



**Revista Especializada en Educación**

ISSN 1315-4079 - Depósito legal pp 199402ZU41

**Encuentro**

**educacional**

**Vol. 28**

**No. 1**

Enero - Junio

2 0 2 1

Maracaibo - Venezuela



ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

# **Encuentro Educativo**

Revista especializada en Educación

---

Vol. 28 (1) enero - junio 2021

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. 28 (1) enero - junio 2021

---

### Editorial

#### **Encuentro Educativo y el diseño de sus portadas. Homenaje póstumo a Rubén Muñoz Petit**

Xiomara Arrieta de Uzcátegui..... 7

#### **Métodos de investigación cualitativa. Un análisis documental**

*Qualitative research methods. A documentary analysis*

Mineira Finol de Franco y Xiomara Arrieta..... 9

#### **Propuesta de un material instruccional para la enseñanza y el aprendizaje de los adjetivos en educación media**

*Proposal of instructional material for the teaching of adjectives in secondary education*

Yanira Carolina Pinto Hernández..... 29

#### **El rol del docente colombiano en el ámbito investigativo**

*The role of the Colombian teacher in the knowledge society*

Luis Manuel Barrios Soto; Juan Antonio Maradey Coronell y

Mercedes Josefina Delgado González..... 48

#### **Neuroliderazgo. Estrategia para enfrentar la crisis generada en las organizaciones educativas por la pandemia COVID-19**

*Neuroleadership. Strategy to deal with the crisis generated in educational organizations by the COVID-19 pandemic*

Sindy Salomé Carrillo Sánchez..... 68

#### **Implicaciones de la brecha digital en la educación a distancia forzada por la pandemia COVID-19**

*Implications of the digital divide in distance education forced by the COVID-19 pandemic*

Eddy María Flores Nessi y Gemar Alfonso Romero Matos..... 87

<b>Estrategias de formación musical para el aprendizaje de la música vallenata en educación básica primaria</b>	
<i>Music training strategies for the learning of Vallenata music in primary basic education</i>	
Jorge Luis García Daza.....	105
<b>Perfil del coach y procesos comunicacionales en rectores de instituciones educativas de básica secundaria en Colombia</b>	
<i>Coach profile and communication processes in rector of basic secondary educational institutions in Colombia</i>	
María Cristina Canales Pérez.....	123
<b>Experiencias de enseñanza y aprendizaje en autodesarrollo mediante modalidad a distancia en tiempos de pandemia por COVID-19</b>	
<i>Learning experiences in self-development through the distance modality in times of pandemic by COVID-19</i>	
Juan Carlos Morales y Katherine Rojas.....	140
<b>Instrucciones a los Autores / Instructions to Authors .....</b>	<b>158</b>

## Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 28 (1) enero - junio 2021: 7-9

---

### Editorial

## Encuentro Educativo y el diseño de sus portadas. Homenaje póstumo a Rubén Muñoz Petit

La primera impresión que tienen los investigadores, científicos y humanistas al querer publicar los productos y resultados de sus proyectos e investigaciones es la portada de la revista a la que tienen intenciones de postular; esta dice a grandes rasgos lo que dentro de la obra se expone, sus áreas de interés y contenidos de tópicos específicos para la divulgación del conocimiento entre pares y la comunidad en general.

La portada es un elemento importante de toda revista científica y humanística, sobre todo si consideramos la definición de diseño gráfico, como el arte y proceso de combinar textos e imágenes (figuras, fotografías, dibujos) para comunicar un mensaje visual de forma efectiva. Según expresa Mancipe (2017), el diseñador es un proyectista que realiza representaciones gráficas, planea y propone mensajes concretos a grupos determinados en un contexto específico.

En esta edición de la revista Encuentro Educativo (Vol. 28, N° 1, año 2021), rendimos un homenaje póstumo al profesor y artista plástico Rubén Muñoz Petit, quien desde el año 2004 fue uno de los responsables del diseño de sus portadas.

En palabras de Pirela (2016), “... en ocasión del décimo aniversario, en el Vol. 11, año 2004, se presentó una nueva portada diseñada por los artistas plásticos Guillermo Roa y Rubén Muñoz, quienes expresan el concepto de búsqueda en el entramado de los problemas de la educación, con miras a encontrar las explicaciones y opciones de solución mediante la actividad investigativa, resaltando las iniciales del nombre de la revista”.

Rubén Muñoz Petit nació en Maracaibo, el 17 de diciembre de 1968; desde la infancia mostró sus virtudes y afectos hacia las artes. Esto lo llevó a realizar estudios de educación secundaria en la Escuela Superior de Arte “Neptalí Rincón”, Diseño Gráfico en la Universidad Rafael Bellosillo Chacín y Maestría en Comunicación Visual en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad del Zulia (LUZ), sin poder culminarla por su fallecimiento prematuro.

Fue profesor del departamento de Prescolar de la Facultad de Humanidades y Educación y asesor de arte, cultura y diseño de otras dependencias, tales como: Vicerrectorado Académico, Vicerrectorado Administrativo (DINFRA), Secretaría de LUZ, Coordinación Central de Cátedras Libres, Facultad Experimental de Arte, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Coordinación Central de Postgrado, Dirección de Cultura.

Recibió diversos reconocimientos por su labor académica y artística, principalmente por ser creador de las obras: Transversalidad Cromática; Sol Ancestral del Zulia; Medalla del 60 Aniversario de la Reapertura de LUZ; Diseño de la Banda, Venera y Botón de la orden “Rafael María Baralt a las Artes Escénicas”; Diseño de la Sala de Conferencia “Dr. Darío Durán Cepeda” y creación de los murales: “Lossada en Dos Tiempos y Apertura Policromática”.

Entre otras obras realizadas por Muños Petit se encuentran: “Seis Décadas de la Reapertura de LUZ” (área posterior del Rectorado), “Construcción Etimológica Ancestral” (sala principal del Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación), “Paradigma Violeta” (Salón de conferencia de la Facultad de Odontología), “Analogía del Araguaey” (redoma de la entrada de APUZ), “Al Principio, al Final, en la misma Constelación y Enigma” (Librería-Café, Galería La Casa de los Milagros), “Sol en Libertad” (Centro de Bellas Artes).

Realizó un gran número de diseños de medallas, botones, bandas, imágenes corporativas, afiches de eventos, portadas de las revistas Encuentro Educativo, Literatura Hispanoamericana, Temas de Ciencias Políticas.

El estimado profesor y artista plástico partió a la Gloria del Señor el 03 de junio de 2021, pero sus diversas e invaluable obras las podemos apreciar en diferentes espacios de nuestra Ilustre Universidad del Zulia y de otras instituciones de la región zuliana.

Descansa en paz Rubén Muñoz Petit, tu legado artístico y enseñanzas permanecerán por siempre en tus alumnos, colegas y amigos, que atesoraremos con un profundo respeto y admiración.

**Xiomara Arrieta de Uzcátegui**

## Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 28 (1) enero - junio 2021: 9-28

---

## Métodos de investigación cualitativa. Un análisis documental

*Mineira Finol de Franco y Xiomara Arrieta*

*Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia.*

*Maracaibo-Venezuela*

*mineirafinoldefranco@gmail.com; xarrieta2410@yahoo.com*

---

### Resumen

La investigación cualitativa deja a la reflexión del investigador la selección de los métodos a utilizar, y constituyen no solamente herramientas, procedimientos o instrumentos; también hacen referencia a la ontología, axiología y epistemología. El objetivo del presente artículo fue describir algunos métodos de investigación cualitativa a través del análisis documental. Teóricamente se sustentó con los aportes de Fuster (2019), Jiménez y Valle (2017), Martínez (2014), Aguirre y Jaramillo (2012), Trigos (2010), Strauss y Corbin (2002), entre otros. Se aplicó una metodología documental; para ello se seleccionó y analizó diferentes textos y artículos relacionados con la temática, los cuales fueron presentados en una matriz documental donde se destacó la definición y características de la fenomenología hermenéutica, la teoría fundamentada y la investigación-acción. Los resultados indican que cada uno de los métodos presentan sus propias particularidades en cuanto a sus elementos esenciales y su aplicación, coincidiendo en aspectos fundamentales como la relevancia de un diseño emergente, flexible, donde el investigador es el instrumento principal por cuanto desde su posición ontológica, axiológica, epistemológica y metodológica selecciona el método, al considerar el propósito que persigue lograr para el desarrollo de conocimiento científico en determinada área, e interactuar con el objeto de estudio en una realidad dinámica, cambiante, holística, generando datos de manera inductiva de acuerdo el contexto histórico-social.

**Palabras clave:** Investigación cualitativa; análisis documental; fenomenología hermenéutica; teoría fundamentada; investigación-acción.

## Qualitative research methods. A documentary analysis

---

### Abstract

Qualitative research leaves the selection of the methods to be used to the researcher's reflection, and they constitute not only tools, procedures or instruments; they also refer to ontology, axiology, and epistemology. The objective of this article was to describe some qualitative research methods through documentary analysis. Theoretically, it was supported by the contributions of Fuster (2019), Jiménez and Valle (2017), Martínez (2014), Aguirre and Jaramillo (2012), Trigos (2010), Strauss and Corbin (2002), among others. A documentary method was applied; For this, different texts and articles related to the subject were selected and analyzed, which were presented in a documentary matrix where the definition and characteristics of hermeneutical phenomenology, grounded theory and action research were highlighted. The results indicate that each of the methods have their own particularities in terms of their essential elements and their application, coinciding in fundamental aspects such as the relevance of an emergent, flexible design, where the researcher is the main instrument as from his ontological position, axiological, epistemological and methodological selects the method, considering the purpose it seeks to achieve for the development of scientific knowledge in a certain area, and interacting with the object of study in a dynamic, changing, holistic reality, generating data inductively in accordance the historical-social context.

**Keywords:** Qualitative research; documentary analysis; hermeneutical phenomenology; grounded theory; investigation-action.

### Introducción

En la generación del conocimiento científico, el método constituye la piedra angular del mismo, pero no sólo asociados a aspectos instrumentales-procedimentales, tales como las técnicas e instrumentos de recolección de datos. En opinión de Vargas (2011), es más que un simple camino de indagación, constituye un marco conceptual ligado a diversas teorías, para interpretar la realidad sustentada en ciertos principios y estrategias. Por lo

tanto, en el desarrollo de procesos investigativos que coadyuvan a aportar nuevos saberes, el método se encuentra asociado a la postura ontológica, axiológica, epistemológica y metodológica del investigador, juntamente con las diversas vías de acceso a dicho conocimiento mediante la aplicación de técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos

Para el abordaje de procesos de investigación en el marco de la tradición cualitativa, el interesado debe preguntarse ¿qué investigar?, ¿por qué?, ¿para

qué?, ¿dónde?, ¿cuándo? Al responder dichas interrogantes estará en la capacidad y discernimiento necesario para desarrollar el proceso, seleccionar el método en correspondencia con su estilo de pensamiento y tener la claridad conceptual y procedimental relacionada con su aplicación; es decir, las diversas formas de recoger y analizar los datos haciendo uso de técnicas e instrumentos pertinentes, unido al cumplimiento del rigor científico.

Para efectuar indagaciones siguiendo la metódica cualitativa, también denominada tradición cualitativa, el investigador asume que:

- 1) La realidad es subjetiva; 2) Se plantea la implicación del sujeto en el objeto; 3) La realidad es estructural y/o sistémica, (cada parte está en relación con el todo y entre sí); 4) La realidad es compleja; 5) La realidad es interpretable. Algunos de los métodos más importantes de este paradigma son: 1) Hermenéutico; 2) Etnográfico; 3) Etnometodológico; 4) Fenomenológico; 5) Interaccionismo simbólico; 6) Teoría fundamentada; 7) Investigación teórica; 8) Investigación-Acción (IA) (Vargas, (2011:16).

Tal como lo expresa el autor antes mencionado en el marco de la tradición cualitativa han surgido una serie de métodos; unos orientados a la descripción e interpretación: fenomenológico hermenéutico, teoría fundamentada, etnográfico, etnometodología; otros orientados a la transformación, al cam-

bio social, representado por la investigación-acción (IA).

El objetivo del presente artículo fue describir algunos métodos de investigación cualitativa a través del análisis documental; específicamente el fenomenológico hermenéutico, la teoría fundamentada y la investigación-acción.

