular, puede según (Brunet, 2011), influenciar la percepción del clima. En esta investigación se asume lo indicado por el autor, que es la percepción que los empleados tienen sobre la

organización, y que se constituye por la fusión del micro-clima existente dentro de los departamentos de la misma.

Tipos de clima organizacional

Según la clasificación del clima organizacional de Likert (Brunet, 2011), éste es la resultante de la interacción de las variables causales, intermedias y finales, dicha interacción y combinación originan dos grandes tipos de climas con sus respectivas subdimensiones.

Las variables causales, intermedias y finales son aquellas que permiten definir las características propias de una organización, las cuales ejercen influencia en la percepción individual del clima. Las de tipos causales son definidas como variables independientes, orientadas a indicar el sentido en el que una organización evoluciona y obtiene resultados. Dentro de las variables causales se citan la estructura organizativa y la administrativa, las decisiones, competencia y actitudes.

Las variables intermedias están orientadas a medir el estado interno de la empresa, reflejado en aspectos tales como: motivación, rendimiento, comunicación y toma de decisiones; estas revisten gran importancia ya que son las que constituyen los procesos organizacionales como tal de la organización. Y las variables finales resultan según Brunet (2011:29) *“del efecto conjunto de los dos precedentes, reflejan la productividad y la eficacia organizacional de una empresa”*.

Clima organizacional de tipo autoritario

El autoritarismo *“es asociado con organizaciones burocráticas y rígidas cuyo funcionamiento es muy dependiente de las consignas de la dirección y poco sensible a la participación, el ejercicio de la autonomía y los intercambios de información de apoyo”* (Fernández, 2008:120). Refiere Brunet (2011), que se distinguen el tipo Autoritario explotador y Autoritarismo paternalista, los mismos se describen a continuación:

Autoritarismo explotador. En este tipo de clima se evidencia que la dirección no tiene confianza en sus empleados. La mayor parte de las decisiones y de los objetivos se toman en la cima de la organización y se distribuyen según una función puramente descendente. Los empleados tienen que trabajar dentro de una atmósfera de miedo, de castigos, de amenazas, ocasionalmente de recompensas, y la satisfacción de las necesidades permanece en los niveles psicológicos y de seguridad. Presenta un ambiente estable y aleatorio en el que la comunicación de la dirección con sus empleados no existe más que en forma de directrices y de instrucciones específicas.

La aparición de sindicatos generalmente ocurre en ambientes de trabajo caracterizados por poseer este tipo de clima organizacional. Los procesos organizacionales se ven seriamente obstaculizados debido a la falta de comunicación entre los superiores, así

como los subordinados, y las pocas veces que existe, se establece con base en el miedo y la desconfianza.

Autoritarismo paternalista. Es aquel en el que la dirección tiene una confianza condescendiente en sus empleados, como la de un amo con su siervo. La mayor parte de las decisiones se toman en la cima, pero algunas se toman en los escalones inferiores. Las recompensas y algunas veces los castigos son los métodos utilizados por excelencia para motivar a los trabajadores. Bajo este tipo de clima, la dirección juega mucho con las necesidades sociales de sus empleados.

Clima organizacional de tipo participativo

A diferencia del clima autoritario, este se basa en la confianza. Dentro del contexto educativo, se observa un directivo capaz de confiar en los docentes; este tipo de ambiente le permite al docente participar en la toma de decisiones, opinar acerca de la vida escolar, en este sentido, el director debe convencer al personal de hacer su mejor esfuerzo en el logro de los objetivos, prepararlos para alcanzar metas cada vez más altas. Diversos autores han demostrado que *“por medio de este se crea un clima que ayuda a los empleados a crecer y a alcanzar todo lo que puedan realizar de acuerdo con los intereses de la organización”* (García y Medina, 2008:396).

Según Brunet (2011), Likert señala que esta relación entre el sistema

consultivo y el sistema participación en grupo, permite caracterizar al clima organizacional por la confianza que tienen los superiores en sus subordinados, se les es permitido a los empleados tomar decisiones específicas, se busca satisfacer necesidades de estima, existe interacción entre ambas partes, existe la delegación, existe la plena confianza en los empleados por parte de la dirección, la toma de decisiones persigue la integración de todos los niveles, la comunicación fluye de forma vertical – horizontal – ascendente – descendente.

El ambiente participativo, potencia las relaciones laborales, el docente puede realizar aportes valiosos dentro del proceso de enseñanza dirigido a los estudiantes, con ese compromiso y empoderamiento puede estimularse para tomar decisiones acerca de la labor educativa. En este tipo de clima, según lo plantea Brunet (2011), se distinguen el clima participativo consultivo y en grupo, los cuales a continuación se describen:

Clima de tipo participativo consultivo. La dirección que evoluciona dentro de un clima participativo tiene confianza en sus empleados. La política y las decisiones se toman generalmente en la cima pero se permite al personal que tomen decisiones más específicas en los niveles inferiores. La comunicación es de tipo descendente. Este tipo de clima presenta un ambiente bastante dinámico en el que la administración se da bajo la forma de objetivos por alcanzar.

Se destaca que el trabajo que se realiza, mayoritariamente, es en equipos y la confianza entre el personal define las relaciones interpersonales, dejando a un lado los esquemas formales, permitiendo a las personas que se sientan responsables por lo que deciden y hacen en todos los niveles. También, se da un liderazgo participativo donde el líder consulta con su gente a nivel individual para proceder a tomar decisiones.

Clima de tipo participativo en grupo. Para este tipo de clima, la dirección tiene plena confianza en sus empleados. Los procesos de toma de decisiones están diseminados en toda la organización y muy bien integrados a cada uno de los niveles. La comunicación no se hace solamente de manera ascendente o descendente, sino también de forma lateral. Los empleados están motivados por la participación y la implicación, por el establecimiento de objetivos de rendimiento, por el mejoramiento de los métodos de trabajo y por la evaluación del rendimiento en función de los objetivos. Existe una relación de amistad y confianza entre los superiores y subordinados. En resumen, todos los empleados y todo el personal de dirección forman un equipo para alcanzar los fines y los objetivos de la organización que se establecen bajo la forma de planeación estratégica.

Las tipologías expuestas, en el marco del escenario de la investigación en instituciones educativas, permitiría evaluar y dar a conocer cuál es la más acertada para su ejecución en pro

de un buen clima organizacional, permitiendo desarrollar en los docentes sentido de pertenencia, compromiso organizacional, fidelización, buen desempeño, baja rotación, satisfacción laboral; mientras que una tipología de clima organizacional no acertada, puede desencadenar conductas contrarias como: bajo desempeño, desmotivación, ausentismo, alto índice de rotación, falta de identidad y de sentido de pertenencia, entre otras.

Los sistemas Autoritario explotador y Autoritario paternalista corresponden a un clima cerrado, donde existe una estructura rígida por lo que el clima es desfavorable. Por otro lado, los climas de tipo Participativo consultivo y Participativo en grupo corresponden a un clima abierto, con una estructura flexible creando un clima favorable dentro de la organización (Brunet, 2011).

Dimensiones del clima organizacional

Las dimensiones del clima organizacional son aquellas características que influyen en el comportamiento de los individuos y que pueden ser medidas. En la investigación se asumieron tres dimensiones propuestas por Ucrós y Frías (2014):

- a) **Motivación.** Se refiere la voluntad de ejercer altos niveles de esfuerzo hacia las metas organizacionales, condicionados por la capacidad del esfuerzo de satisfacer alguna necesidad individual. Es el estado

interno que hace que ciertos resultados parezcan atractivos. Mucha gente percibe la motivación, como una característica personal, o sea, que algunas personas la tienen y otras no.

b) Desarrollo del trabajo en equipo.

Es muy importante para que entre los miembros se manifieste la colaboración, compañerismo y amistad, así como la dinámica de los grupos de trabajo, propician el desempeño eficaz y resultados satisfactorios para lograr los objetivos institucionales.

c) Liderazgo de los jefes. La acción del líder se manifiesta en la forma como se asume el poder y la toma de decisiones. Estos guían a los subordinados, los orientan y controlan el desarrollo y el cumplimiento de las tareas. m) Toma de decisiones: Se refiere a la percepción que tienen los trabajadores de la calidad y pertinencia de las decisiones que toman sus jefes y las implicaciones de estas para ellos. También la existencia de un ambiente decisional relativamente estable.

Metodología

La investigación se enmarcó en el tipo descriptivo; Arias (2016:24) la

define como “*la caracterización de un hecho con el fin de establecer su comportamiento*”. Es aquella que depende fundamentalmente de la información que se recoge de una fuente en cualquier momento o lugar, sin que se altere su naturaleza o sentido, para que aporte información o rinda cuentas de una realidad o acontecimiento; con diseño de campo; se aplicó la técnica de la encuesta y como instrumentos el cuestionario y una ficha de registro. Su validación se realizó a través del juicio de expertos definido por Palella y Martins (2012:161) “*como la entrega a tres, cinco, siete expertos en la materia objeto de estudio*”. La población estuvo constituida por veinte (20) instituciones educativas distritales (tabla 1) y la muestra se realizó en base a los siguientes criterios: Población escolar + 500 estudiantes y Personal Directivo Titular con nombramiento, quedando conformada por seis (6) centros escolares: UE Particular “Veinticuatro de Mayo”, UE Fiscal “Galileo Galilei”, UE Fiscal “Costa Azul”, UE Fiscal “Dra. Guadalupe Larrava”, UE Fiscomisional “San José”, y UE Fiscal “Jorge Washington”. El análisis de datos se realizó aplicando estadística descriptiva mediante el cálculo de porcentajes y promedios.

Tabla 1. Distribución de la población

Nº	Unidades Educativas (UE)	Docentes	Directivos	Total	Estudiantes
1	Fiscal Especializada “Angélica Flores Z”	10	1	11	204
2	Particular “Veinticuatro de Mayo”	22	3	25	924
3	Fiscal Galileo Galilei	59	3	62	2100
4	Fiscal Costa Azul	106	5	111	3275
5	Particular “José Salazar”	17	3	20	368
6	Particular “Eugenio Espejo”	10	3	13	270
7	Particular “Jambelí”	26	3	29	434
8	Fiscal “Dra. Guadalupe Larriva”	76	4	80	2381
9	Ue Fiscal “Bolivia N° 72”	14	3	17	324
10	Particular Robert Isaac Mero Largacha	8	1	9	192
11	Particular “Marino Concha Richards”	6	1	7	93
12	Particular “Aristóteles”	21	3	24	303
13	Particular “Lucio Anneo Séneca”	21	3	24	396
14	Fiscomisional “San José”	58	3	61	1305
15	Particular “Linus Pauling”	8	1	9	245
16	Particular “Leonie Aviat”	7	2	9	174
17	Particular “Del Pacífico”	14	2	17	158
18	Fiscal “Jorge Washington”	35	3	38	1079
19	Particular “María Montessori”	14	2	16	212
20	Particular “Nikola Tesla”	16	1	17	104
	Totales	548	50	599	14541

Fuente: Elaboración propia (2020)

Resultados y discusión

Después de analizar la información recogida en los instrumentos y enfoques revisados, se establecieron los siguientes resultados. Para la dimensión: *Tipos de*

clima organizacional, correspondientes al primer objetivo específico de la investigación, identificar el tipo de clima organizacional en las instituciones educativas (tabla 2).

Tabla 2. Dimensión: Tipos de clima organizacional

Indicadores	Alternativas (%)									
	Siempre		Casi Siempre		Algunas Veces		Casi Nunca		Nunca	
	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc
Autoritario	4,17	<u>43,19</u>	8,33	30,99	33,33	14,79	<u>45,83</u>	6,34	8,33	4,69
Grupal	29,17	2,82	<u>45,83</u>	13,62	25,00	28,17	0,00	<u>39,20</u>	0,00	16,20
Consultivo	33,33	4,93	<u>50,00</u>	7,51	12,50	34,51	4,17	<u>50,23</u>	0,00	2,82
Promedio Dimensión	22,22	16,98	<u>34,72</u>	17,37	23,61	25,82	16,67	<u>31,92</u>	2,78	7,90

Fuente: Elaboración propia (2020)

En los resultados con relación a la dimensión tipos de clima organizacional, correspondientes al primer objetivo específico de la investigación, identificar los tipos de climas que se desarrollan en las instituciones escolares, en la tabla 2 se observó en los promedios generales de la dimensión que para la población de directivos, 34,72% de estos sujetos consideraron que casi siempre se encuentran presentes los tipos de clima organizacional, seguidos de 23,61% en la alternativa algunas veces; 22,22% siempre; 16,67% casi nunca y 2,78% nunca; con lo cual se observa como los directivos consideraron que en sus organizaciones educativas se encuentran presentes los tipos de clima organizacional autoritario, grupal, consultivo favoreciendo el desarrollo de las actividades del quehacer educativo.

Los docentes mostraron un criterio distinto al de sus directivos, cuando

31,92% de estos sujetos refieren que en sus organizaciones educativas los tipos de clima organizacional casi nunca están presentes; seguidos de 25,82% en algunas veces; 17,37% casi siempre; 16,98% siempre y el restante 7,90% nunca; con lo cual se desprende que en sus instituciones educativas, el clima organizacional no es el apropiado para lograr la pertinencia, el compromiso y la efectividad en la consecución de los objetivos educativos planteados.

De acuerdo a la percepción de los docentes, se puede afirmar que en las instituciones educativas de básica del distrito, las diferentes formas en que se presenta el clima organizacional, no favorece las condiciones necesarias para desarrollar apropiadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, las relaciones interpersonales, los procesos de comunicación, las relaciones con las comunidades, la motivación y proactividad, el trabajo en equipo y

en general todos aquellos factores que coadyuvan a alcanzar una gestión educativa eficaz, eficiente y de calidad.

Estos resultados divergen de los planteamientos teóricos de Chiavenato (2014:491), cuando define *el clima organizacional como el ambiente que existe en la organización como consecuencia del estado motivacional de las personas*, en una organización educativa está determinado por las

acciones de los directivos en todos los niveles, asumiendo que las actuaciones de éstos moldean el clima de sus equipos de trabajo y de la institución, de allí la importancia de establecer vínculos más sólidos entre directivos y docentes que permita la participación real y efectiva en el desarrollo de las diversas acciones orientadas al logro de los objetivos institucionales en las escuelas ecuatorianas.

Tabla 3. Dimensión: Dimensiones de clima organizacional

Indicadores	Alternativas (%)									
	Siempre		Casi Siempre		Algunas Veces		Casi Nunca		Nunca	
	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc
Liderazgo	33,33	12,21	45,83	15,73	16,67	42,96	4,17	25,12	0,00	3,99
Motivación	50,00	9,86	25,00	15,73	16,67	20,42	8,33	45,31	0,00	8,69
Trabajo en equipo	41,67	5,63	33,33	17,84	20,83	27,46	4,17	39,20	0,00	9,86
Promedio Dimensión	41,67	9,23	34,72	16,43	18,06	30,28	5,56	36,54	0,00%	7,51

Fuente: Elaboración propia (2020)

Con relación a las dimensiones del clima organizacional, donde los promedios generales de los indicadores liderazgo, motivación y trabajo en equipo, en la tabla 3 muestran para la población de directivos que 41,67% de este grupo consideró que en sus instituciones siempre están presentes estos factores; seguidos de 34,72% en casi siempre; 18,06% algunas veces; 5,56% casi nunca; y sin respuestas para la opción nunca. De esta manera se evi-

dencia que los directivos toman en consideración el liderazgo de los jefes, la motivación, y el desarrollo del trabajo en equipo para lograr alcanzar climas organizacionales cónsonos con los objetivos organizacionales establecidos.

La población docente mostró una opinión distinta, cuando el promedio de las dimensiones liderazgo, motivación y trabajo en equipo muestra que 36,54% de este grupo expresó que sus directivos

casi nunca toman en consideración las dimensiones del clima organizacional; seguidos de 30,28% en algunas veces; 16,43% casi siempre; 9,23% siempre y el restante 7,51% nunca; de manera que se evidencia que los docentes consultados consideraron que en la gestión gerencial de sus directivos no se observan las dimensiones. De acuerdo a los docentes, en las instituciones educativas objeto de estudio los directivos o gerentes educativos no contemplan apropiadamente dimensiones o factores como el liderazgo, la motivación y el trabajo en equipo para alcanzar un clima organizacional cónsono con las actividades y procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en la institución a fin de lograr un mejoramiento continuo en las relaciones con los docentes además de incrementar la eficiencia en la gestión.

Robbins y Coulter (2018), consideran que en las dimensiones hay factores externos e internos que influyen en el clima organizacional. El ambiente externo está condicionado por el entorno geográfico, social, político y económico que gira en torno a la organización y sobre el cual no se tiene control; mientras que el ambiente interno se encuentra constituido por todos los elementos que se encuentran dentro de la organización, los cuales pueden ser detectados y controlados por medio de una gestión gerencial eficiente.

Es indudable que las dimensiones del clima organizacional, en las organizaciones educativas ecuatorianas como liderazgo, motivación, y trabajo

en equipos, entre otras, son esenciales para determinar un tipo de clima, que permita que estas se transformen y respondan a la demanda de la sociedad actual; crear un clima organizacional orientado a la generación de procesos de aprendizajes permanentes e innovadores, que contribuyan en la formación del ciudadano ecuatoriano que se requiere para el desarrollo científico, social, cultural, económico, tecnológico, político y educativo.

Es importante la adopción de los objetivos y valores de la organización como propios; el involucramiento se refiera a la inmersión psicológica en las actividades del propio trabajo; y la lealtad, es el sentimiento de afecto y unión con la organización (Chiavenato, 2015). Lo expuesto supone, que el compromiso como característica esencial del clima organizacional, involucra principios de lealtad, el sentido del deber de la persona, y la congruencia entre los valores de la persona y los de la organización. Un buen clima, favorece la actitud de los trabajadores para enfrentar situaciones de incertidumbre, minimizando las implicancias negativas, propias del proceso de cambio, orientadas a lograr la eficiencia organizacional.

Los directivos como gerentes, deben ver la organización no como un agregado de personas aisladas, sino como miembros de una variedad de grupos de trabajo, quienes tienen emociones, sentimientos y percepciones e interactúan entre sí. La sociedad ecuatoriana exige el desarrollo de un clima

organizacional que propicie el logro de los objetivos individuales de los miembros de la institución para alcanzar las metas organizacionales, y se puede alcanzar un sistema educativo con alto nivel de calidad.

Conclusiones

Dentro de una organización educativa es de vital importancia que sus miembros se sientan parte de la misma, además de esto que estén motivados y que tengan reconocimientos por su buen desempeño laboral; lo cual garantizará el cumplimiento de los objetivos de una organización, logrando mejorar su clima organizacional y productividad.

Los directivos consultados consideraron que casi siempre se alcanza un clima organizacional acorde a las actividades vinculadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en esas organizaciones. Los docentes expresaron que en sus organizaciones educativas casi nunca se alcanza un clima organizacional apropiado para el desempeño de sus funciones.