## **Fundamentación teórica**

### **Método fenomenológico hermenéutico**

Dentro del marco del paradigma cualitativo interpretativo, se ubica el método fenomenológico hermenéutico. En opinión de diversos autores, la fenomenología es una corriente filosófica cuyo inicio se ubica a finales del siglo XIX, siendo la respuesta de su fundador Edmund Husserl (1859-1938) a la prevalencia del método científico y su aplicación a todas las ciencias, resultando a su juicio inapropiado para el estudio del pensamiento y acción humana, al eliminar la intención y la intencionalidad del observador. Surge como una respuesta al radicalismo de lo objetivable. Centra su estudio en las experiencias humanas desde la perspectiva de sus propios actores sociales. La fenomenología es la reflexión en torno a la experiencia; busca tener una manera de ver la formación humana, develando las vivencias subjetivas al ponerlas entre paréntesis (Fuster, 2019; Jiménez y Valle, 2017; Bolio, 2012).

Buendía, Colás y Hernández (1998:229) expresan:

El término fenomenología es utilizado para referirse al paradigma cualitativo. Su equivalencia no es totalmente exacta, aunque en parte puedan ser vocablos similares, en tanto que la fenomenología plantea estudiar el significado de la experiencia humana, y la investigación cualitativa se centra en la experiencia humana y en su significado. Pero no toda investigación cualitativa es fenomenológica.

En este contexto, Trigos (2010) explica que la piedra angular del edificio fenomenológico trascendental descansa en la conciencia intencional, que es la herramienta para estudiar los fenómenos; el conocimiento es posible en función de la intencionalidad que tenga el investigador. Este método, según Aguirre y Jaramillo (2012), está conformado por dos elementos claves denominados *epojé* y *reducción*. La *epojé* es un ejercicio para suspender toda toma de posición acerca de la existencia del fenómeno que se da en nuestra conciencia. La *reducción* significa el acto de reflexionar acerca de lo que hemos recibido como dado desde nuestra conciencia. Por lo tanto, la fenomenología implica un ciclo constante de *epojé-re* (conducción). Para su aplicación debe efectuarse una descripción de las vivencias de los informantes, luego explicar las estructuras que lo hacen

posible (descripción fenomenológica trascendental) hasta llegar a la esencia de los sucesos.

Ante los planteamientos expuestos, surge la interrogante **¿cuándo aplicar el método fenomenológico?** Una respuesta comprensible la expresa Martínez (2005) al señalar que tiene su aplicabilidad cuando el investigador no ha vivido la experiencia del fenómeno, hecho o situación de la realidad y por lo tanto no es fácil tener ideas y conceptos sobre los aspectos que estudia. Algunos de los ejemplos serían: delincuencia, drogas, embarazos en niñas a temprana edad, divorcio, padecimiento de cáncer, violencia doméstica. Ante la posición expresada por el autor, es importante aclarar que quienes asumen la tradición cualitativa desde su ontología, axiología y epistemología, pueden hacer uso de este método para efectuar un proceso investigativo, ya que cualquier evento representa un punto de partida para la descripción fenomenológica.

Dentro del amplio espectro del significado de la fenomenología, se suma como aporte relevante la hermenéutica combinando sus postulados, lo cual se concreta en el método fenomenológico hermenéutico. En palabras de Ruedas, Ríos y Nieves (2009), el término hermenéutica ha sido muy debatido en cuanto a su ontología. Ha transitado por diferentes caminos y dándole distintas acepciones. Proviene del verbo griego *hermēneuein* que significa declarar, interpretar. Denota que alguna cosa es llevada a la comprensión.

Como disciplina moderna de la interpretación de los textos, se formaliza en los siglos XVIII y XIX. A finales del siglo XIX, Wilhelm Dilthey (1833-1911) propone la hermenéutica textual como metodología de las ciencias sociales. Dilthey (citado por Martínez, 2014) indica que la hermenéutica como proceso permite revelar los significados de las cosas que se encuentran en la conciencia de las personas por medio de las palabras. Postula que todo texto escrito, actitudes, acciones y todo tipo de expresión del hombre nos llevan a describir e interpretar los significados en el contexto real donde ocurre el fenómeno.

### **Teoría fundamentada**

Enmarcado en el paradigma cualitativo interpretativo, la teoría fundamentada (TF) o *Grounded Theory*, tiene sus inicios en la Escuela de Chicago, conjuntamente con el desarrollo del interaccionismo simbólico, siendo Barney Glaser y Anselm Strauss quienes la desarrollan en 1967, como método para la generación de teoría a partir de los datos que emergen de un contexto en particular. Posteriormente fue ampliada por Strauss y Corbin (2002:13), exponiendo que es “*Una teoría derivada de los datos recopilados de manera sistemática y analizada por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, análisis y la teoría que surgirá de ellos, guardan estrecha relación entre sí*”

**¿Cuándo y por qué utilizamos la**

**TF?** Para dar respuesta a estas interrogantes e ilustrar la justificación de su aplicación, se presentan los siguientes planteamientos:

1. Charmaz (2013), considera que la TF consiste en directrices inductivas sistemáticas para recolectar y analizar datos que posibilitan construir marcos teóricos de alcance moderado, reconociendo asimismo el importante efecto legitimador que los investigadores cualitativos otorgan a este método para perfeccionar sus análisis.
2. Páramo (2015), expone que es un método adecuado para resolver cierto tipo de cuestiones; adaptable a los esfuerzos para discernir el proceso mediante el cual los actores construyen significados más allá de su experiencia intersubjetiva. Como proceso interpretativo depende de la sensibilidad del investigador a los elementos tácitos de los datos o a las connotaciones como resultado de una lectura superficial de contenidos reveladores.
3. Lúquez y Fernández (2016), indican que está diseñada para generar teoría a partir de datos empíricos específicos; es decir, desarrollar teorías explicativas de la conducta humana. Utiliza el razonamiento inductivo como proceso cognitivo para recoger datos, efectuar análisis rigurosos y sistemáticos, y organizar los resultados.
4. Bonilla y López (2016), señalan

que la TF se caracteriza por ser flexible. Permite combinar diferentes métodos y técnicas de investigación apropiadamente para abordar al objeto de estudio y generar teoría; además de análisis y contraste para lograr la triangulación metódica.

Tal como lo establecen los autores, la TF tiene su aplicabilidad cuando el investigador se propone generar modelos, lineamientos y sistemas teóricos, y especialmente teorías, entre otros derivados de datos primarios que emergen de la realidad contextualizada y vivenciada por los actores sociales. Esto se realiza mediante procesos analíticos (codificación abierta, axial y selectiva) y aplicación del método comparativo constante. Se establecen relaciones entre conceptos, categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones, los cuales conformarán la estructura teórica del modelo, sistema, lineamiento o teoría (dependiendo del propósito que persigue el científico).

Las preguntas de investigación direccionan el trabajo de indagación; deben ser formuladas con base a lo que se pretende lograr y contribuyen a no divagar. Además, a través de las respuestas derivadas de los informantes, análisis documental, grupo focal, etc., emergen los datos que coadyuvan a la generación de modelos teóricos, sistemas y lineamientos según sea el propósito establecido. Las preguntas que se plantean deben ser coherentes, precisas y en total pertinencia con el proyecto de investigación.

Strauss y Corbin (2002), establecen cuatro tipos de preguntas: a) Sensibilizadoras; b) Teóricas; c) Prácticas y Estructurales y d) Guías.

Las **preguntas sensibilizadoras** están referidas a lo siguiente: ¿Qué está pasando aquí? ¿Cuáles son los actores involucrados?, ¿Cómo definen la situación?, ¿Cuál es el significado para ellos? ¿Qué están haciendo los diferentes actores?, ¿Cuándo, cómo, y con qué consecuencias actúan y cuáles son similitudes y diferencias, en el caso de los diferentes actores y situaciones?

En cuanto a las **preguntas teóricas** estas deben responder a lo siguiente: ¿Cuáles son las relaciones de un concepto con otro? ¿Cómo cambian los acontecimientos o las acciones con el tiempo? ¿Cuáles son los asuntos estructurales más importantes en este caso y cómo intervienen o afectan estos acontecimientos lo que estoy viviendo y escuchando?

Las **preguntas de naturaleza práctica y estructural** conllevan al muestreo teórico y al desarrollo de teoría; obedecen a interrogantes como: ¿Cuáles conceptos están desarrollados? ¿Dónde, cuándo y cómo se recolectan los datos para la generación de mi teoría? ¿Es lógica la teoría que se está generando? ¿Cuándo se llega al punto de saturación?

Finalmente, las **preguntas guías (generadoras)**, orientan la aplicación de entrevistas, observaciones y análisis documental.

Estas preguntas cambian con el

tiempo y son específicas para la investigación en particular (Strauss y Corbin, 2002).

El proceso analítico como aspecto clave en la generación de *teoría sustantiva* está conformado por la *codificación abierta, axial y selectiva*, los cuales permiten establecer los *conceptos, categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones* mediante el microanálisis que derivan en diversos hallazgos a partir de los datos y sus respectivas relaciones. Siguiendo lo expresado por Strauss y Corbin (2002), a continuación, se presentan las definiciones de estos términos:

- **Concepto:** Representación abstracta de un acontecimiento, objeto, o acción/interacción que un investigador identifica como significativo de los datos.
- **Categoría:** Representa el fenómeno. Responde a la interrogante ¿Qué pasa aquí?
- **Subcategoría:** Pertenece a una categoría que le da claridad y especificidad. Responde a aspectos tales como: ¿cuándo? ¿dónde? ¿por qué? ¿cómo? ocurre un fenómeno en un ámbito o escenario.
- **Propiedades:** Características de una categoría, cuya delineación la define y le da significado.
- **Dimensiones:** Escala en la cual varían las propiedades generales de una categoría, que le dan especificaciones a la categoría y variaciones a la teoría. Están asociadas a tipos y formas.

La TF distingue entre **teoría formal** y **teoría sustantiva**; la sustantiva emerge de la interacción permanente que el investigador logra durante la obtención de datos. Se genera durante el proceso de interacción del sujeto cognoscente en el campo donde se ubica el fenómeno, con su acercamiento a los datos (Lúquez y Fernández, 2016; Bonilla y López, 2016).

Sandoval (2012:89) explica que la teoría sustantiva

... tiene la posibilidad de dar cuenta de realidades humanas singulares porque se alimenta con los procesos de recolección de datos de la investigación en curso, de una manera dinámica y abierta, diferente a la de los procedimientos deductivos de la llamada teoría formal o general.

Por otro lado, la teoría formal se basa en la sustantiva, pero desarrolla un área que explica conceptos adicionales sobre el problema central sustantivo. Las conceptualizaciones son más abstractas, permanentes y de alcance más global (Monge, 2015). Resulta evidente, entonces, que tanto la sustantiva como la formal son esenciales para alcanzar la conceptualización y por consiguiente la generación de nuevas teorías.

## Método Investigación–Acción

Antes de abordar la investigación–acción (IA), es relevante indicar que tiene como base al paradigma cualitativo crítico, también identificado como

socio crítico, cuyo inicio se asocia a la Tradición Alemana de la Escuela de Frankfurt; parte de una crítica al paradigma positivista y se soporta en la filosofía marxista. Su máximo apogeo fue entre 1965 y 1975. Desde la perspectiva del paradigma socio crítico, la realidad es dinámica, cambiante, evolutiva (ontología); los actores sociales son sujetos que promocionan la participación y construcción del cambio. La investigación es concebida como medio que posibilita al sujeto no sólo describir, analizar e interpretar la realidad sino también generar cambios.

Para Kemmis y McTaggart (1992:42)

Es una forma de búsqueda auto reflexiva llevada a cabo por participantes en situaciones sociales, para perfeccionar la lógica y equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan esas prácticas, b) comprensión de esas prácticas y c) las situaciones donde se efectúan esas prácticas.

De acuerdo a Colmenares y Piñero (2008), es una opción que permite abordar diversos problemas en distintos contextos, especialmente el educativo. Logra una contextualización de las investigaciones al asumir la corriente más adecuada al ámbito social donde se desarrolle para propiciar cambios o transformaciones favorables.

La IA está orientada a la mejora de la práctica educativa; su objetivo principal es la decisión y el cambio,

encaminados en dos perspectivas: a) la obtención de mejores resultados y rendimientos; b) facilitar el perfeccionamiento de las personas y de los grupos con los que trabajan. Se presenta como un paradigma singular, crítico, vinculado a la práctica profesional, dirigido a la transformación y al cambio. Es abierta, democrática y centrada en problemas prácticos. Ofrece una vía significativa para superar el binomio teoría-práctica, educador-investigador (Pérez-Serrano y Nieto, 2009).

Entre las palabras clave que identifican al método se encuentran: participación, cambios, situaciones sociales, comunidad. De esta manera, se define como un método centrado en la autorreflexión crítica por parte del investigador-participante, conjuntamente con la reflexión de los actores sociales en búsqueda de soluciones a problemas, eventos, hechos o situaciones detectados, diagnosticadas con el propósito de generar cambios mediante la implementación de acciones enmarcadas en un proceso continuo de acción-reflexión-acción.

**¿Cuál es el procedimiento a seguir para la aplicación del método de IA?** Lewin (1890-1947), considerado el padre del método, plantea tres fases para su aplicación en un proceso de espiral, donde se analizan los hechos de interés. Diagnostica la situación (problema), luego se planifica y ejecutan las acciones pertinentes en constante reflexión-acción.

Kemmis y McTaggart (1992) es-

tudiosos de la IA, identifican cuatro fases: a) La observación, se elabora el diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial, se identifica el área problemática o las necesidades que requieren solución; b) Planificación: soportada en el diagnóstico, se desarrolla el plan de acción, acompañado de diversas estrategias donde se priorizan los nudos críticos para establecer las acciones que constituyen las alternativas de solución; c) Acción: ejecución del plan de acción; d) Reflexión: valoración de los resultados obtenidos, detección de fortalezas, debilidades, generando una nueva planificación de ser requerida soportada en la participación, negociación y compromiso.

La IA se diferencia de otros métodos cualitativos por cuanto busca el cambio real como resultados de acciones de los actores sociales, en un escenario donde todos los involucrados identifican las condiciones iniciales presentes en el contexto; efectúan las planificaciones y ejecutan en un proceso constante de reflexión-acción. Junto a su accionar son capaces de evaluar las acciones a los fines de corroborar si se está logrando el objetivo definido a partir del diagnóstico.

En la IA se identifican dos modalidades: la **investigación-acción participativa** (IAP) y la **investigación-acción colaborativa** (IAC). La IAP, según Pérez-Serrano y Nietos (2009) está dirigida hacia la transformación social de poblaciones marginales. Se trata de un proceso sistemático que lleva a cabo una comunidad para llegar a un

conocimiento profundo de un problema; provee de soluciones bajo la participación de la comunidad. Predomina generalmente la vía inductiva frente a la deductiva.

Paz (2003), establece una serie de características inherentes a la IAP:

- La investigación surge y se realiza a partir de situaciones problemáticas que vive la comunidad.
- Se realiza en ámbitos relativamente pequeños.
- Los actores sociales buscan el cambio, la transformación; presupone negociación, participación y compromiso.
- No existe neutralidad, el investigador debe comprometerse con el grupo de forma activa.
- Los agentes del proceso son grupos desfavorecidos y los promotores, investigadores a través de una reflexión crítica y una acción transformadora buscan generar cambio planeado.

Por otro lado, la IAC se constituye en una red de colaboraciones que une a investigadores responsables de programas y miembros de la comunidad en torno a un estudio, con el propósito de utilizar la investigación como un instrumento para resolver problemas y propiciar un cambio social positivo (Buendía, Colás y Hernández, 1998). Entre las características de la IAC, se encuentran las siguientes:

- Trabajo conjunto entre actores-investigador (aprendizaje colaborati-

vo).

- Las personas que intervienen se convierten en coinvestigadores que piensan, toman decisiones, diseñan y dirigen proyectos.
- Las personas se convierten en sujetos participantes de las diferentes actividades, asumen roles (funciones y tareas).
- Los actores como grupo contribuyen desde diferentes perspectivas a detectar problemas y aportar soluciones.

## **Metodología**

Se realizó una indagación documental. Al respecto, Arias (2016) expresa que es un proceso basado en la búsqueda, análisis crítico e interpretación de datos obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales impresas, audiovisuales o

electrónicas, con el propósito de aportar nuevos conocimientos. Se analizaron fuentes impresas y digitales extraídas de Internet, tales como textos, artículos científicos, publicaciones periódicas; a estos documentos se les aplicó análisis de contenido. Como instrumento se elaboró una matriz documental, donde se muestran definiciones y características de los métodos analizados, con sus respectivas figuras.

## **Resultados y discusión**

Al efectuar el análisis de los métodos de investigación cualitativa, centrados específicamente en la fenomenología hermenéutica, la teoría fundamentada y la investigación–acción, se resaltan las definiciones y características principales, mostradas en una matriz documental (cuadro 1), donde se sintetizan los aportes de diversos autores estudiosos de la tradición cualitativa.

## Cuadro 1. Matriz documental

Método	Definición	Características
<b>Fenomenológico Hermenéutico</b>	<p>Otorga un método descriptivo y una ciencia apriorística, con el propósito de explorar, describir e interpretar las experiencias vividas desde la perspectiva de los actores sociales, con respecto a un fenómeno; descubriendo los elementos en común de las vivencias. Asociado a la comprensión interpretativa como proceso hermenéutico, plantea que la experiencia humana depende de su contexto; el conocimiento está mediado por prejuicios y expectativas que orientan y limitan la comprensión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ubicado en el paradigma cualitativo interpretativo.</li> <li>- Desarrollado por el filósofo y matemático alemán Edmund Husserl (1859-1938), a finales del siglo XIX.</li> <li>- Se enfoca en la esencia de la experiencia compartida.</li> <li>- Surge como una respuesta al radicalismo de lo objetivable; a la prevalencia del método científico en todas las ciencias.</li> <li>- Intenta descubrir e interpretar el significado de un fenómeno según las vivencias de diferentes individuos.</li> <li>- Reconoce en su estudio la importancia de la pedagogía, psicología y sociología.</li> <li>- Conduce a encontrar la relación entre la objetividad y subjetividad que se presenta continuamente en las vivencias.</li> <li>- Al combinarse con la comprensión interpretativa del filósofo y hermeneuta alemán Wilhelm Dilthey (1833-1911), genera la fenomenología hermenéutica.</li> <li>- Se identifican los términos: epojé, reducción fenomenológica eidética y trascendental, comprensión, interpretación, hasta llegar a la generación de temas, categorías y subcategorías.</li> <li>- Contempla en su aplicación tres fases: previa, descriptiva y reflexiva o interpretativa, donde el investigador sigue un diseño emergente y flexible para derivar datos, transcritos textualmente en matrices descriptivas.</li> <li>- Reflexiona y favorece la comprensión de las realidades educativas, considerando los actores principales y sus experiencias personales.</li> </ul>

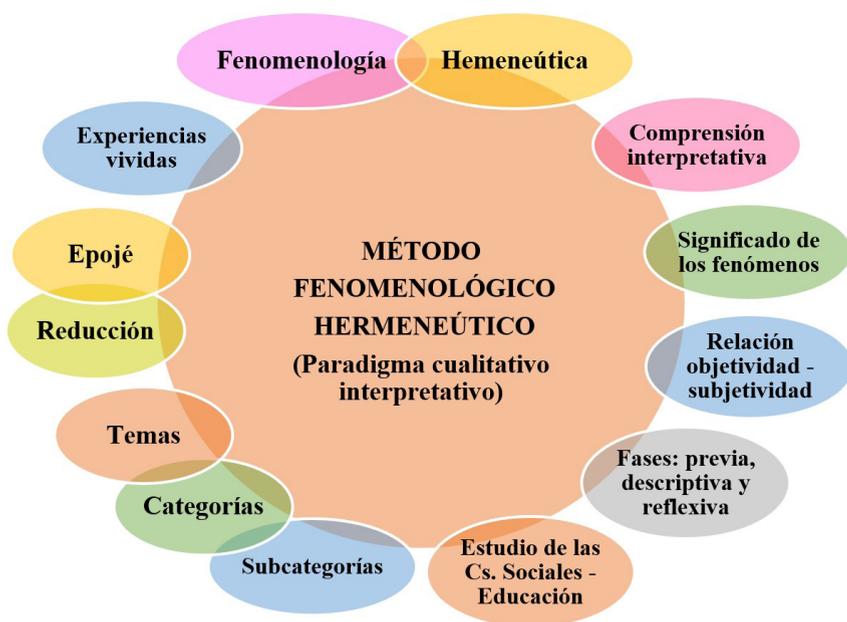
<p style="text-align: center;"><b>Teoría Fundamentada (TF)</b></p>	<p>Es un método para la generación de teoría a partir de los datos que emergen de un contexto en particular, recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso investigativo. El proceso interpretativo depende en gran manera de la sensibilidad del investigador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enmarcado en el paradigma cualitativo interpretativo.</li> <li>- Desarrollado por los sociólogos estadounidenses Barney Glaser (n. 1930) y Anselm Strauss (1916-1996) en 1967; fue ampliada por Anselm Strauss y Juliet Corbin en 1990.</li> <li>- Consiste en directrices inductivas sistemáticas para recolectar y analizar datos.</li> <li>- Se genera teoría a partir de los datos que emergen de un contexto en particular.</li> <li>- La recolección de datos, el análisis y la teoría que surge, están relacionados estrechamente.</li> <li>- Crea marcos conceptuales o teorías por medio de análisis y conceptualizaciones que parten de la codificación de los datos.</li> <li>- Pasa del análisis a la conceptualización y de la conceptualización a la generación de teoría.</li> <li>- Distingue entre teoría formal y sustantiva.</li> <li>- Discierne el proceso de construcción de significados más allá de la experiencia intersubjetiva de los actores sociales.</li> <li>- Utiliza el razonamiento inductivo para recoger datos, efectuar análisis rigurosos y sistemáticos, y organizar los resultados.</li> <li>- El proceso analítico está conformado por la codificación abierta, axial y selectiva.</li> <li>- Establece relaciones entre conceptos, categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones.</li> <li>- Aplica la comparación constante para descomponer y examinar minuciosamente los textos, compararlos e identificar similitudes y diferencias. Esta se desarrolla a través del muestreo teórico, finalizando con la saturación teórica.</li> <li>- Las preguntas de investigación direccionan el trabajo de indagación; pueden ser: sensibilizadoras, teóricas, prácticas y estructurales, guías o generadoras. Se aplican mediante entrevistas, observaciones y análisis documental.</li> </ul>
--	--	--

<p><b>Investigación– Acción (IA)</b></p>	<p>Es un método centrado en la autorreflexión crítica por parte del investigador-participante y los actores sociales, en búsqueda de soluciones a problemas, eventos, hechos o situaciones detectados, para generar cambios mediante la implementación de acciones enmarcadas en un proceso continuo de acción-reflexión-acción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene como base al paradigma cualitativo crítico o socio crítico.</li> <li>- Parte de una crítica al paradigma positivista y se soporta en la filosofía marxista.</li> <li>- Kurt Lewin (1890-1947), psicólogo estadounidense de origen alemán, es considerado el padre de este método.</li> <li>- Orientado en dos perspectivas: obtención de mejores resultados y rendimientos; facilitar el desarrollo de personas y grupos de trabajo.</li> <li>- Es abierto, democrático y centrado en problemas prácticos.</li> <li>- Ofrece una vía significativa para superar el binomio teoría-práctica, educador-investigador.</li> <li>- Entre las palabras clave que lo identifican están: participación, cambios, situaciones sociales, comunidad.</li> <li>- Plantea tres fases para su aplicación, en un proceso de espiral: diagnóstico del problema, planificación y ejecución de las acciones pertinentes, en constante reflexión-acción.</li> <li>- Quien indaga tiene doble rol: investigador y participante.</li> <li>- Combina el conocimiento teórico con el de un contexto determinado.</li> <li>- La realidad es dinámica y evolutiva. Los actores sociales promueven la participación y construcción del cambio.</li> <li>- La investigación y la intervención se dan en forma simultánea.</li> <li>- Se identifican dos modalidades: la investigación-acción participativa (IAP), dirigida hacia la transformación social de poblaciones marginales con la búsqueda de soluciones a los problemas; y la investigación-acción colaborativa (IAC), constituida en una red de colaboraciones que une a investigadores y miembros de la comunidad, con el propósito de utilizar la investigación para resolver problemas.</li> </ul>
--	--	--

Fuente: Elaboración propia (2021)

En la figura 1 se resumen los elementos básicos del método Fenomenológico Hermenéutico, el cual parte de una concepción ontológica centrada en el marco histórico-social y cultural. Es considerado relevante en las investigaciones cualitativas por

sus aportes a la descripción, reflexión e interpretación de las experiencias vividas por los individuos en su quehacer diario, con respecto a un determinado fenómeno. Además, tiene grandes implicaciones en las ciencias sociales, y particularmente en el campo educativo.