En las instituciones educativas del distrito de Jaramijó, las diferentes formas en que se presenta el clima organizacional, no favorecen las condiciones necesarias para desarrollar apropiadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, las relaciones interpersonales, los procesos de comunicación, las relaciones con las comunidades, la motivación y proactividad, el trabajo en equipo y en general todos los factores que coadyuvan a alcanzar una educación de calidad.

Hacer referencia al clima organizacional en el sector educativo, considerando específicamente el sistema educativo básico, implica responder a la importancia que los miembros de dichas dependencias, tengan sobre sus dimensiones y tipologías, no solo como la resultante de los factores organizacionales existentes, sino de las percepciones que el personal posee de estos factores.

Una acertada tipología del clima organizacional en las instituciones básicas educativas, permitiría minimizar la individualidad y poca capacitación para controlar el ego absoluto que se distingue en los docentes, jefes o líderes y de esta manera garantizar un ambiente educativo armonioso a nivel organizacional micro, meso y macro.

Los directivos de las instituciones educativas objeto de estudio, consideraron que casi siempre desarrollan el liderazgo y siempre la motivación y el desarrollo del trabajo en equipo, orientados a lograr un clima organizacional acorde a los objetivos de sus organizaciones.

Cuando la percepción que tengan los miembros de la organización es satisfactoria, mayores son las posibilidades de generar un clima organizacional que propicie la participación activa y real en los logros organizacionales de la institución.

Referencias bibliográficas

Antúnez, Serafín y Gairín, Joaquín. (2010). **La organización escolar.**

- Prácticas y fundamentos.** Onceava Edición Editorial GRAÓ. Madrid.
- Arias, Fidias. (2016). **El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica.** Séptima Edición. Editorial Episteme. Venezuela.
- Brunet, Luc. (2011). **El clima de trabajo en las organizaciones. Definición, diagnóstico y consecuencias.** Editorial Trillas. México.
- Chiavenato, Idalberto. (2014). **Introducción a la teoría general de la administración.** Décima edición. Editorial McGraw Hill. México.
- Chiavenato, Idalberto. (2015). **Innovaciones de la administración. Tendencias y estrategias. Los nuevos paradigmas.** Sexta Edición. Editorial McGraw Hill. México.
- Cuadra, Alejandro y Veloso, Constanza. (2007). **Liderazgo, clima y satisfacción laboral en las organizaciones.** *Revista Universum.* Vol. 22, N° 2, pp. 40-56. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762007000200004>. Recuperado el 24 de febrero de 2020.
- Davis, Keith y Newstrom, John. (2013). **Comportamiento humano en las organizaciones.** Décima tercera Edición. Editorial Mc Graw Hill Interamericana, S.A. México.
- Fernández, Tabaré. (2008). **Clima organizacional en las escuelas: Un enfoque comparativo para México y Uruguay** (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de México. Ciudad de México. México
- García, Víctor y Medina, Rogelio. (2008). **Organización y gobierno de centros educativos.** Editorial RIALP. Madrid.
- Gibson, James; Ivancevich, John; Donnelly, James y Konopaske, Robert. (2016). **Organizaciones, comportamiento, estructura y procesos.** Décima tercera Edición. Editorial McGraw Hill. Madrid.
- Méndez, Carlos. (2006). **Clima organizacional en Colombia. Un método de análisis para su intervención.** Facultad de Administración. Colección Lecciones. Universidad del Rosario. Bogotá.
- Palella, Santa y Martins, Filiberto (2012). **Metodología de la investigación cuantitativa.** 3ª Edición. 1ª Reimpresión. Editorial FEDUPEL. Caracas
- Reinoso, Hernaldo y Araneda, Blas. (2007). Diseño y validación de un modelo de medición del clima organizacional basado en percepciones y expectativas. **Revista Ingeniería Industrial.** Vol. 6, N° 1, pp. 39-54. Disponible en: <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RI/article/view/118/3344>. Recuperado el 15 de febrero de 2020.
- Robbins, Stephen. (2015). **Comportamiento organizacional.** Décima quinta Edición. Prentice Hall. México.

Robbins, Stephen y Coulter, Mary. (2018). **Administración**. Decimotercera Edición. Editorial Pearson Educación de México. México.

Ucrós, Marlene y Frías, Edilma. (2014). **Clima organizacional. Enfoques conceptuales y componentes en las universidades de la región caribe colombiana**. Universidad de la Guajira. Riohacha Colombia.

La educación básica en la era digital: mediación de los recursos innatos implicados en el pensamiento reflexivo de los estudiantes

Priscila Isabel Ávila Tamara

Institución Educativa Distrital Gabriel García Márquez.

Barranquilla-Colombia.

prisavt527@hotmail.com

Resumen

Los avances de la tecnología comunicacional están obligando a los sectores educacionales a reinventarse para satisfacer la demanda de métodos educativos innovadores, pertinentes a las necesidades sociales emergentes que apuestan por la formación de estudiantes con capacidades cognitivas superiores y un aprendizaje independiente favorable en la adaptación a la sociedad del conocimiento. El presente artículo tuvo como propósito analizar la mediación de los recursos innatos implicados en el pensamiento reflexivo de estudiantes de educación básica en la era digital. Se fundamentó esencialmente en los criterios teóricos de Bohórquez, 2020; Trejo, 2020; Mancera, Serna y Barrios, 2020; CEPAL, 2019; Mendoza, 2019; Morales et al., 2018, Muñoz, 2016; Avogadro y Quiroga, 2015; Pilonieta, 2011. La metodología utilizada fue una revisión documental descriptiva, donde se aplicaron métodos y técnicas inherentes a la hermenéutica. Los resultados advierten la mediación de los recursos innatos implicados en el pensamiento reflexivo de los aprendices (curiosidad, sugerencia y orden), como representante de un proceso integral que articulado al desarrollo de otros procedimientos y habilidades mentales, facilitan la independencia cognitiva. Se concluye que la formación del pensamiento reflexivo conlleva secuencialidad, continuidad y ordenamiento de explicaciones en torno a los procesos de descripción, comparación y análisis de ideas. Se recomienda la consideración de estos aspectos en la formulación y desarrollo de evaluaciones diagnósticas para satisfacer exigencias vinculadas a la calidad de la educación básica.

Palabras clave: Mediación; pensamiento reflexivo; educación básica; era digital.

Basic education in the digital age: mediation of the innate resources involved in reflective thinking of the students

Abstract

Advances in communication technology are forcing educational sectors to reinvent themselves to meet the demand for innovative educational methods, relevant to emerging social needs that are committed to the training of students with superior cognitive abilities and favorable independent learning in adapting to the knowledge society. The purpose of this article was to analyze the mediation of the innate resources involved in the reflective thinking of basic education students in the digital age. It was essentially based on the theoretical criteria of Bohórquez, 2020; Trejo, 2020; Mancera, Serna and Barrios, 2020; ECLAC, 2019; Mendoza, 2019; Morales et al., 2018, Muñoz, 2016; Avogadro and Quiroga, 2015; Pilonieta, 2011. The methodology used was a descriptive documentary review, where methods and techniques inherent to hermeneutics were applied. The results show the mediation of the innate resources involved in the reflective thinking of the learners (curiosity, suggestion and order), as a representative of an integral process that, linked to the development of other mental procedures and abilities, facilitate cognitive independence. It is concluded that the formation of reflective thought entails sequentiality, continuity and ordering of explanations around the processes of description, comparison and analysis of ideas. Consideration of these aspects is recommended in the formulation and development of diagnostic evaluations to satisfy demands related to the quality of basic education.

Keywords: Mediation; reflective thinking; basic education; digital age.

Introducción

Los retos que emergen de una sociedad interconectada y gobernada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están obligando a los sistemas educativos del mundo a replantear sus métodos y estrategias de enseñanza. Implica evaluar nuevas opciones que privilegian el estímulo a nuevos estilos de aprendizaje donde la independencia cognitiva juega un papel estelar. Lo antes planteado supone la configuración de nuevas acciones di-

dácticas focalizadas en el desarrollo de habilidades del pensamiento (Osorio, 2016).

Implica también estimular el compromiso de quienes ejercen el papel de mediadores para que puedan estar en constante renovación de sus métodos de enseñanza adaptándolos a las exigencias de los tiempos actuales; una educación que forme seres críticos; capaces de discernir, seleccionar y procesar datos en un contexto donde la información circula a gran escala en

todo tipo de formatos mediante la internet (Bohórquez, 2018).

Los avances de una tecnología comunicacional que ha superado los límites de tiempo y espacio, están obligando a las instituciones educativas a reinventarse para emprender procesos de cambio favorables a la configuración y aplicación de métodos educativos innovadores orientados a satisfacer las demandas sociales emergentes; la reorientación de sus estrategias para gestionar el conocimiento en un mundo interconectado (globalizado) donde la ciencia avanza continuamente generando transformaciones significativas en los ámbitos político, económico, social y cultural (Osorio, 2016).

En consecuencia, la sociedad dinámica actual que exige del sector educativo una formación de calidad, acorde a las necesidades individuales de las personas según su entorno, donde el alumno necesita ser considerado como una persona activa en su proceso formativo y específicamente en la construcción de su aprendizaje. Estas estrategias deben romper los esquemas tradicionales de enseñanza, propiciando la socialización, la creación, la innovación, la gestión y producción del saber científico; para lo cual es preciso aplicar la **mediación**, definida como el tratamiento de contenidos y formas de expresión de los diferentes temas que hacen posible el acto educativo “*en el marco de una educación pensada como participación, creatividad, relación e interactividad de los estudiantes*” (Avogadro y Quiroga, 2015:10).