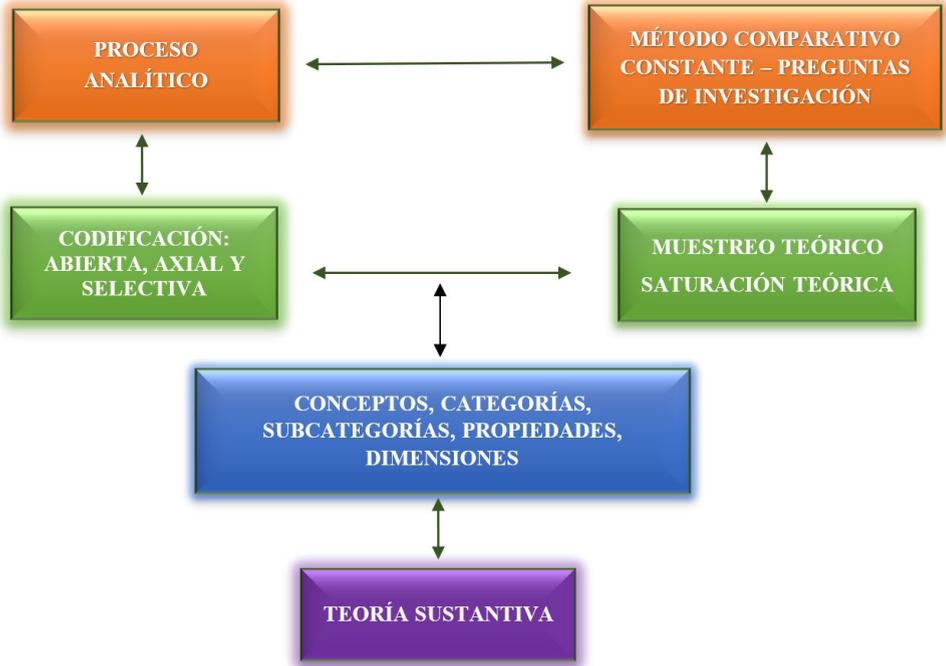


**Figura 1. Elementos básicos del método Fenomenológico Hermenéutico**

Fuente: Elaboración propia (2021)

La figura 2 ilustra la sistematización del proceso de aplicación de la Teoría Fundamentada, adaptado de Strauss y Corbin (2002), quienes parten de una visión general del desarrollo analítico y de las operaciones básicas del análisis: comparaciones constantes y formulación de preguntas. Seguidamente, se presentan las técnicas y procedi-

mientos de codificación abierta, axial y selectiva; se revisa el procedimiento de muestreo teórico hasta llegar a la saturación teórica. Estos aspectos conllevan a términos especiales como conceptos, categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones. El proceso general converge a la generación de la teoría sustantiva.



**Figura 2. Sistematización del proceso de aplicación de la Teoría Fundamental**

Fuente: Elaboración propia (2021), adaptado de Strauss y Corbin (2002)

Por último, el método Investigación-Acción es un diseño emergente, flexible, donde el plan o estrategias que utilizará el investigador para dar respuesta a los propósitos y/u objetivos se caracteriza por ser cíclico, donde puede iniciar con preguntas de investigación

las cuales son susceptibles de ser ajustada mediante el acercamiento al escenario de estudio, a la reflexión grupal y por ende a la aplicación de técnicas e instrumentos para la recolección de datos (figura 3).



**Figura 3. Diseño de la Investigación–Acción**

Fuente: Elaboración propia (2021)

### Consideraciones finales

La investigación cualitativa, también denominada tradición cualitativa, a través del devenir histórico se ha posesionado como otra vía de acceso y producción de conocimiento científico. Se destaca la cosmovisión, sistema y visión del investigador denominado paradigma, en este caso se trata del pa-

radigma cualitativo interpretativo, indicando que quien investiga asume una posición ontológica, axiológica, epistemológica y metodológica diferente al paradigma cuantitativo positivista.

Dentro del marco de la tradición cualitativa han surgido diferentes métodos, unos asociados a la descripción e interpretación (fenomenológico her-

menéutico, teoría fundamentada, interaccionismo simbólico, etnografía, etnometodología) y otros direccionados al cambio social, a la transformación; específicamente la investigación–acción con las dos modalidades referidas a la investigación acción participativa y la colaborativa. Dichos métodos implican no sólo un proceso instrumental y procedimental, refieren la asunción de una realidad dinámica, cambiante, holística, en donde se desarrolla la interacción sujeto – objeto; por lo tanto, la acción social constituye el resultado del comportamiento humano.

El investigador tiene una función principal por cuanto desde su posición ontológica, axiológica, epistemológica y metodológica selecciona el método, al considerar el propósito que persigue lograr para el desarrollo de conocimiento científico en determinada área, e interaccionar con el objeto de estudio en un ambiente complejo, generando datos de manera inductiva de acuerdo al contexto histórico-social.

Cada uno de los métodos analizados presentan sus características específicas. En el caso del estudio fenomenológico hermenéutico resaltan dos aspectos claves: la epojé y la reducción fenomenológica, cuyo procedimiento de aplicación permite la derivación de categorías, subcategorías y propiedades desde la vivencias y experiencias de los actores sociales en un entorno sociohistórico.

La teoría fundamentada consiste en un conjunto de conceptos, categorías, subcategorías, propiedades y dimensio-

nes relacionadas entre sí, mediante un proceso de exploración, descripción, comparación (relación) y conceptualización de datos. Las construcciones emergentes que se derivan de los datos se denominan teorías sustantivas; describen la explicación de un fenómeno delimitado en un contexto particular.

Finalmente, la investigación–acción se diferencia de otros métodos cualitativos por cuanto busca el cambio real como resultado de acciones de los actores sociales en un escenario determinado, donde todos los involucrados identifican las condiciones iniciales presentes en el contexto, efectúan las planificaciones y ejecutan, en un proceso constante de reflexión-acción-reflexión. Junto a sus desempeños, son capaces de evaluar las acciones a los fines de corroborar si se está logrando la situación objetivo definida a partir del diagnóstico.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre, Juan y Jaramillo, Guillermo. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. Vol. 8, N° 2, pp. 51-74. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>. Recuperado el 15 de noviembre de 2020.
- Arias, Fidias. (2016). **El Proyecto de Investigación: Introducción a la Metodología Científica**. 7ma. edición, Editorial Espíteme. Caracas, Venezuela.

- Bolio, Antonio. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. **Revista Reencuentro**. N° 65, pp. 20-29. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34024824004.pdf>. Recuperado el 07 de diciembre de 2020.
- Bonilla, Miguel y López, Ana. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. **Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales**. N° 57: pp. 305-315. Disponible en: <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/44505/46522>. Recuperado el 15 de enero de 2021.
- Buendía, Leonor; Colás, Pilar y Hernández, Buensanta. (1998). **Métodos de Investigación en Psicopedagogía**. Editorial McGraw Hill. España.
- Charmaz, Kathy. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (Comps.) **Estrategias de investigación cualitativa: Vol. III**, pp. 270-325. Buenos Aires: Gedisa.
- Colmenares, Anay Piñero, María. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. **Laurus. Revista de Educación**. Vol. 14, N° 27, pp. 96-114. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>. Recuperado el 06 de noviembre de 2020.
- Fuster, Doris. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. **Revista Propósitos y Representaciones**. Vol. 7, N° 1, pp. 201-229. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>. Recuperado el 28 de enero de 2021.
- Jiménez, Marco y Valle, Ana. (2017). Lo educativo como experiencia fenomenológica. **Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía**. Vol. 8. N° 18, pp. 33-48. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6119094>. Recuperado el 22 de enero de 2021.
- Kemmis, Stephen y McTaggart, Robin. (1992). **Como planificar la investigación-acción**. Editorial Laertes, Barcelona, España.
- Lúquez, Petra y Fernández, Otilia. (2016). La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. **CUMBRES. Revista Científica**. Vol. 2, N° 1, pp. 101 – 114. Disponible en: <http://oaji.net/articles/2016/3933-1474417705.pdf>. Recuperado el 13 de enero de 2021.
- Martínez, Miguel. (2005). Cómo hacer un buen proyecto de tesis con metodología cualitativa. En: S. Nube, y M. Sánchez

- (Comps.). **Compendio de metodología cualitativa en educación: Investigación-acción. Cuadernos Monográficos CANDIDUS**. Caracas, Venezuela.
- Martínez, Miguel. (2014). **Ciencia y arte en la metodología cualitativa**. Segunda edición. México. Editorial Trillas.
- Monge, Virginia. (2015). La codificación en el método de investigación de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada. **Revista Innovaciones Educativas**. Vol. 17, N° 22, pp. 77-84. Disponible en: <https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.1100>. Recuperado el 11 de diciembre de 2020.
- Páramo, Dagoberto. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. **Revista Pensamiento & Gestión**. N° 39, pp. 119-146. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n39/n39a01.pdf>. Recuperado el 09 de diciembre de 2020.
- Paz, María. (2003). **Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones**. Editorial Mc Graw Hill. España.
- Pérez-Serrano, Gloria y Nieto, Santiago. (2009). La investigación-acción en la educación formal y no formal. **Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica**, Vol. 10, pp. 177-198. Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4177>. Recuperado el 10 de noviembre de 2020.
- Ruedas, Martha; Ríos, María y Nieves, Freddy. (2009). Hermenéutica: La roca que rompe el espejo. **Revista Investigación y Postgrado**. Vol. 24, N° 2. Disponible en: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872009000200009](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872009000200009). Recuperado el 09 de noviembre de 2020.
- Trigos, Lina. (2010). Significado e intencionalidad. **Revista Forma y Función**. Vol. 23, N° 1, pp. 89-99. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/18165/19077>. Recuperado el 23 de noviembre de 2020.
- Sandoval, Carlos. (2012). La teoría fundada. Una propuesta metodológica para construir teoría desde una perspectiva cualitativa. En: L. Ortiz. **Curso de Investigación Cualitativa**. Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD. Escuela de Ciencias Sociales artes y Humanidades. Programas de Comunicación Social y Psicología.
- Strauss, Anselmi. y Corbin, Juliet. (2002). **Bases de la investigación cualitativa**. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Primera edición, Editorial Universidad de Antioquia, Colección Contus. Disponible en: <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>.

Recuperado el 28 de octubre de 2020.

Vargas, Xavier. (2011) **¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa.**

Editado por ETXETA, Jalisco, México. Disponible en: <http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/94805617-Xavier-Vargas-B-COMO-HACER-INVESTIGA.pdf>. Recuperado el 15 de noviembre de 2020.

## Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 28 (1) enero - junio 2021: 29-47

---

# Propuesta de un material instruccional para la enseñanza y el aprendizaje de los adjetivos en educación media

*Yanira Carolina Pinto Hernández*

*Instituto de Filología "Andrés Bello". Universidad Central de Venezuela. Caracas-Venezuela*

yaniracpinto@gmail.com

---

## Resumen

Una persona que desconozca el funcionamiento de la lengua tendrá dificultades para comunicarse con los demás miembros de la comunidad en cierto tipo de situaciones. El objetivo de la investigación fue proponer un material instruccional que facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje de los adjetivos y sirva de guía para docentes y estudiantes de educación media. Diversos estudios como los de Garrido (2019), Cano (2017) y Rodríguez (2012), han mostrado la importancia de aprender gramática durante los años de escolaridad para desarrollar una sólida competencia lingüística. Se realizó un estudio cualitativo y proyectivo que parte de la observación de 60 alumnos de primer año que presentaron dificultades para comprender las relaciones gramaticales dentro de textos narrativos, lo que revela deficiencias en el proceso formativo de las categorías gramaticales que deberían conocer. Se propone una posible solución con una unidad didáctica construida a partir del modelo ADDIE (Yukavetsky, 2003), validada por 5 expertos en el área de Castellano. Se concluye que no es suficiente con identificar categorías gramaticales en textos o listas, sino que el hablante debe poder identificar las clases de palabras en situaciones comunicativas reales y en cualquier tipo de texto; en este sentido, una propuesta didáctica realizada con un método claro puede ayudar a mejorar las competencias de los educandos y facilita el desarrollo de estos temas en el aula.