Lo antes planteado establece la necesidad del fortalecimiento de las competencias del maestro en orden a la mediación, particularmente en el caso tecnológico, como un tema esencial para formarse el uso comunicativo y educativo de dispositivos móviles, computación en la nube, web 2.0 y el advenimiento de web 3.0 asociado a 3D, web geoespacial e inteligencia artificial, y poder brindar una enseñanza actualizada a sus educandos.

A juicio de Muñoz (2016) existen problemas en el ámbito de la pedagogía y la didáctica sobre la comprensión, diseño, desarrollo y aplicación de planteamientos teóricos configurados por las mediaciones TIC en educación. Según el precitado autor, estos problemas están asociados a la falta de comprensión y de aplicación de las TIC, por los actores educativos, para transformar o mejorar la práctica pedagógica. Estas dificultades impiden configurar nuevas rutas de formativas basadas en las mediaciones TIC en educación, que conduzcan a mejoramientos significativos o transformaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Trejo, 2020; Mancera, Serna y Barrios, 2020).

Al respecto Prieto (2011:108) advierte que la presencia de un “*analfabetismo tecnológico en estudiantes y docentes*” hace que estos actores se queden estancados en el mero consumo de productos tecnológicos sin ir más allá, sin desarrollar la comprensión, apropiación y uso de las posibilidades que ofrecen estos recursos; “*...se vive en*

la sociedad del conocimiento con gente no preparada para localizar y procesar información” (Prieto, 2011:108). Esta situación indica que los sistemas educativos no se han apropiado cabalmente de las posibilidades que ofrece la tecnología. Hacerlo implica el desarrollo de capacidades cognitivas en maestros y alumnos que permitan a estos actores utilizar estas herramientas novedosas para satisfacer necesidades de orden cognitivo.

Avogadro y Quiroga (2015) consideran importante que los docentes se preocupen por diseñar e implementar acciones orientadas a modificar la forma en que aprenden los estudiantes, en función de evitar que el proceso de aprendizaje se limite a la simple recepción de conocimientos. Se plantea la necesidad de **enseñar a pensar** desarrollando capacidades y habilidades cognitivas en los alumnos que le ayuden a reducir el fracaso y las bajas calificaciones. Por ende, en comunión con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2019), advierten que aún existen muchos docentes resistentes a transformar su praxis educativa y otros simplemente conocen pocas estrategias y técnicas adecuadas que ayuden a los educandos a desarrollarlas.

Morales et. al. (2018), definen a estas habilidades como el conjunto de operaciones mentales básicas para que el estudiante integre la información adquirida mediante los sentidos. Se trata de entender que tales destrezas convergen dentro de la categoría de los procesos mentales y facilitan el

desarrollo de los diversos tipos de razonamiento (verbal y lógico) primordiales para discernir y procesar el mar de información que a diario circula por la denominada súper autopista de la información (internet).

Es necesario un cambio en la educación básica fundamentado en una clara visión sobre los valores éticos y morales que se requieren para formar una sociedad en constante transformación, logrando que asuma su rol protagónico en la toma de decisiones sobre su destino histórico. Por tanto, emerge la demanda de propuestas formativas que reivindiquen la filosofía y los valores que promueven la independencia cognitiva mediante el pensamiento reflexivo, de allí la importancia de comprender la mediación de los recursos innatos implicados en el mismo, a los fines de generar estrategias que permitan abordar y solucionar gran parte de los problemas derivados de la ausencia de habilidades mentales.

En este orden de ideas, vale la pena preguntarse ¿Qué hacer cuando la sociedad exige a los sectores educativos una renovación de su praxis pedagógica y desde los ambientes de aprendizaje se visualiza una pedagogía tradicionalista sobre el proceso de enseñanza? ¿Se encontrarán rindiendo académicamente los alumnos bajo la concepción de patrones tradicionalistas? ¿Se alcanzarán las metas del proceso de enseñanza bajo la aplicación de estrategias didácticas tradicionales? Estos cuestionamientos son interrogantes que emergen en la denominada sociedad del conocimiento, y en un

primer acercamiento al fenómeno estudiado, orientan el análisis y comprensión de la situación problemática a los fines de gestionar conocimientos como plataforma para el uso de estrategias didácticas integradoras que fomenten una educación básica de calidad.

Surge, entonces, la necesidad de plantear estrategias y métodos de mediación innovadores que respondan a tales demandas, a los fines de reivindicar el rol de la docencia que muchas veces ha sido interpelado y cuestionado de cara a las múltiples deficiencias que arrojan las pruebas académicas practicadas a nivel nacional e internacional, sobre todo en el contexto de los países latinoamericanos.

El presente artículo tuvo como propósito analizar la mediación de los recursos innatos implicados en el pensamiento reflexivo de estudiantes de educación básica en la era digital.

Fundamentación teórica

Praxis pedagógica y utilidad de los recursos innatos implicados en la formación del pensamiento reflexivo en la educación básica

Ante los retos, desafíos y necesidades que emergen en una sociedad interconectada y gobernada por las TIC se requiere una renovación de la praxis pedagógica en la educación básica primaria. Implica un proceso dinámico y complejo que parte del aprovechamiento de los recursos innatos

implicados en la formación del pensamiento reflexivo (Bohórquez, 2020; Dewey, 1989). A juicio de Dewey (1989) estos recursos son *la curiosidad, la sugerencia y el orden*.

La **curiosidad** representa el factor básico que determina la ampliación de la experiencia constituido por la suma de tendencias de todo órgano sensorial y motriz; la **sugerencia** se concibe como el estado primitivo y espontáneo de las ideas producto del intercambio de experiencias; el **orden** se define como el recurso innato que hace posible la secuencia ordenada de sugerencias que conducen a una conclusión como expresión de un pensamiento reflexivo (Mendoza, 2019). El aprovechamiento de estos recursos requiere estar presente como parte del todo que implica la mediación integral. A continuación, se describen.

Mediación de la curiosidad

La curiosidad se concibe como la manifestación natural y espontánea del ser humano que determina la ampliación de experiencias de aprendizaje adquiridas mediante los órganos sensoriales y motrices. Su desarrollo consta de tres etapas, a) La manifestación de la energía orgánica; b) Estímulo social y c) Etapa intelectual (Bohórquez, 2020; Pilonieta, 2011; Dewey, 1998).

La manifestación de la energía orgánica se concibe como el torrente vital que estimula la capacidad de asombro del niño y le lleva a descubrir el mundo

interesándose por todo lo que le rodea (Dewey, 1998). El aprovechamiento de este recurso innato en el proceso de mediación es fundamental para desarrollar los procesos de atención – concentración que facilitan el progreso de habilidades cognitivas vinculadas al desarrollo de la percepción (Pilonieta, 2011); creando condiciones favorables para la consolidación de funciones mentales más complejas. Superada esta etapa, entra en acción el estímulo social, en efecto, el niño descubre que puede aprender de otros y con otros, en esa dinámica entra en juego la mediación (formal e informal) como proceso fundamental para preservar la curiosidad y la capacidad de asombro que lleva a los educandos a interesarse por comprender los fenómenos de su entorno.

Durante este proceso se amplía el sistema de representaciones mentales mediante la incorporación, modificación y combinación de códigos de comunicación inherentes al proceso de conocimiento. El sistema de representaciones mentales se concibe como el conjunto de ideas, signos y categoría de ideas almacenados en la memoria y sujetos a modificación, al interactuar con el entorno de manera natural, que sirve como base de información antecedente para el desarrollo de procesos y técnicas comunicativas (Bohórquez, 2020).

En esta etapa el propósito de la mediación formal se focaliza en estimular la capacidad de asombro de los alumnos, y su curiosidad por com-

prender el mundo que les rodea, dotándolos de las herramientas cognitivas necesarias para que puedan avanzar hacia la etapa intelectual donde se adquiere la madurez necesaria para lograr aprender con independencia. En esta etapa se hace uso de las habilidades metacognitivas como signo de una cultura reflexiva.

Mediación de la sugerencia

Esta se define como el estado primitivo y espontáneo de las ideas producto de la interacción del niño con su entorno y la influencia de su curiosidad. Esta experiencia primitiva reposa en su sistema de representaciones mentales, el cual puede ser ampliado o modificado, dependiendo de los estímulos recibidos del entorno que le llevan a asociar la percepción de objetos observados (sugerencia) con códigos comunicativos (ideas, signos, símbolos) grabados en su memoria (Bohórquez, 2020; Pilonieta, 2011; Dewey, 1998).

En un primer momento, esta actividad se lleva a cabo espontáneamente; luego, cuando se adquiere conciencia del yo, pasa a ser un proceso autocontrolado donde el niño asume su responsabilidad y se interesa por investigar. Este proceso opera de modo distinto en cada persona registrando variaciones en cuanto a rapidez, alcance, variedad y profundidad. Tales variaciones estarán determinadas fundamentalmente por los procesos de mediación (formal e informal) y las herramientas culturales que actúan como medios externos de

influencia psicológica. Se requiere que la mediación formal centre su esfuerzo en ampliar esa etapa inicial de las ideas incorporando en el sistema de representaciones mentales nuevos signos y herramientas culturales que faciliten la adaptación del niño en su entorno (Vigotsky, 1993).

Mediación del orden

Esta se define como la secuencia ordenada de sugerencias que conducen a una conclusión. En ese sentido, la mediación necesita concentrar sus esfuerzos en lograr proporcionar los estímulos necesarios para convertir las sugerencias en pensamiento reflexivo. En esa dinámica, se requiere de control y organización de las ideas a los fines de lograr que estas tengan la fuerza intelectual y los argumentos suficientes para demostrar la verdad (Bohórquez, 2020; Pilonieta, 2011; Dewey, 1989). Además, esta acción requiere de una base o andamiaje cognitivo donde se conjugan todos los recursos innatos implicados en la formación del pensamiento reflexivo (la curiosidad, la sugerencia, y los hábitos de indagación y comprobación) que favorecen el desarrollo de la sensibilidad, amor y compromiso por la investigación.