**Palabras clave:** Categorías gramaticales; materiales instruccionales; unidad didáctica; ADDIE; enseñanza del español.

## Proposal of instructional material for the teaching of adjectives in secondary education

---

### Abstract

A person who does not know how the language works will have difficulties communicating with other members of their community in certain types of situations. The objective of the research was to propose an instructional material that facilitates the teaching and learning process of adjectives and serves as a guide for teachers and high school students. Various studies such as those by Garrido (2019), Cano (2017) and Rodríguez (2012), have shown the importance of learning grammar during the years of schooling to develop a solid linguistic competence. A qualitative and projective study was carried out that starts from the observation of 60 first-year students who presented difficulties in understanding grammatical relationships within narrative texts, which reveals deficiencies in the formative process of the grammatical categories that they should know. A possible solution is proposed with a didactic unit built from the ADDIE model (Yukavetsky, 2003), validated by 5 experts in the area of Spanish. It is concluded that it is not enough to identify grammatical categories in texts or lists, but that the speaker must be able to identify the classes of words in real communicative situations and in any type of text; In this sense, a didactic proposal carried out with a clear method can help to improve the skills of students and facilitate the development of these topics in the classroom.

**Keywords:** Grammatical categories; instructional materials; didactic unit; ADDIE; teaching Spanish.

### Introducción

Un individuo que desconozca el funcionamiento de la lengua –es decir, las normas que rigen el sistema– tendrá dificultades para comunicarse con los demás miembros de la comunidad en cierta clase de situaciones; conocer la gramática es útil para entender cómo funcionan los distintos componentes de la lengua y cómo actúan entre sí las clases de palabras para expresar diferentes clases de mensajes según un ideal sociocultural. Todo individuo al-

fabetizado debe conocer la norma de su comunidad, que además, corresponde con “*un ideal estético o socio-cultural*” (Quilis et al., 1992:43).

Se infiere entonces que uno de los primeros contextos donde el hablante toma conciencia del uso de la lengua y de la existencia de ese ideal es la escuela. En ese espacio se hacen esfuerzos desde el ámbito curricular, pedagógico, didáctico, psicolingüístico y sociocultural para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua

materna. En resumen, la escuela es la encargada de dotar al niño de conocimiento teórico y práctico para que este pueda darle forma y categorizar todo el repertorio léxico que conoce.

En vista de esto, es necesaria una metodología didáctica que oriente el desarrollo de habilidades lingüísticas y metalingüísticas, ya que *“la lengua es una herramienta para la construcción, desarrollo y expresión del conocimiento, así como el ordenamiento de la experiencia; constituye la base material del pensamiento humano”* (Girón, 2002:5); esto quiere decir que el manejo de la lengua forma parte primordial del desarrollo, pues sirve para dar forma al pensamiento.

En el libro de lengua y literatura perteneciente a la Colección Bicentenario, propuesta por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) (2013) aparecen algunos temas relacionados con las categorías, de modo que al entrar a la educación media, el estudiante ya debería conocer las clases de palabras y podría desarrollarse mejor a nivel lingüístico, mejore su expresión escrita y su comprensión lectora, pero un acercamiento al aula real da cuenta de que el conocimiento sobre las categorías gramaticales no es sólido y de allí parte la siguiente propuesta.

El desconocimiento de las categorías gramaticales hace que la labor del profesor especialista en lengua española y literatura sea más complicada, porque debe adaptar el contenido de su programación a las necesidades y

carencias de los educandos; por ello, es importante que el educador tenga a mano herramientas metodológicas apropiadas para la enseñanza de las categorías gramaticales; no hacerlo así repercute seriamente en el desenvolvimiento de los alumnos.

Ignorar la gramática de la lengua española dificulta la producción coherente y cohesiva de los textos, así como su comprensión, de modo que el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas predominante en Venezuela (MPPE, 2007) no ha sido cien por ciento exitosa en las aulas. Esto legitima la creación y el diseño de instrumentos pedagógicos que ayuden a mejorar el proceso de aprendizaje de la gramática de forma más funcional. Por ello, la propuesta de este trabajo está hecha bajo el enfoque de la concienciación gramatical, desde el cual se busca fortalecer el aprendizaje de los adjetivos.

Se eligieron los adjetivos sobre otras categorías gramaticales, porque estas suelen verse solo superficialmente en la educación primaria y es la única que aparece de forma explícita dentro de los temas generadores del primer año en el documento *“Proceso de transformación curricular en educación media”* (MPPE, 2017:75).

El objetivo de la investigación fue proponer un material instruccional que facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje de los adjetivos y sirva de guía para docentes y estudiantes de educación media.

## Fundamentación teórica

Por mucho tiempo, pedagogos, lingüistas y expertos en el área de la enseñanza de la lengua (Tena, 2016; Baralo, 2009; Fraca, 2003; Cassany, 1999; Rosenblat, 1964) han indagado acerca de qué métodos deberían utilizarse para explicar la información y el conocimiento gramatical y así mejorar las competencias lingüísticas de los hablantes, además de investigar acerca de problemas de aprendizaje en los distintos niveles (fonético-fonológico, morfo-sintáctico y léxico-semántico).

Las investigaciones en el ámbito de la didáctica de las lenguas ha puesto en evidencia la gran relevancia de estudiar la gramática como sistema de reglas y también como vía para comprender los sistemas de comunicación, ya que *“un manejo competente de la lengua en registros formales no es posible sin conocimientos gramaticales”* (Garrido, 2019:9); la adopción de esta perspectiva podría permitir que los estudiantes sean sujetos comunicativos eficaces y altamente eficientes, no solo en el área de las lenguas, sino otras áreas disciplinares y el docente podrá evidenciar una mejoría sustancial, en sus habilidades de comunicación oral y escrita.

Enseñar la lengua a partir de un enfoque léxico-gramatical puede poner a la enseñanza de la lengua su verdadera dimensionalidad para los alumnos, por ello se debe crear una propuesta integral, que vaya desde lo formal hacia el uso y que incorpore las actitudes y valoraciones del hablante (Giammatteo y

Albano, 2012). Desde esta perspectiva, se incorporan los adjetivos que constituyen venezolanismos a la Unidad Didáctica. Es decir, el material instruccional no solo se centra en el aprendizaje de los adjetivos del español general, sino que intenta reflejar algunas características propias del español venezolano; para esto, no es necesario aspirar a enseñar toda la gramática, sino propiciar *“una reflexión por parte del alumnado que le permita observar sus propios usos de esta categoría gramatical”* (Cano, 2017: 51).

Según Rodríguez (2012) existe consenso en que es necesario aprender al menos las estructuras básicas de la gramática –tanto de la lengua materna como de una lengua extranjera–, ya que no es suficiente con identificar un tipo determinado de palabra, es necesario identificar y usar las categorías en situaciones comunicativas concretas. Para lograr esto, autores como Martín (2004) afirma que la llamada *gramática pedagógica* engloba las distintas actividades, sesiones de clase y modelos de estructuración tanto de cursos como de manuales de enseñanza, cuyo enfoque sea el contenido gramatical.

## Las categorías gramaticales del español

La enseñanza de la gramática siempre ha tenido un lugar en los currículos venezolanos y el tratamiento de la información gramatical teórica se ve desde distintas perspectivas (Pinto, 2020), pues ya que como se ha dicho:

*En teoría, la asignatura está concebida para que los alumnos trabajen y mejoren su competencia lingüística y para que adquieran, además, una serie de conocimientos teóricos sobre la naturaleza y el uso de la lengua y sobre la literatura que, a su vez, redunde en su aplicación en el ámbito competencial* (España y Gutiérrez, 2018:2).

Para lograr tales objetivos, enseñar gramática constituye actualmente no una meta en sí misma, sino una herramienta auxiliar para explicar y definir los usos y funciones de las palabras, el sistema pues, “dentro de cada enunciado, las palabras desempeñan variadas funciones, y según estas, se agrupan en diferentes clases [...] las funciones permiten discernir varias clases de palabras autónomas con particular comportamiento” (Alarcos, 2000:59).

Estas clases o categorías pueden ser vistas como unidades sintácticas, clases de palabras o “paradigmas (en el sentido de series o repertorios) que estas forman en función de sus propiedades combinatorias y de las informaciones morfológicas que aceptan” (RAE, 2009:10). El adjetivo, en particular, se define como una clase de palabra que modifica al sustantivo del que predica algo, aportándole variados significados.

En un gran número de casos, el adjetivo denota propiedades o cualidades. La mayoría de los adjetivos también admiten flexión de género y número

porque, en español, deben concordar con los sustantivos o nombres. Se distinguen tradicionalmente dos clases: la de los adjetivos calificativos, que designan cualidades, y la de los adjetivos determinativos, que introducen el grupo nominal y delimitan su denotación especificando a cuántas y cuáles de las entidades designadas por el nombre hace referencia el hablante (RAE, 2009). Dentro del último grupo, el de los determinativos, se encuentran a su vez los adjetivos demostrativos, posesivos, numerales, indefinidos y relativos.

## La creación de materiales instruccionales

Para un acto pedagógico efectivo es necesario dinamizar y estimular el aprendizaje y la curiosidad, por ello surgen distintos tipos de materiales instruccionales, cuya creación, estructura y elementos constitutivos están basados en teorías desarrolladas, probadas y en constante proceso de mejoramiento. El desarrollo tecnológico, la inclusión de las tecnologías de información y comunicación (TICS) y las nuevas plataformas digitales para la educación como las aulas virtuales en formato *Google Classroom*, *Webinars*, educación en *YouTube* con canales de divulgación, han sido vitales en el desarrollo de nuevos y mejores métodos de enseñanza.

Estas guías novedosas son producto de una necesidad tanto del docente como del estudiante, de modo que su génesis está en la práctica pedagógica diaria, que a su vez se inscribe dentro

de un sistema y/o contexto educativo; este armazón teórico se manifiesta en el desarrollo lógico y estructurado de estrategias dirigidas a optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta siempre las necesidades del aprendiz y los medios disponibles. Además, dichas estrategias deben aplicarse en situaciones reales de aprendizaje, para luego ser evaluadas y mejoradas.

De acuerdo con Yukavetsky (2003), el proceso más común y general para llevar a cabo un diseño instruccional parte de analizar una situación problemática, en la cual se identifica la fuente del conflicto y sus posibles soluciones; seguidamente se crean un plan para alcanzar esas posibles soluciones y, con base en dicho plan, se crean objetivos; posteriormente se desarrollan materiales instruccionales basados en la información obtenida en la fase de análisis y, en los objetivos que se quieren alcanzar (tales como módulos instruccionales, unidades didácticas, guías, etc.); luego los instrumentos creados se aplican a la población objeto de estudio con el fin de medir su eficiencia y eficacia; finalmente, se evalúa todo el proceso para verificar si los objetivos y metas se han cumplido.

En este contexto, el diseño instruccional *“es un proceso que implica la determinación tanto de lo que el participante ha de aprender como la forma de promover ese aprendizaje, aplicando principios y teorías de la enseñanza y del aprendizaje”* (Colmenares y Ramos, 2012:5), por lo que la selección

de un tipo u otro de documento o herramienta didáctica depende de los objetivos a cumplir; es por ello que el material instruccional debe probarse, evaluarse y revisarse.

Las anteriores son las fases elementales de un diseño instruccional (Márquez, 2006); en este documento solo se describe el modelo ADDIE por ser el que se utilizó para crear el producto final. Este modelo consta de cinco fases y suele ser aplicado en contextos tanto presenciales como virtuales.

El nombre del modelo proviene del acrónimo de las palabras *analysis* (análisis), *design* (diseño), *development* (desarrollo); *implementation* (implementación) y *evaluation* (evaluación). Son estos, justamente, los pasos para generar un diseño instruccional a partir de este modelo, caracterizado por ser interactivo y en el cual *“los resultados de la evaluación formativa pueden conducir al diseñador instruccional de regreso a cualquiera de las fases previas”* (Belloch, 2011:17) de manera que los pasos del modelo pueden seguirse secuencialmente o bien tratarse dos o más de forma simultánea.

Para implementar el modelo ADDIE, el primer paso es analizar la situación problemática, tomando en cuenta al alumnado, los contenidos y el ambiente/entorno, ya que de allí también surgirá una posible solución que incluya las potencialidades del curso. El segundo paso consiste en diseñar una serie de estrategias basadas en las necesidades detectadas en la etapa pre-

via y bosquejar el material instruccional según sus objetivos en un ambiente físico o digital adecuado (Yukavetsky, 2003).