Metodología

La metodología utilizada fue una revisión documental, de tipo descriptiva, donde se utilizaron métodos y técnicas inherentes a la hermenéutica. Específicamente, para obtener los resultados se escrutaron varios documentos vinculados a la relación entre TIC, pensamiento reflexivo y proceso educativo en la era del conocimiento. La información recopilada de fuentes bibliográficas y electrónicas sobre la temática de investigación fue organizada, sistematizada y analizada con estilo original (Yuni y Urbano, 2014; Corbetta, 2013; Martínez, 2012).

A través de los procesos metodológicos mencionados se llegó a una categorización de los aspectos más resaltantes del tema. Los aportes mostrados en este documento representan la interpretación hermenéutica del material estudiado.

Resultados y discusión

Los resultados de la categorización, producto del análisis de la mediación de los recursos innatos implicados en el pensamiento reflexivo de estudiantes de educación básica en la era digital se muestran en el cuadro 1.

Cuadro 1. Mediación de los recursos innatos implicados en el pensamiento reflexivo

Categoría	Subcategoría	Propiedades
Recursos innatos	Curiosidad	Mediación
	Sugerencia	
	Orden	
Pensamiento reflexivo - Procesos y habilidades	Organización	Percepción del evento (sugerencia). Evocación al sistema de representaciones mentales (memoria). Asociación con experiencias pasadas. Nuevo orden de ideas.
	Descripción	Socialización - argumentación (discurso hablado y escrito)
		Metacognición (identificación de estilos propios y ajenos)
	Comparación	Socialización - establecimiento de diferencias y semejanzas mediante el discurso (hablado y escrito).
Metacognición (identificación de estilos propios y ajenos)		
Análisis	Socialización - establecimiento de confrontaciones e interrelaciones entre ideas mediante el discurso (hablado y escrito)	
	Metacognición (identificación de estilos propios y ajenos)	
Educación básica en la era digital	Interacción con recursos tecnológicos	Conectividad
		Interculturalidad
	Mediación tecnológica	Secuencialidad
		Continuidad
		Ordenamiento
	Cultura reflexiva	Ejercicio de habilidades cognitivas
Independencia cognitiva		

Fuente: Elaboración propia (2020), basada en los aportes de Dewey (1989)

En la *categoría de recursos innatos*, se muestra la subcategoría *curiosidad*, como manifestación natural y espontánea del ser humano, representa el potencial que el mediador requiere y debe considerar para desarrollar un pensamiento reflexivo. Supone aprovechar la capacidad de asombro de

los alumnos, estimulando los procesos cognitivos de atención - concentración, favorables a la interacción social (aprender de otros y con otros); esto permite ampliar sus experiencias de aprendizaje. En el gráfico 1 se sintetizan las propiedades de esta subcategoría.

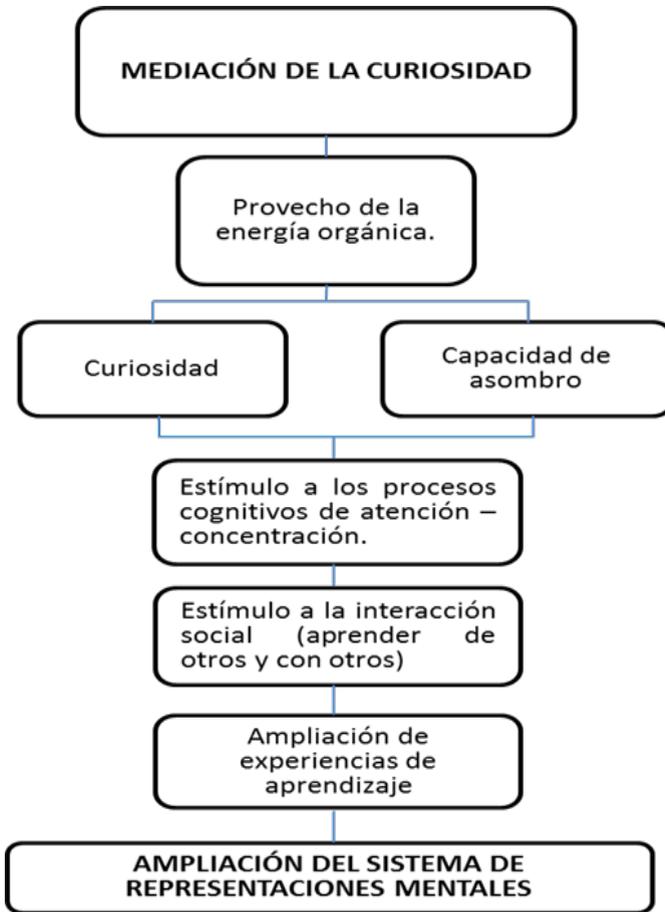


Gráfico 1. Mediación de la curiosidad

Fuente: Elaboración propia (2020)

La *subcategoría sugerencia*, concebida como la etapa inicial de las ideas producto del intercambio de saberes, sirve como base para que el mediador pueda ampliar las experiencias primitivas en el aprendiz, haciendo que éste logre asociar la percepción de objetos observados con otros existentes en su estructura cognitiva, específicamente

en su memoria; ello debido a que evoca vivencias pasadas que sugieren un nuevo orden cognitivo. La acción mediadora debe partir de un diagnóstico de conocimientos previos que sirva como base para estimular la incorporación de nuevas representaciones mentales. En el gráfico 2 se ilustran sus propiedades características.



Gráfico 2. Mediación de la sugerencia

Fuente: Elaboración propia (2020)

La *subcategoría orden*, definido como una secuencia ordenada de sugerencias, conduce a la formulación de conclusiones que al socializarse se convierte en expresión del pensamiento reflexivo. De manera que, la acción mediadora debe partir de un diagnóstico del andamiaje cognitivo. Ello permitirá al mediador tener claridad

acerca de cómo hacer para que el alumno logre reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y las estrategias pertinentes para el estímulo de nuevas ideas producto de la reestructuración del sistema de representaciones mentales. En el gráfico 3 se resumen sus propiedades correspondientes.

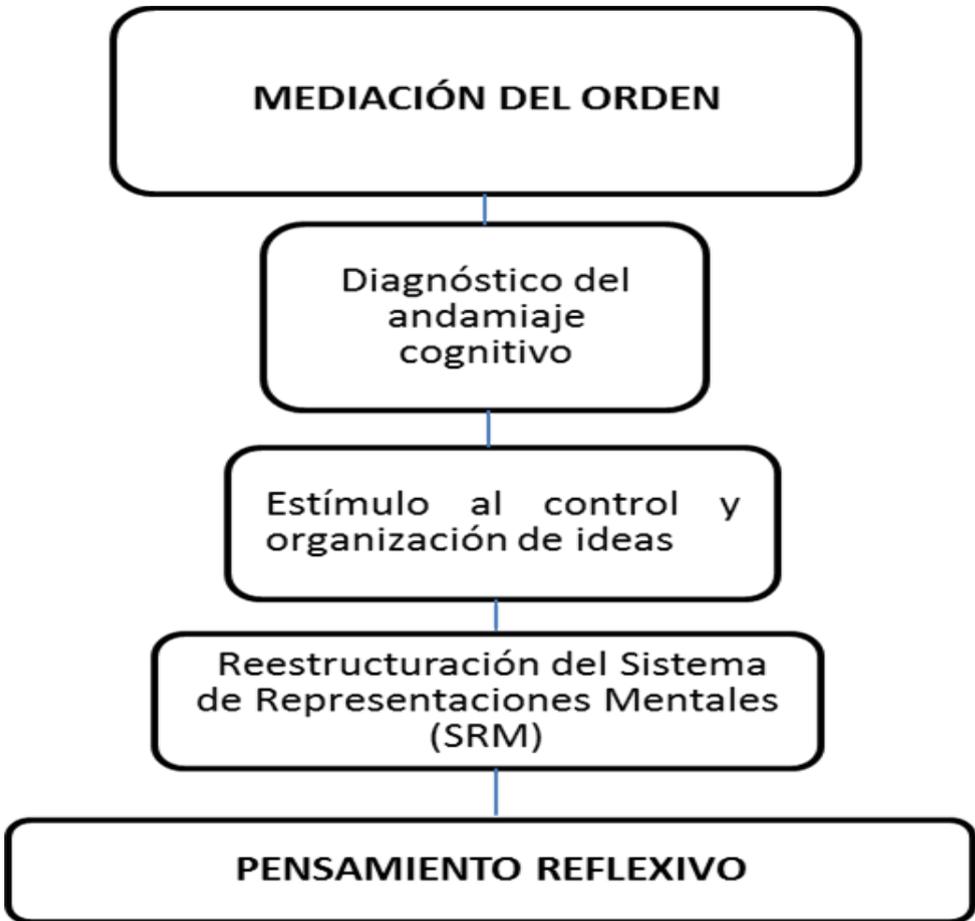


Gráfico 3. Mediación del orden

Fuente: elaboración propia (2020)

En la *categoría de pensamiento reflexivo*, se trata de desarrollar procesos y habilidades cognitivas mediante organización, descripción, comparación y análisis de ideas (subcategorías) a fin de que los aprendices tengan la fuerza intelectual y los argumentos suficientes para socializar, debatir, contrastar,

argumentar, mediante el discurso hablado o escrito, en búsqueda de la verdad; esto permite develar los diversos modos de observación de los fenómenos del entorno, mostrar progresos en el nivel de madurez intelectual y ampliar el sistema de representaciones mentales.

Por otra parte, en el contexto de la era digital, se advierte que el progreso de estas habilidades, mediante el uso de recursos tecnológicos con fines didácticos, se lleva a cabo a través de la posibilidad que tienen los educandos de estar interconectados permanentemente con personas de múltiples culturas y con diversidad de pensamientos reflexivos. Por tanto, aplicando los principios de la metacognición, ellos pueden establecer comparaciones entre diversos estilos y formas de describir opiniones mediante discursos hablados y escritos.

Al igual que en el proceso de descripción, en la comparación se hace visible el pensamiento ordenado y el nivel de madurez intelectual. En esa dinámica es posible determinar si existe el progreso intelectual y los argumentos suficientes para demostrar planteamientos reales. A diferencia de la descripción, se plantea como un proceso mucho más complejo al confrontar más de una opinión, estableciendo diferencias y semejanzas en aras de llegar a una conclusión lógica.

El análisis opera sobre la base de los procesos de descripción y comparación poniéndose de manifiesto una vez más el pensamiento ordenado y el nivel de madurez intelectual del alumno. Se plantea como un proceso con un nivel de complejidad mayor al establecer la interrelación entre varias de las ideas descritas y comparadas. Sin duda constituye un apoyo fundamental para el desarrollo del pensamiento reflexivo en educadores y educandos.

Así, el análisis implica no solo la confrontación de más de una opinión estableciendo diferencias y semejanzas, sino el establecimiento de interrelaciones entre aspectos propios y ajenos a las mismas para llegar a conclusiones lógicas. Al igual que en los procesos de descripción y comparación, el análisis de ideas se fortalece en la medida que los educandos interactúan con todo tipo de recursos, incluyendo los tecnológicos, bajo las orientaciones de una adecuada mediación. Se trata de interactuar bajo una cultura donde el pensamiento reflexivo constituye una práctica común aprendida como aprendizaje vicario, desde la observación del comportamiento de otros individuos, en consonancia con los aportes de Morales et al., 2018 y Vigotsky, 1993.

Finalmente, para la *tercera categoría*, la *educación básica en la era digital*, demanda de los actores educativos (docentes y aprendices) la *interacción con recursos tecnológicos* y una efectiva *mediación tecnológica*. En ese marco, el ejercicio de habilidades cognitivas permitirá la consolidación de una *cultura reflexiva* favorable al desarrollo del juicio crítico; y por ende, al aprendizaje independiente. La interrelación de las categorías y subcategoría de la mediación de los recursos innatos implicados en el pensamiento reflexivo de estudiantes de educación de educación básica en la era digital se sintetizan en el gráfico 4.

La interacción con recursos tecnológicos implica la consolidación de destrezas y competencias vinculadas a la

conectividad e interculturalidad. En efecto, la conectividad favorece el aprendizaje sobre las TIC y con las TIC. La interculturalidad facilita el desarrollo de actitudes colaborativas en el aprendizaje que posibilitan aprender con otros y de otros, tal como lo plantea Bohórquez (2020).

Asociada a los aspectos antes planteados, la mediación tecnológica re-

quiere focalizar su esfuerzo en sentar bases en el estudiante para que logre construir el conocimiento; es decir, para que pueda ubicar y procesar información de manera disciplinada, aplicando los procesos de secuencialidad, continuidad y ordenamiento de las sugerencias, debido a la gran cantidad y diversidad de datos en formatos digitales, y que requieren de una orientación pertinente.

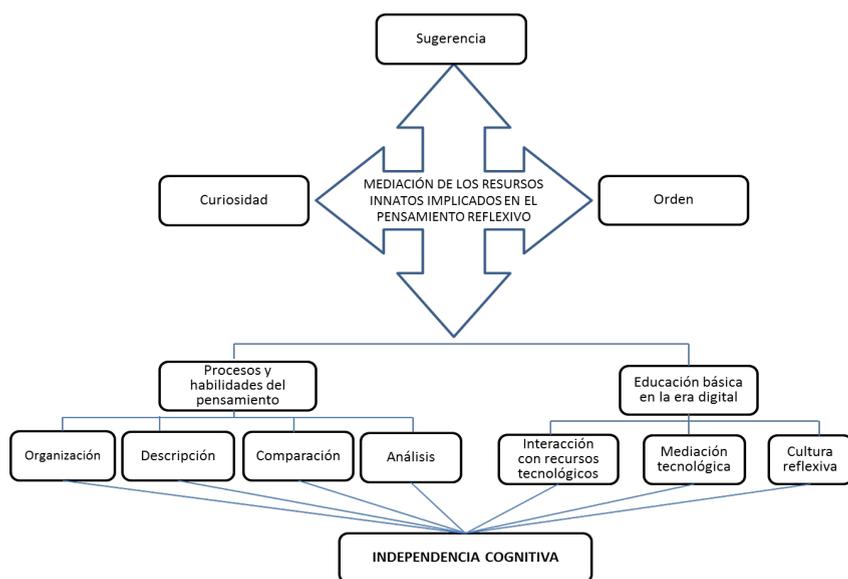


Gráfico 4. Interrelación de las categorías y subcategoría de la mediación de los recursos innatos implicados en el pensamiento reflexivo

Fuente: Elaboración propia (2020)

La función mediadora requiere proporcionar al estudiante herramientas para que pueda hacer un uso adecuado de las TIC, ello implica trabajar en dos líneas de acción, una vinculada a la consolidación de habilidades para el manejo de estas herramientas y la otra

asociada a las técnicas y procedimientos pertinentes para ubicar y procesar información; en conformidad con los planeamientos teóricos de Bohórquez, 2020; Avogadro y Quiroga, 2015; Pilonieta, 2011 y Dewey, 1998.

Consideraciones finales

La formación del pensamiento reflexivo de los estudiantes implica una mediación tecnológica basada en secuencialidad, continuidad y ordenamiento de sugerencias; en torno a los procesos de organización, descripción, comparación y análisis de ideas. La consideración de estos aspectos en la formulación y desarrollo de evaluaciones diagnósticas es fundamental para satisfacer demandas vinculadas a la calidad educativa en la era digital. Su progreso exige una mediación donde se apliquen estrategias didácticas para el aprovechamiento de los recursos innatos de los educandos respecto a la curiosidad, sugerencia y orden; interactuar con recursos tecnológicos que involucren conectividad e interculturalidad; consolidar sus habilidades; ampliar el sistema de sus representaciones mentales y facilitar su independencia cognitiva.

La dinámica mediadora requiere respetar las características, intereses y necesidades individuales del alumno; es decir, focalizar la diversidad cognitiva, las condiciones (genéricas y específicas) del entorno que afectan el aprendizaje y los procesos de formación. Entre estas condiciones destacan, juicios infundados y anticipados, excesos en la influencia de la mediación que fomentan la dependencia y la inclinación a satisfacer la voluntad de otros actores como padres, maestros y parientes.

El pensamiento reflexivo impacta la dimensión operativa del aprendizaje

(aprender a hacer); en efecto, las acciones ordenadas son consecuencia de un pensamiento ordenado; lejos de ser concebido como capacidad única y dogmática de pensar, requiere ser asumido como la diversidad de modos en la que las cosas observadas, recordadas y leídas evocan sugerencias e ideas pertinentes a un problema que hace avanzar la mente hacia una conclusión justificable.

Referencias bibliográficas

- Avogadro, Marisa y Quiroga, Sergio. (2015). La mediación tecnológica y las TIC: fenómenos y objetos técnicos. Artículo científico. **Revista Razón y Palabra**. N° 92, pp. 1-18. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199543036052>. Recuperado el 20 de marzo de 2020.
- Bohórquez, César. (2020). **Didáctica centrada en el desarrollo de habilidades cognitivas: una teoría curricular para la sociedad del conocimiento** (Tesis doctoral). Universidad Privada Doctor Rafael Belloso Chacín. Maracaibo, Venezuela.
- Bohórquez, César. (2018). Didáctica centrada en procesos de formación e investigación en organizaciones educativas. **Revista de Educación, Humanidades y Ciencias REDHECS**. Vol. 26, N° 13, pp. 182-197. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. URBE.

- Maracaibo. Venezuela. Documento PDF. Disponible en: <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/3145/4096>. Recuperado el 20 de abril de 2020.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. (2019). **Panorama Social de América Latina, 2018**. (LC/PUB.2019/3-P), CEPAL. Chile. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44395/1/S1900051_es.pdf. Recuperado el 12 de mayo de 2020.
- Corbetta, Piergiorgio. (2013). **Metodología y técnicas de investigación social**. 2ª Edición, 1ª Reimpresión. McGraw- Hill Interamericana de España.
- Dewey, John. (1989). **Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo**. Ediciones Paidós. Barcelona. España.
- Mancera, Carlos; Serna, Leslie y Barrios Martha. (29 de abril de 2020). **Pandemia: maestros, tecnología y desigualdad** [Mensaje en un blog]. Nexos. Distancia por tiempos. Disponible en: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2286>. Recuperado el 23 de junio de 2020.
- Martínez, Miguel. (2012). **Nuevos fundamentos en la investigación científica**. Ediciones Trillas. México.
- Mendoza, Fabio. (2019). **Modelo de mediación tecnológica centrado en el desarrollo de habilidades cognitivas en instituciones educativas** (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL. Maracaibo, Venezuela.
- Morales, Luisa; García, Orlando; Torres, Agustín y Lebrija, Analinnette. (2018). Habilidades cognitivas a través de la estrategia de aprendizaje cooperativo y perfeccionamiento epistemológico en Matemática de estudiantes de primer año de universidad. **Revista Formación Universitaria**. Vol. 11, N° 2, pp. 45-56. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000200045>. Recuperado el 18 de abril de 2020.
- Muñoz, Henry. (2016). Mediaciones tecnológicas: nuevos escenarios de la práctica pedagógica. **Revista de Investigación y Pedagogía Praxis & Saber**. Vol. 7, N° 13, pp. 199-221. Disponible en: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/4172/3598. Recuperado el 11 de marzo de 2020.
- Osorio, Marisela. (2016). Alternativas para nuevas prácticas educativas. **Memorias arbitradas II Congreso Internacional de Transformación Educativa**. Libro 3. Las tecnologías de la Información y Comunicación: avances, retos y desafíos en la transformación educativa, 23 al 26 de septiembre de 2015. D.F. México. Amapsi Editores.