El tercer paso es crear o acondicionar el espacio para desarrollar la estrategia; en entornos virtuales, se eligen las plataformas digitales más adecuadas a los temas y objetivos, mientras que, en entornos presenciales, se deben utilizar todos los recursos que aula o institución ponga a disposición del docente, quien debe crear un guion (Ferrer 2018:144) en el que se desarrollen y prueben las actividades planeadas entre el educador y el educando.

El cuarto paso en el modelo ADDIE es el de implementar el plan que se ha creado; este se distribuye entre la población objeto de estudio, se pone en práctica y posteriormente se buscan planes alternos y posibles fallas. Cabe decir que el plan a implementar no es la versión definitiva, sino que se tratará de un prototipo modificable que se harán en el quinto paso: la evaluación que permitirá medir el logro de los objetivos y perfeccionar el material implementado, y la planificación de evaluaciones.

La implementación de modelos como ADDIE para resolver problemas en el ámbito educativo resultará en una *“estructura pedagógica[que constituyen]un ejercicio de planificación, realizado explícita o implícitamente, con el objeto de conocer el qué, quiénes, dónde, cómo y porqué del proceso educativo, dentro de una planificación es-*

*tructurada del currículum”* (Corrales, 2010:2); por ello, es importante tener en cuenta que la unidad didáctica se debe preparar en torno a un elemento del contenido programático, el cual debe integrarse de forma orgánica y armónica en la planificación global del curso. Tener claras estas definiciones es provechoso para poder diseñar un material útil tanto para el aprendizaje de los adjetivos y de cualquier categoría gramatical.

## **Metodología**

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, cuyo propósito *“[...] es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2014:358); este trabajo parte de un estudio de campo y de tipo proyectivo, puesto que *“se propone soluciones a una situación determinada a partir de un proceso de indagación [...] más no necesariamente se ejecuta la propuesta”* (Hurtado, 2008:114). En este caso, se observó el proceso de enseñanza y aprendizaje de los adjetivos y se analizaron los aspectos que influyen en esa realidad, para luego crear mecanismos que permitan optimizar el desarrollo de una práctica pedagógica mediante la creación de un material instruccional adecuado.

La observación se llevó a cabo en dos instituciones educativas de la ciudad de Caracas (municipio Libertador)

con 60 estudiantes de primer año de educación media, cuyo rango de edad estaba comprendido entre los 12 y los 13 años de edad, como se indica en la tabla 1.

**Tabla 1. Distribución de la muestra**

Institución	Hembras	Varones	Total
U. E. Ramón P. Oropeza	13	17	30
U. E. Juan Pablo II	16	14	30

Fuente: La autora (2021)

A ambos grupos se les pidió hacer dos ejercicios: el primero consistió en leer narraciones cortas e identificar en ella oraciones y posteriormente debían explicar las relaciones de sentido existentes siguiendo una serie de ejemplos dados previamente; el segundo consistió en identificar clases de palabras determinadas dentro del textos dados (debía formar grupos de 4 personas y buscar en la narración todas las palabras pertenecientes a una categoría asignada por el docente, ya sean verbos, nombres, adjetivos, adverbios, etc.).

En ambas actividades fue evidente que los estudiantes no conocían o no entendían los contenidos relativos a las categorías gramaticales o las confundían entre sí, lo cual resultó llamativo en un nivel del sistema educativo venezolano en el que sí deberían poder reconocerlas, pues es un contenido que aparece en los textos de educación pri-

maria y en primer año es una etapa superada, por lo que cabría suponer que ya han estudiado todas las clases de palabras, pero tal aprendizaje no se llevó a cabo de forma efectiva y significativa.

Para intentar resolver esta problemática, se propuso la realización de una guía basada en una serie de observaciones y datos teóricos, que a su vez coadyuvaron a determinar la manera más adecuada de afrontar el problema del analfabetismo funcional, mediante el aprendizaje de las categorías gramaticales y, más específicamente, el (re) conocimiento de adjetivos en oraciones y textos.

Se consideraron los pasos del modelo ADDIE para diseños instruccionales como una guía para que el proceso de investigación a su vez permitiera generar un material instruccional lo más adecuado posible. Cada fase del proceso se muestra en el cuadro 1.

## Cuadro 1. Aplicación del modelo ADDIE para la enseñanza y el aprendizaje de categorías gramaticales

Fase	Actividad
A (análisis)	Detección del problema mediante la práctica docente en dos instituciones de educación media del Distrito Capital.
	Realización de encuestas con otros profesores del resto del país (20 encuestas digitales y 10 presenciales) para corroborar la incidencia del problema.
D (diseño)	Revisión de los diferentes programas de la asignatura Lengua y Literatura tanto de primaria como de educación media para ubicar dónde se encuentran los contenidos relativos a las categorías gramaticales y constatar el desfase entre lo establecido en el Currículo y la situación diagnosticada en el aula.
	Determinación del tipo de material requerido por los especialistas para insertar el contenido de categorías gramaticales dentro de sus planificaciones; se precisaron los objetivos a alcanzar y se diseñó un guion flexible para que cada docente lo utilice según sus necesidades particulares.
D (desarrollo)	Diseño de estrategias basadas en las concepciones del <i>Manual de la nueva gramática de la lengua española</i> (RAE, 2009) y en el <i>Manual de gramática del español, con especial referencia al español de Venezuela</i> (Sedano, 2011) y en el contenido de los textos de la Colección Bicentenario y el programa vigente de la asignatura.
I (implementación)	Implementación de una propuesta de unidad didáctica para insertar el contenido de adjetivos y sus clases dentro de su planificación. Dicha propuesta se envió a cinco de los educadores entrevistados, quienes hicieron sus apreciaciones sobre la versión preliminar y lo evaluaron mediante el criterio de juicio de expertos, de forma escrita a través de un segundo formulario de la plataforma <i>Google</i> .
E (evaluación)	Se sistematizaron los resultados del proceso de implementación, tomando en cuenta las observaciones dadas por los expertos.
	Presentación del producto final: una unidad didáctica sobre la enseñanza de adjetivos calificativos y determinativos en primer año de educación media, cuyo formato puede ser adaptado a la enseñanza y aprendizaje de otras categorías gramaticales y en otros años del subsistema de Educación Media.

Fuente: La autora (2021)

Las estrategias metodológicas de la propuesta resultante surgieron a partir de la observación y el estudio, así como de la amable colaboración de otros expertos en el área de la enseñanza del español en la educación media acerca de qué conocimiento gramatical poseen los alumnos; es decir, qué tan internalizado está ese conocimiento y qué tan amplio es el mismo.

## Resultados y discusión

El material instruccional diseñado fue una unidad didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la categoría gramatical *adjetivos*. Este instrumento pedagógico está destinado a profesores y estudiantes de primer año de educación media; el formato de este instrumento educativo puede modificarse según los requerimientos contextuales de cada docente y su grupo, en archivos .PPT o .PDF (documentos de 66 páginas con información teórica acerca de los adjetivos calificativos y determinativos, ejercicios gramaticales y de lectoescritura) o video (Pinto, 2021). Además, también es posible adecuar ese formato a otras categorías gramaticales como la de sustantivos, verbos,

entre otras, ya que es importante conocer la gramática de la forma más completa posible y vinculada a otra clase de contenido, para que contribuya verdaderamente al desarrollo de los aprendices (Garrido, 2019).

Esta propuesta fue evaluada por educadores provenientes de los estados Carabobo (1), Distrito Capital (2), Miranda (1) y Monagas (1) mediante un formulario de *Google* enviado por correo electrónico para recoger información acerca de si estaba correctamente identificada y si poseía información teórica y ejercicios adecuados, pues no se puede olvidar que la información debe estar acorde al nivel de desarrollo cognitivo del estudiante (España y Gutiérrez, 2018).

La propuesta está diseñada para llevarse a cabo en 12 sesiones de dos horas cada una (no necesariamente consecutivas), que incluye información sobre adjetivos calificativos y sus grados, los superlativos, los venezolanismos, los adjetivos determinativos (demostrativos, posesivos, numerales, cuantitativos e indefinidos), ejercicios de lectura y escritura y ejercicios gramaticales (cuadro 2).

## Cuadro 2. Propuesta metodológica de la Unidad Didáctica

Contenido		Prueba
1.	El adjetivo (conceptualización y caracterización)	Formativa 1
2.	El adjetivo calificación y sus grados	
3.	Los venezolanismos	

4.	Adjetivos determinativos y sus tipos	Formativa 2
5.	Adjetivos demostrativos	
6.	Adjetivos posesivos	
7.	Adjetivos exclamativos e interrogativos	
8.	Adjetivos numerales	Formativa 3
9.	Adjetivos cuantitativos	
10.	Adjetivos indefinidos	
11.	Adjetivos relativos	
12.	Prueba sumativa	

Fuente: La autora (2021)

Esta propuesta metodológica de 12 sesiones no estaba incluida en la versión preliminar de la unidad, pero fue agregada una vez que los evaluadores expertos señalaron, durante la evaluación del modelo ADDIE, que era necesaria para ejemplificar un modelo de evaluación del contenido que fuera susceptible de modificación. En este sentido, es importante tener en cuenta las ideas de Belloch (2011) y Corrales (2010), quienes afirman que es indispensable que el material se adapte y corrija según las necesidades de cada contexto educativo. Esto se tradujo en que el contenido relativo a adjetivos determinativos se ampliara con más ejercicios en un mayor número de sesiones y se agregaran 4 sesiones más a las 8 que tenía inicialmente la propuesta.

Los especialistas dijeron unánimemente que el contenido de la Unidad está adecuadamente organizado; revelan validez y corresponden con el propósito y objetivos planteados; evidencian relevancia disciplinar y son suficientes en cuanto a su extensión

para cubrir las relaciones básicas de la asignatura y las aspiraciones de los objetivos y propósitos planteados. Estas opiniones corresponden a la sección 5 del formulario.

Para la puesta en práctica de esta propuesta, el docente debe adecuar el contenido teórico en un plan de clases con otros temas y lecturas de forma orgánica, para que ese aprendizaje redunde en la comprensión integral de la lengua materna. En la propuesta elaborada, se consideran las opiniones de Garrido (2019) y Giammatteo y Albano (2012), pues es necesario enseñar gramática desde el punto de vista formal, pero aunado a textos y a ejemplos de uso real para mejorar sustancialmente el comportamiento lingüístico de los estudiantes.

La imagen 1 muestra un modelo de ejercicio que funciona tanto para ejercitar la escritura creativa, como para poner en práctica el conocimiento que previamente el alumno habrá adquirido sobre adjetivos calificativos y venezolanismos,

tomando en cuenta las ideas anteriores, pues, desde la perspectiva de la gramática pedagógica, no solo es importante dar

información teórica, sino verla desde la práctica y el uso (Martín, 2004), esta vez estimulada a partir de venezolanismos.



**Imagen 1. Modelo de ejercicio de escritura en la Unidad Didáctica de Adjetivos**

Fuente: La autora (2021)

En cuanto a contenido teórico del material, tanto este como los ejemplos se tomaron de varias fuentes especializadas como Sedano (2011) y Tejera (1993), pero la presentación del contenido fue simplificada, tal como se muestra en la imagen 2. Aunque el contenido teórico de la unidad contiene

información y ejemplos, el docente es quien debe elegir si enseña o no todo el contenido del material; es decir, continuando con la línea de Cano (2017), no es necesario enseñar todo el contenido gramatical de la unidad didáctica, sino aquel que se considere más útil para los alumnos y para los objetivos del curso.

**LOS ADJETIVOS NUMERALES**

Tipos de adjetivos numerales	
Cardinales	Cero, uno (a), dos, tres, cuatro, cinco...
Ordinales	Primero, segundo, tercero, undécimo, duodécimo, decimotercero, cuadragésimo...
Fraccionarios	Medio (a), tercera [parte], cuarta [parte], onceava [parte], veinteava [parte]...
Multiplicativos	Doble, triple, cuádruple, quíntuple, séxtuple...

Las palabras *ambos/ambas* son adjetivos duales y aunque pueden considerarse numerales, están a medio camino entre numerales y cuantificadores; se usan siempre en plural y significan 'los dos/las dos'. Por ejemplo: ambas calles, ambos niños.

Es la única serie cerrada de este subtipo de adjetivos determinantes, pues las demás son virtualmente infinitas.