- rial. Disponible en: <https://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/137/Libro%2003%20-%20Las%20tecnolog%C3%ADas%20de%201a%20informaci%C3%B3n%20y%20la%20comunicaci%C3%B3n.pdf>. Recuperado el 18 de abril de 2019.
- Pilonieta, Germán. (2011). **Modificabilidad Estructural Cognitiva y Educación**. Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia.
- Prieto, Daniel. (2011). **La comunicación en la educación**. Editorial Stella. Ediciones La Crujía. Buenos Aires.
- Trejo, Janneth. (2020). La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México. En Casanova, Hugo (Coord). **Educación y pandemia. Una visión académica**. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México, pp. 122-129. Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>. Recuperado el 08 de julio de 2020.
- Vigotsky, Lev. (1993). **Pensamiento y Lenguaje**. En L.S. Vigotsky. Obras escogidas: Volumen II, Madrid. Visor.
- Yuni, José y Urbano, Claudio. (2014). **Técnicas para investigar**. 2da. Edición. Editorial Brujas. Argentina.



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. Usar *cursiva* o **negrita** para resaltar algunas palabras.

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, por ejemplo:

Tabla 1. Dispositivos móviles y sus aplicaciones

Los gráficos, figuras y otros se titularán 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.

- **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 trabajos o tesis inéditas** se escribirá: autor(es) (apellido y nombre con la primera letra en mayúscula solamente). Año (entre paréntesis). Título del trabajo o tesis en negrita (Trabajo de ascenso, Trabajo de pregrado, Trabajo de especialista o maestría, Tesis 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. Instrucciones 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.
- Métodos y técnicas de investigación educativa.
- Educación y tecnologías de información y comunicación.

Maracaibo, 2020



INSTRUCTIONS TO AUTHORS

1. Generales

1.1. The Journal ENCUESTRO EDUCACIONAL will consider unpublished works related to the educational area, which are the product of research or innovation experiences for publication (**maximum three authors**). The works will be sent in the name of the journal or to the Editor-in-Chief and their acceptance will correspond to the Editorial Committee.

1.2. Types of works:

- a) Unpublished original articles, with a maximum of twenty (20) pages and a minimum of fifteen (15) (including text, tables, charts, graphs, figures and bibliographic references).
- b) Technical reports, with a maximum of twelve (12) pages.
- c) Presentation of experiences and update articles, with a maximum of twenty (20) pages.
- d) Essays, with a maximum of twelve (12) pages.

1.3. The works will be written either in Spanish or in English.

1.4. The font will be Times New Roman, size 12, with 3 cm left and 2 cm top, bottom and right margins, on letter size paper, on one side only, double-spaced, except for the abstract and bibliographic references.

1.5. The works will be sent on CD with identification tag or to the magazine's email: reehddesluz@gmail.com, in Word for Windows file, extension **.docx**.

2. Presentation

2.1. Heading: Title in Spanish with a maximum of 17 words (capitalized the first letter and in bold). Leave a blank space. On the next line, the authors' names and surnames will be written, in bold. Below, the data of the institution of origin, city-country. Below, the respective emails. If the authors are from different institutions, identify with superscript numbers. Center all the information.

2.2. Summary in Spanish and its translation in English, including the title, to a space and a single justified paragraph, do not exceed 230 words, which must present a brief introduction, objective, theoretical foundation, methodology, results and conclusions or final considerations. At the end of the summary and the abstract, three to five key words will be written, in lower case letters and separated by semicolons (;) (in Spanish and English, respectively).

2.3. The body of work (unpublished articles, presentation of experiences and update articles) will consist of the following parts: introduction, theoretical foundation, methodology, results and discussion, conclusions or final considerations and bibliographic references. In the case of technical reports and essays, the structure of the body of the work will be: introduction, development, conclusions or final considerations and bibliographic references.

2.4. The parts of the work will be capitalized the first letter, in bold and centered. The sections will be capitalized the first letter, in bold, aligned to the left margin. The text of the body of the work will be indented 0.5 cm and justified. Do not leave spaces between paragraphs. Footnotes should be kept to a minimum. Use *italics* or **bold** to highlight some words.

2.5. Tables, charts, graphics, figures and others, centered, will be inserted within the corresponding text and must be in a format that allows their edition according to the subsequent layout of the magazine. They will be identified with Arabic numbers (without using symbols such as No.), in consecutive order, with its respective font at the bottom, aligned to the left. The content of the tables or tables will be made in one (1) space, in size 10 or 11.

NOTE: The journal will assume the following definitions

Table: matrix of columns and rows that is mostly made up of numerical data.

Chart: matrix of columns and rows with text in most of its cells.

Graphic: type of representation of data, generally numerical, by means of visual resources (lines, vectors, bars, surfaces or symbols), to show the mathematical relationship or statistical correlation that they have with each other.

Figure: Any expression of images, photographs, drawings, diagrams or maps.

2.6. Tables and charts will be titled at the top, centered and in bold, for example:

Table 1. Mobile devices and their applications

The graphics, figures and others will be titled at the bottom, aligned to the left and in bold, in the space above the source.

2.7. No points shall be used in abbreviations of names or other units; example: it must be, UNESCO, OAS, and not U.N.E.S.C.O. or O.A.S.

3. Bibliographic references

3.1. Bibliographic quotations in the text will indicate in parentheses the author's last name and year of publication; for example: (Pirela, 2014). Quotations will be in quotation marks and in italics; if they are less than 40 words, they will be inserted within the same text and the identification of the source will go immediately after them with the following data: (Author's last name, year of publication:page/s); for example: (Pirela, 2014:85). Quotations from 41 words onwards will be written separately from the main text, without quotation marks, with the same typeface, to a space, left and right margin of one (1) centimeter within the body of the paper. The identification of the source will be done as in the previous case.

3.2. If the quotation corresponds to two or three authors, the two or three last names will be written; for example: (Pirela; Delgado and Riveros, 2014). In the case of four or more authors, only the last name of the first author will be written, followed by the Latin phrase *et al.*; for example: (Pirela *et al.*, 2014).

3.3. Bibliographic references must appear at the end of the work in alphabetical order of last names, to a space and leaving a space between them, using French indentation (1.0 cm) and will be prepared as follows:

- **In the case of texts**, it will be written: author (s) (surname and name with the first letter in capital letters only). Year (in parentheses). Title in bold. Edition, Editorial, Place of edition; for example:

Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Research methodology**. Sixth edition, McGraw Hill Education, Mexico.

- **In the event that the author is an Institution or Organism**, such as documents elaborated in collegiate bodies such as laws and regulations, the name of the Institution or Organism who publishes as the author will be written. Year (in brackets). Title in bold. Official bulletin where it was published, date of publication, number, City, Country; for example:

National Assembly of the Bolivarian Republic of Venezuela. (2009). **Organic Law of Education**. Official Gazette of the Bolivarian Republic of Venezuela extraordinary, August 15, 2009, No. 5929, Caracas.

- **In the case of journal articles**, the following will be written: author (s) (surname and name with the first letter in capital letters only). Year (in parentheses). Title of the article. Name of the journal in bold. Volume, number of the journal, number of pages (start and end); for example:

Navarro, Verónica; Arrieta, Xiomara and Delgado, Mercedes. (2017). Didactic programming using GeoGebra for the development of competencies in the formation of oscillation and wave concepts. **Omnia Magazine**. Vol. 23, N°. 2, pp. 76 – 88.

▪ **In the case of unpublished works or thesis**, the following will be written: author (s) (surname and name with the first letter in capital letters only). Year (in parentheses). Title of the work or thesis in bold (Promotion work, Undergraduate work, Specialist or Master's work, Doctoral thesis). Institution Name, City, Country; for example:

Delgado, Mercedes. (2014). **Model for the construction of scientific concepts in physics, from the theory of conceptual fields** (Doctoral thesis). Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

▪ **In the case of articles in arbitrated reports**, the following will be written: author (s) (surname and name with the first letter in capital letters only). Year (in parentheses). Title of the article. Name of the report in bold, date of the event. that generated the memory, Name of the institution, City, Country, number of pages (start and end); for example:

Arrieta, Xiomara and Beltrán, Jairo. (2014). Nuclear Physics. A look from the university classroom. **Arbitrated reports IV Undergraduate Conference**, October 29-31, 2014, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, pp. 181 – 192.

▪ **In the case of blog**, author (s) will be written (surname and name with the first letter in capital letters only). Date (in parentheses). Post title (in bold) [Message in a blog]. Name of the blog. Available at: respective website. Recovered the day, month and year; for example:

Torres, Carlos. (July 09, 2008). **I admire Galois** [Message in a blog]. Education Mathematics - Edumate Peru. Available at: <https://edumate.wordpress.com/2008/07/09/yo-admiro-a-galois/>. Retrieved on June 12, 2016.

NOTE: In the event that the documents are available or have been consulted on the web, it will be written after the elements described in each case: Available on: respective website. Recovered the day, month and year; for example:

Alzugaray, Gloria. (2010). The understanding of electric field problems in university students: aspects of instruction in the organization of representations (doctoral thesis). University of Burgos, Burgos, Spain. Available at: <http://dspace.ubu.es:8080/thesis/handle/10259/154>. Retrieved on March 3, 2015.

3.4. Journal articles, articles in refereed reports and web documents, such as blog, must be updated by at least 50%; that is, not to have more than five (5) years of publication, except in cases such as historical or evolutionary studies. All bibliographic references must be cited in the text and everything that appears in the text must be in the references. Dating appointments should be avoided.

4. Final instructions

4.1. The article must be accompanied by the authorization of publication signed by all the authors and attach a 5-line micro curriculum for each author (include phone numbers with WhatsApp).

4.2. The work received by the editorial committee will be sent to the referees for evaluation. If comments are received, they will be sent to the authors for correction.

4.3. When the work is accepted, the authors will be informed of the approximate date of publication. The editorial committee may make corrections as it deems appropriate.

4.4. Each author may only publish once a year.

4.5. Any questions in the application of the rules please send an email to the magazine: **reehddesluz@gmail.com**.

THEMATIC AREAS

- Didactic processes.
- Curricular processes.
- Teacher training.
- Education management.
- Interrelation of education with other areas of knowledge.
- Educational research methods and techniques.
- Education and information and communication technologies.

Maracaibo, 2020

ÍNDICE ACUMULADO POR ÁREA TEMÁTICA Y AUTOR

VOL. 26 (1). ENERO – JUNIO 2019

Procesos didácticos

El niño en el escenario pedagógico: Una mirada fenomenológica desde la educación inicial

The child in the pedagogical setting: A phenomenological view from early childhood education

Francis Carolina González Pérez

pp. 66-81

Concepciones empiropositivistas y constructivistas de docentes reflejadas en la enseñanza de la Química en educación secundaria

Empiricist and constructivist conceptions of teachers reflected in the teaching of Chemistry in secondary education

Ademir Flórez Maldonado; Emma Flórez Maldonado y Yomaira Rosales Rosales

pp. 82-101

Procesos curriculares

Ingreso y permanencia de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación universitaria.

Entry and permanence of students with disabilities in university education institutions.

Jane Paola Pierre Rivas y Martha Cecilia Arapé Valecillos.

pp. 10-29

Formación de investigadores. Área socioeconómica del petróleo y energías alternativas en la Universidad del Zulia. Una experiencia.

Training of researchers. Socioeconomic area of oil and alternative energies at the University of Zulia. An experience

Élita Luisa Rincón Castillo

pp. 49-65

Interrelación de la educación con otra área del conocimiento

Supuestos ontológicos epistémicos de la modernidad occidental en la educación y la ciencia

Epistemic ontological assumptions of western modernity in education and science

Pablo Gómez Navarro y Mayelis Vicuña

pp. 142-152

Educación y tecnologías de información y comunicación

Entornos virtuales de aprendizaje para el desarrollo de habilidades metacognitivas

Virtual learning environments for developing metacognitive skill

César Augusto Arias-Rueda; María Judith Arias-Rueda y Jhon Herminson Arias-Rueda

pp. 30-48

Aplicación de la plataforma Dokeos para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en ciencias naturales

Application of the Dokeos platform to strengthen the teaching and learning process in natural sciences

Julia Quezada Lozada y Xiomara Arrieta

pp. 102-122

Tecnologías de la información y comunicación como estrategia de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase

Information and communication technologies as a teaching and learning strategy in the classroom.

María Urbano; Deninse Farías y Javier Pérez

pp. 123-141

VOL. 26 (2). JULIO – DICIEMBRE 2019

Procesos didácticos

Concepciones de estudiantes de educación media general sobre el origen de la vida

Conceptions of general middle education students on of life origin

Eloy León

pp. 192-206

Formación docente

El docente de educación inicial. Entre los supuestos teóricos y prácticos de los modelos pedagógicos

The initial education teacher. Among the theoretical and practical assumptions of pedagogical models

Elba Ávila

pp. 207-226

La formación docente como actividad clave para el desarrollar habilidades crítico – reflexivas favorables en escenarios de cambio

Teacher training as a key activity to develop favorable critical – reflexive skills in changing scenarios

César Alonso Bohórquez Meleán

pp. 303-309

Interrelación de la educación con otra área del conocimiento

Régimen legal disciplinario de los docentes de educación básica pública venezolana. Pertinencia y realidad

Disciplinary legal regime of Venezuelan public basic education teacher. Pertinence and reality.

Eduardo José Millano Villalobos

pp. 288-302

Métodos y técnicas de investigación educativa

Construcción del conocimiento geográfico con la orientación científica cualitativa en la geografía escolar

Construction of geographic know ledge with scientific qualitative in school geography

José Armando Santiago Rivera

pp. 247-266

Educación y tecnologías de información y comunicación

Enseñanza virtual para niños con necesidades educativas especiales

Virtual teaching for children with special educational needs

Víctor René García Peña; Henry Marcelino Pinargote Pinargote y Estefanía Vanessa García Solórzano

pp. 173-191

Comunidad virtual de aprendizaje para la adquisición de conocimientos sobre el manejo de residuos sólidos

Virtual learning community for the acquisition of knowledge about the solid waste management

Francia del Pilar Gómez Díaz

pp. 227-246

Tecnologías de información y comunicación como herramientas para el mejoramiento de la calidad educativa en básica secundaria

Information and communication technologies as tools to improve educational quality in basic secondary

Omar García Morales; Eliceth Padilla Castro y Aura Salcedo Narváez

pp. 267-287

VOL. 27 (1). ENERO - JUNIO 2020

Procesos curriculares

Conocimientos geológicos en Venezuela. Una propuesta de contenidos para Ciencias de la Tierra

Geological knowledge in Venezuela. A content proposal for Earth Sciences

Ramón José Labarca Rincón

pp. 102-119

Gerencia de la educación

Orientación comunitaria y las políticas de estado

Community orientation and state policies

Jeanette Márquez Guanipa; Luigina Mariotti Ursini y María Martínez Martínez

pp. 29-46

Interrelación de la educación con otra área del conocimiento

Empleabilidad de los estudiantes universitarios

Employability of university students

Zulma Emilia Rivas Yaranga y Sixto Arotoma Cacñahuaray

pp. 10-28

El escritor fantasma. Participación en el fraude académico de las tesis de grado en las universidades

The ghostwriter. Participation in academic fraud of degree theses in universities

Nubia García Yamín

pp. 47-63

Factores de estrés en el desempeño laboral en educación primaria

Stress factors in job performance in primary education

Sindy Salomé Carrillo Sánchez

pp. 120-139

Educación y tecnologías de información y comunicación

El portafolio digital como recurso de enseñanza para docentes universitarios

Digital portfolio as a teaching resource for university professors

Alfredo Díaz Pérez; Luisa Serra López y Fabio Ríos Ramírez

pp. 64-79

Prospectiva de la educación a distancia en las universidades

Prospective of distance education in universities

Yenibetz Carolina Salas Estrad

pp. 80-101

La práctica docente y el uso de las tecnologías. Una visión desde la pedagogía crítica

Teaching practice and the use of technologies. A view from critical pedagogy

María Urbano y Thais Hernández

pp. 140-155

VOL. 27 (2). JULIO - DICIEMBRE 2020

Procesos didácticos

Una tipología general de errores matemáticos para los estudiantes de ingeniería

A general typology of mathematical errors for engineering students

Pedro José Colina Pérez y Yaritza Josefina Romero Rincón

pp. 201-219

La recreación como estrategia para desarrollar habilidades psicomotoras en estudiantes de primaria en instituciones educativas de Colombia

Recreation as a strategy to develop psychomotor skills in elementary students in educational institutions of Colombia

Luis Barraza; Luis Acosta y Maily Olivares

pp. 258-273

Procesos curriculares

Vigencia de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en las Escuelas de Comunicación Social

Validity of the teaching and learning of History in the Schools of Social Communication

Francisco Antonio Bracho Espinel

pp. 178-200

Modelo de formación para deportistas de alto desempeño

Training model for high-performance athletes

Martha Elena Galvis Murillo

pp. 274-292

Gerencia de la educación

Estrategias gerenciales desde la perspectiva del personal directivo y docente de instituciones educativas colombianas

Management strategies from the perspective of the management and teaching staff of Colombian educational institution

Eliceth Padilla Castro; Omar García Morales y Aura Salcedo Narváez

pp. 220-239

Evolución del enfoque inclusivo y prácticas educativas en la cultura organizacional de instituciones escolares

Evolution of the inclusive approach and educational practices in the organizational culture of school institution

Liliana Cabarcas Pérez y María Barranco Samper

pp. 240-257

Clima organizacional: nuevas propuestas de análisis teórico

Organizational climate: new proposals for theoretical analysis

José Burgos; Roselia Morillo e Imelda Troya

pp. 293-309

Educación y tecnologías de información y comunicación

La educación básica en la era digital: mediación de los recursos innatos implicados en el pensamiento reflexivo

Basic education in the digital age: mediation of the innate resources involved in reflective thinking

Priscila Isabel Ávila Tamara

pp. 310-325



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Revista Especializada en Educación

Encuentro
Educacional

Vol. 27, N° 2 Julio - Diciembre 2020

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en Diciembre de 2020, por el **Fondo Editorial Serbiluz**, **Universidad del Zulia**. Maracaibo-Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

www.produccioncientificaluz.org