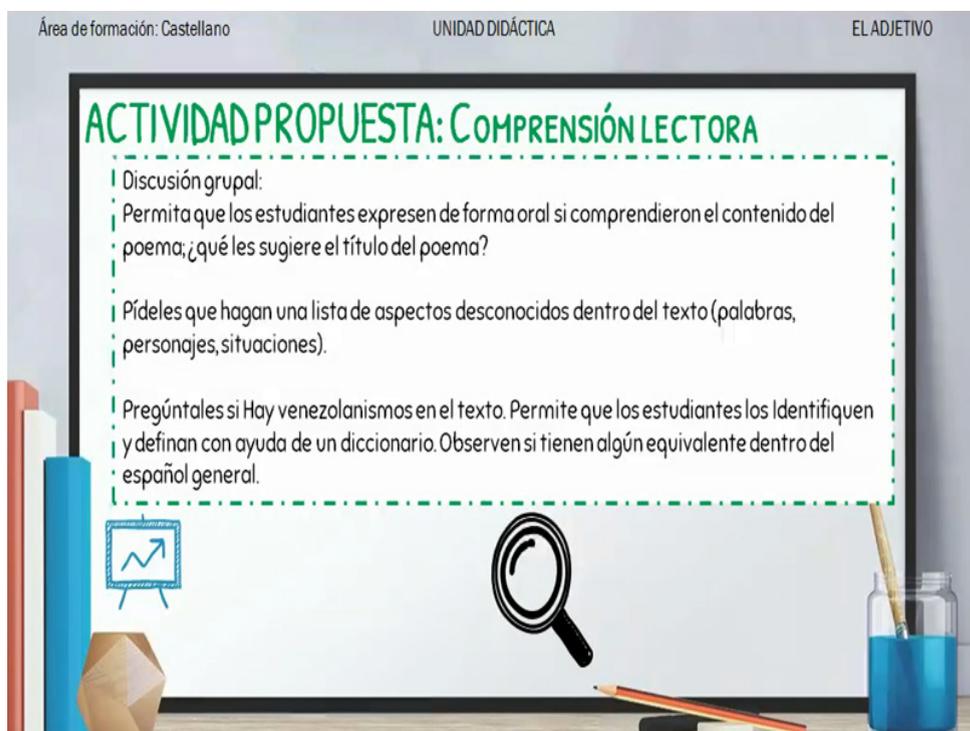
Tomado de: Sedano 2011, p. 152-153

## Imagen 2. Contenido teórico sobre adjetivos numerales en la Unidad Didáctica

Fuente: La autora (2021)

Una observación frecuente en esta clase de documentos es que pueden desvirtuarse e incluir demasiada teoría y, aunque ese no es el objetivo de esta Unidad, sí se quiso que el profesor tuviera un modelo adaptable a otras clases de palabras con sus respectivas subclases. Además, bajo la premisa de que el educador debe ser un guía, más que un corrector, se han planteado actividades

(ver ejemplo de la imagen 3) en las que no solo haya el contenido teórico, sino acompañándole en la discusión de las lecturas y aclarando términos desconocidos para el estudiante y fomentando la discusión de textos en clase, pues no se debe olvidar que toda actividad debe tener como fin último la mejora de las competencias comunicativas (España y Gutiérrez, 2018).



### Imagen 3. Actividad de discusión y comprensión en la Unidad Didáctica

Fuente: La autora (2021)

Como se aprecia en las imágenes la idea fundamental de esta propuesta es que el docente guíe y estimule el reconocimiento de los adjetivos mediante el análisis y la lectura consciente de los textos propuestos a partir de la discusión. Además de ello, se toma en cuenta el carácter cultural de la lengua y, dado que el español de Venezuela tiene unas expresiones léxicas particulares, se toman algunos adjetivos propios de la variedad venezolana del español (*chévere*, *catira*, entre otros) para desarrollar

en el estudiante la identificación por medio del estudio de su propia lengua.

Dado que el contenido se consideró adecuado por parte de los expertos, se indagó acerca de la pertinencia de las actividades diseñadas en la sección 6 del formulario. Los 5 expertos estuvieron de acuerdo con varios aspectos: a) con el hecho de que el material instruccional incluyera evaluación diagnóstica, numerosas actividades sumativas y una prueba formativa y que, en conjunto, se corresponden con el propósito y

los objetivos; b) en la Unidad Didáctica se describen los procedimientos propios del proceso evaluativo (reconocer y ejercitar, discusión grupal e individual, ejercicios y establecimiento de relaciones); y c) las actividades tienen correspondencia con los contenidos.

En cuanto a las lecturas elegidas para realizar las actividades y las discusiones grupales, los especialistas manifestaron que estas son comprensibles para el nivel en el que se encuentran los estudiantes y adecuadas también para el tipo de actividades y objetivos didácticos planteados. Hubo acuerdo en que las actividades individuales coadyuvan a la fijación del contenido conceptual y la actividad diagnóstica es aplicable y adecuada al 1er año, pues las imágenes seleccionadas son apropiadas para desarrollar descripciones, además de que instrucciones e ítems a identificar dentro de la actividad diagnóstica se corresponden con el propósito y los objetivos descritos.

Finalmente, los educadores encuestados señalaron que con las actividades sí es posible lograr un aprendizaje efectivo, además, promueven la identificación positiva del alumno hacia su lengua materna gracias al estudio de los venezolanismos, de manera que avalan la aplicación de esta herramienta pedagógica. Las orientaciones de las actividades formativas y la sumativa son claras tanto para docentes como para aprendices. Para los profesores queda claro cuáles actividades aplicar con cada contenido y que estas resultan factibles en términos de tiempo y recursos.

## Conclusiones

Para ser usuarios competentes de una lengua es necesario conocer su gramática. Bajo esa premisa, se ha diseñado una unidad didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de una categoría gramatical, con el objetivo de que dicho material no sea solo de utilidad para los alumnos, sino para ayudar al educador en su tarea pedagógica y le sirva de modelo en otros temas relacionados con las clases de palabras.

Una propuesta metodológica para docentes de lengua y literatura (relativa a la enseñanza de un aspecto de la gramática) facilita el desarrollo de la clase porque sirve de apoyo para el desenvolvimiento del hecho educativo de manera orgánica y vinculada con la realidad de los aprendices. Asimismo, todo material instruccional exitoso debe hacerse con un procedimiento claro, por lo que se eligió el modelo ADDIE, señalado como un método flexible para crear instrumentos pedagógicos dinámicos.

La revisión bibliográfica da cuenta que no es suficiente identificar una clase de palabra en concreto, sino que es necesario que el hablante identifique las categorías en situaciones comunicativas reales, en cualquier clase de texto y aprenda a usar esa información a su favor cuando debe comunicarse con otros miembros de su comunidad.

En el documento resultante se esbozan una serie de estrategias metodológicas evaluadas por otros educadores de castellano de educación media quienes consideraron que son adecuadas para fortalecer y ampliar los conocimientos

que tienen los jóvenes de primer año sobre los adjetivos, pues se trata de una aproximación lingüístico-pedagógica que alude no solo a aspectos de orden lingüístico (como la conceptualización de las categorías gramaticales, su función dentro de la cadena oracional, las subcategorías, etc.), sino que también aporta herramientas didácticas para que el estudiante obtenga un aprendizaje significativo.

La unidad didáctica incluye adjetivos calificativos que constituyen venezolanismos para enseñar el tema de forma distinta a la habitual (utilizando solo adjetivos del español general) y también abarca los adjetivos determinativos para dar mayor profundidad, y así la unidad servirá para ser adaptada no solo a categorías léxicas o abiertas, sino también a las categorías cerradas. En la versión final presentada hay contenidos teóricos y prácticos, efectos para interactuar, ejercicios de reconocimiento de subclases de adjetivos y sonido e historietas, todo ello integrado con el propósito de hacer que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea ameno.

La propuesta pedagógica fue evaluada por 5 especialistas en el área de castellano de diferentes regiones de Venezuela, quienes consideraron que es aplicable a todos los niveles de educación media y que puede adaptarse a otros temas relativos a la gramática dentro de la asignatura; además señalaron que, al usar estas herramientas, el profesor podrá ver aumentado el rendimiento de su trabajo, pues podrá hacer de sus clases una práctica pedagógica

más comprensible porque su mensaje llegará de mejor manera, además de que el alumno se expresará de forma más fluida y clara. Esto además reafirma la necesidad de crear recursos educativos en diversas plataformas, estilos y formatos para ayudar al docente a crear y fomentar ambientes exitosos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, cabe señalar que el objetivo final de este y los demás recursos que surjan en esta línea de investigación no es el de reconocer clases de palabras, se trata de que el educando construya discursos orales y escritos coherentes y cohesivos, lo cual es imposible si no conoce su propia lengua. Además, innovar en los métodos de enseñanza ayuda al crecimiento profesional y lleva al docente al perfeccionamiento de sus habilidades como constructor de conocimientos. Cada educador debe esforzarse en el intento de que el estudiante entienda cómo funciona su lengua materna y genere esquemas mentales que le ayuden a entender otros fenómenos abstractos que tengan relación con la manera como percibimos y entendemos el mundo y el contexto en el que estamos. Es una tarea difícil, pero no imposible para el especialista.

## Referencias bibliográficas

- Alarcos, Emilio. (2000). **Gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe.
- Baralo, Marta. (2009). Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula. **Monografía**

- ficos Marco ELE.** N° 9, pp. 7-18. Disponible en: [https://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_baralo.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_baralo.pdf). Recuperado el 04 de julio de 2020.
- Belloch, Consuelo. (2011). **Diseño instruccional.** Universidad de Valencia. Disponible en: <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>. Recuperado el 14 de noviembre de 2020.
- Cano, Ángel. (2017). Enseñar a aprender gramática: la gradación de los adjetivos desde un enfoque comunicativo. **Revista Lenguaje y Textos**, N° 45, pp. 43-53. Disponible en: <https://bit.ly/3tmHTHO>. Recuperado el 06 de diciembre de 2020.
- Cassany, Daniel. (1999). **Construir la escritura.** Madrid: Paidós.
- Colmenares, Netty y Ramos, Isabel. (2012). Estrategias, ambientes y materiales instruccionales. **Revista electrónica REDINE-UCLA.** Vol. 2. N° 1, pp. 1-9. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/71506915.pdf>. Recuperado el 14 de agosto de 2020.
- Corrales, Antonio. (2010). La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: las unidades didácticas. **EmásF. Revista Digital de Educación Física.** Año 1, N° 2, pp. 1-13. Disponible en: <https://bit.ly/3hbWilo>. Recuperado el 03 de noviembre de 2020.
- España, Sandra y Gutiérrez, Edita. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en secundaria. **ReGrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias.** Vol. 1, N° 1, pp. 1-10. Disponible en: <https://bit.ly/3toSimc>. Recuperado el 16 de noviembre de 2020.
- Ferrer, Ramón. (2018). **Desarrollo de una propuesta de gestión para la elaboración de un Diseño de Instrucción en la asignatura de Electricidad** (Trabajo de ascenso). Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Fraca, Lucía. (2003). **Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita.** Caracas: El Nacional.
- Garrido, Francisco. (2019). **Enseñanza de la gramática y lingüística del texto: una propuesta didáctica para el aula de secundaria** (Trabajo de maestría). Universidad de Cádiz, Cádiz, España. Disponible en: <https://bit.ly/3l2XQ2b>. Recuperado el 05 de diciembre de 2020.
- Giammatteo, Mabel y Albano, Hilda. (2012). La gramática en la enseñanza de la lengua materna. **Memoria Académica I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y**

- Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica**, 21 al 23 de marzo de 2012, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, pp. 1-11. Disponible en: <https://bit.ly/3BMELIg>. Recuperado el 24 de septiembre de 2020.
- Girón, Antonio. (2002). **La lengua como instrumento de aprendizaje escolar**. Disponible en: [http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er\\_e\\_06.pdf](http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_e_06.pdf). Recuperado el 23 de julio de 2020.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la Investigación**. Sexta Edición. Editorial McGraw Hill, México.
- Hurtado, Jacqueline. (2008). **El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación**. Caracas: Ediciones Quirón.
- Martín, Ernesto. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? **redELE. Revista Electrónica de Didáctica**. N° 0. Disponible en: <https://bit.ly/3h6xwDd>. Recuperado el 06 de septiembre de 2020.
- Márquez, Elías. (2006). **Materiales Instruccionales: Recursos auxiliares para el proceso de enseñanza-aprendizaje**. Disponible en: <https://bit.ly/3h8hRU0>. Recuperado el 05 de septiembre de 2020.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). **Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana**. Caracas: CENAMEC.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2013). **El cardenalito. Lengua y literatura**. Caracas: CENAMEC.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2017). **Proceso de transformación curricular: orientaciones para la discusión en todos los niveles y modalidades**. Año escolar 2016-2017. Caracas.
- Pinto, Yanira. (2020). El lugar de las categorías gramaticales en los currículos educativos venezolanos. **XXXIV Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística**, 17 al 20 de noviembre de 2020, Instituto Pedagógico de Barquisimeto Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa, Barquisimeto, Venezuela. Disponible en: <https://bit.ly/3pZgj02>. Recuperado el 27 de enero de 2021.
- Pinto, Yanira. (2021). **Unidad Didáctica: El Adjetivo**. Disponible en: <https://youtu.be/uSFqVpROX50>. Recuperado el 26 de junio de 2021.
- Real Academia Española, RAE. (2009). **Nueva gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa.
- Rodríguez, Carmen. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión

- y el uso lingüístico. **Revista Iberoamericana de Educación**. N° 59, pp. 87-118. Disponible en: <https://rieoci.org/RIE/article/view/458>. Recuperado el 10 de junio de 2020.
- Rosenblat, Ángel. (1964). **La educación en Venezuela: Voz de alerta**. Caracas: Cuadernos del Colegio de Humanistas de Venezuela.
- Sedano, Mercedes. (2011). **Manual de gramática del español, con especial referencia al español de Venezuela**. UCV-CDCH, Caracas.
- Tejera, María (1993). **Diccionario de venezolanismos**. Tomo I, II y III. Universidad Central de Venezuela: Caracas.
- Tena, Marta. (2016). El tratamiento integrado de lengua desde un enfoque comunicativo en una secuencia didáctica de lengua. En Montserrat Pérez (Ed). **Propuestas didácticas innovadoras sobre enseñanza de lenguas y gramática** (pp. 165-175). Valencia: Grup d' investigació en ensenyament de llengües, Universidad de Valencia. Disponible en: <https://bit.ly/3jRoN9R>. Recuperado el 30 de noviembre de 2020.
- Quilis, Antonio; Gutiérrez, María; Esgueva, Manuel y Ruiz-Va, Pilar. (1992). **Lengua española**. Madrid: UNED.
- Yukavetsky, Gloria. (2003). **La elaboración de un módulo instruccional**. Disponible en: <https://bit.ly/3tkKdPI>. Recuperado el 01 de septiembre de 2020.

## Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 28 (1) enero - junio 2021: 48-67

---

### El rol del docente colombiano en el ámbito investigativo

*Luis Manuel Barrios Soto<sup>1</sup>; Juan Antonio Maradey Coronell<sup>2</sup> y Mercedes Josefina Delgado González<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>IED Calixto Álvarez. Barranquilla-Colombia.

<sup>2</sup>Colegio Alemán. Barranquilla-Colombia.

<sup>3</sup>Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.

lmbs19@hotmail.com; maradeyjuan@gmail.com; merdelgon@gmail.com

---

#### Resumen

La educación necesita mayor impacto en la sociedad, por esto es importante que la investigación educativa se convierta en una necesidad y una práctica de los educadores, con el fin de generar reflexiones y soluciones a problemas actuales del entorno escolar. El presente trabajo tuvo como objetivo analizar el rol del docente colombiano en el ámbito investigativo. Teóricamente se fundamentó en Sánchez (2020); Burgos, Pico y Vélez (2020); Herrera, Guerrero y Ramírez (2018); Cifuentes y Pedraza (2017). Metodológicamente se realizó bajo el enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal, de tipo descriptivo. Se aplicó una encuesta a una muestra de 384 profesionales de la educación pertenecientes a diversas áreas del conocimiento e instituciones de Colombia. Los resultados destacan que los docentes en este país no indagan y en consecuencia no publican. Como conclusión se tiene que la labor educativa debe estar fundamentada en la exploración para la generación de conocimiento y para lograr el desarrollo del país; la consolidación de proyectos por parte de los educadores ofrece la oportunidad del intercambio de resultados para la mejora de estrategias y puesta en marcha de modelos educativos que conlleven a conseguir la excelencia académica por parte del estudiantado. Se recomienda continuar realizando estudios sobre este tema, para indagar las causas de por qué los educadores no cumplen con su rol de investigador.

**Palabras clave:** Rol del docente; investigación; educación.

## The role of the Colombian teacher in the research field

---

### Abstract

Education needs a greater impact on society, which is why it is important that educational research becomes a necessity and a practice of educators, in order to generate reflections and solutions to current problems in the school environment. The purpose of this paper was to analyze the role of the Colombian teacher in the research field. Theoretically, it was based on Sánchez (2020); Burgos, Pico and Vélez (2020); Herrera, Guerrero and Ramírez (2018); Cifuentes and Pedraza (2017). Methodologically, it was conducted under the quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional, descriptive design. A survey was applied to a sample of 384 education professionals belonging to various areas of knowledge and institutions in Colombia. The results show that teachers in this country do not inquire and consequently do not publish. The conclusion is that educational work should be based on exploration for the generation of knowledge and to achieve the development of the country; the consolidation of projects by educators offers the opportunity to exchange results for the improvement of strategies and implementation of educational models that lead to achieve academic excellence by students. It is recommended to continue conducting studies on this topic, to investigate the causes of why educators do not fulfill their role as researcher.

**Keywords:** Role of teachers; investigation; education.

### Introducción

Es bien sabido que el docente tiene un rol primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es quien lidera y organiza las estrategias pedagógicas adecuadas para trabajar con sus alumnos y mejorar de forma significativa sus conocimientos. Incluso, muchas veces, el educador es quien piensa en actividades novedosas y crea recursos didácticos para desarrollar las competencias en sus educandos, buscando la innovación educativa; sin embargo, diversas de estas experiencias quedan ocultas y no son compartidas por falta del dominio de los procesos de publicación; lo

que concuerda con Sánchez (2019:133), quien expone que es *“importante resaltar que los maestros no siempre han investigado; esta práctica no siempre estuvo involucrada en su quehacer, sus intereses de investigación tampoco han sido los mismos y no era usual considerarles objeto de investigación”*.

El Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 *Pacto por Colombia, pacto por la equidad*, plantea, entre otras estrategias, algunas cuyo propósito es mejorar la calidad de la educación, entre las cuales destaca: promover la excelencia docente, a través del reconocimiento del saber pedagógico y la

exploración sobre la práctica mediante la divulgación del saber pedagógico y otras líneas de trabajo, con ello se busca generar nuevos conocimientos por medio de la creación de comunidades de aprendizaje y redes de intercambio de experiencias (Congreso de la República de Colombia, 2019).

En atención a esto, Colombia, como país latinoamericano, ha ido asumiendo la importancia de estos procesos, lo que concuerda con Rojas (2019:56) quien opina que:

En Latinoamérica, la investigación ha sido un tema cuyo interés se ha acrecentado con el paso de los años, en cambio, los países desarrollados ya poseen grupos consolidados de investigación que les ha permitido generar cambios significativos en las instituciones a las que pertenecen.

Por lo anterior, aunque los estudios realizados por docentes latinoamericanos han aumentado, en el caso de los colombianos, se ven rezagados en este aspecto, así lo expresa Gutiérrez (2014), quien expone que el gran problema de los investigadores en educación se debe al desmérito que posee la asignatura de metodología, al desconocimiento de la importancia de los semilleros para el fortalecimiento de la misma; y a la innovación pedagógica.

Un aporte más reciente realizado por Alcocer y Hernández (2020), propone que para impactar a mediano plazo la educación en Colombia es importante la realización de proyectos de

sarrollados colaborativamente entre las instituciones y los grupos de educadores. Sin embargo, es necesario formular la siguiente interrogante: ¿Están los educadores colombianos investigado y publicando sus resultados? Para dar respuesta, se realizó el presente trabajo, el cual tuvo como objetivo analizar el rol del docente colombiano en el ámbito investigativo.

## **Fundamentación teórica**

### **La investigación como parte del quehacer docente en Colombia**

El quehacer educativo debe estar fundamentado en la investigación, esta idea concuerda con lo expuesto por Zapata, Calderón y Gaviria (2018) quienes resaltan que un buen docente indaga, examina, estudia y prepara los contenidos temáticos a trabajar en sus clases, también investiga los demás elementos de su profesión; esto permite que los formadores tengan cualidades que ayuden siempre a desarrollar las habilidades de sus alumnos, pero también, pueda dar a conocer sus experiencias con otros colegas a nivel local, nacional e internacional, generando de esta forma un intercambio de conocimientos y aportes al ámbito educativo en general.

En este sentido, estudios como el de Sánchez (2020:49) exponen que:

Las funciones del docente en el ámbito escolar implican un interesante objeto de indagación, si se considera que, más allá de un papel accesorio,

la escuela debe cumplir también una tarea académica y, por tanto, involucrar las prácticas consideradas centrales en el ejercicio intelectual, particularmente la investigación.

Lo anterior va acompañado con el hecho que las comunidades científicas presentan una ausencia de profesionales de la educación, lo que ha impulsado una baja producción en artículos relacionados con el quehacer docente, tanto así que, *“evidencian un alejamiento de las prácticas investigativas que conduce a la ausencia de reconocimiento del docente escolar como académico o intelectual”* (Sánchez, 2020:49).

Sin embargo, Alcocer y Hernández (2020) evidencian que, durante la última década, la comunidad de profesionales en enseñanza de las ciencias en Colombia mostró un crecimiento en los últimos 30 años; sin embargo, estas comunidades pertenecen generalmente a universidades del país, dejando por fuera a los educadores no universitarios que se encuentran en este momento ejerciendo su labor en las escuelas de educación primaria, básica y media.

La investigación puede ser definida como *“un proceso sistemático, organizado y progresivo con el fin de dar respuesta a los interrogantes que surgen en el contexto académico, laboral o profesional; y responder de manera objetiva y clara a un tejido de la realidad”* (Cifuentes y Pedraza, 2017:36). En atención a esta definición y desde la perspectiva educativa, los educadores,

sin importar los niveles donde imparten sus clases, pueden realizar estudios, pero ellos deben conocer las pautas fundamentales para realizarlos.

Es importante acotar que las instituciones educativas son el lugar perfecto para poner en prácticas las estrategias de enseñanza, las ideas innovadoras, los recursos didácticos, los materiales lúdicos, que, al ser el medio, tienen el fin de potencializar las capacidades y habilidades de los alumnos en una disciplina de estudio; mediante el desarrollo de investigaciones se pueden obtener resultados y al ser publicados se genera un espacio para el intercambio y generación del conocimiento científico.

### **Rol del docente investigador**

Los profesionales de la educación tienen como propósito desarrollar las capacidades de sus alumnos y hacer que estos puedan enfrentar retos de la vida misma, de ser competentes y conscientes de sus saberes y habilidades. Por lo anterior, según lo expuesto por Ossa (2015), el rol del formador en el proceso educativo es fundamental, ya que no debe enmarcarse en la acumulación de información por parte de los alumnos, porque un buen educador permite la dinamización del saber, tomando la metodología más adecuada y las situaciones de contexto necesarias para estudiar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que permitan la solución de un problema, tarea o situación problemática.

El docente en el ámbito de la in-

investigación tiene un rol mucho más importante, ya que, sumado a lo expuesto anteriormente, éste debe según Herrera, Guerrero y Ramírez (2018) tener la capacidad de realizar junto a sus estudiantes preguntas que ayuden a despertar el interés por indagar en las situaciones cotidianas que se presentan en el mismo contexto, pero también, repiensa en su práctica pedagógica, llegando a ser innovador en la búsqueda de la enseñanza y el aprendizaje.

Además, el docente, según Burgos, Pico y Vélez (2020), es aquel que pone en práctica todo su accionar pedagógico para involucrar las realidades sociales de sus estudiantes, abarcando los saberes y experiencias, siendo necesario la construcción de proyectos que afronten los retos educativos. Con esto, el investigador en educación, tiene la gran tarea de crear actividades escolares que ayuden a sus alumnos a indagar y generar métodos para solucionar situaciones problemáticas, de igual forma, crear metodologías y técnicas para analizar los resultados de sus intervenciones escolares y difundir sus hallazgos más relevantes. Los actos pedagógicos mencionados anteriormente implican, según Ossa (2015:115):

Pasión por el conocimiento, explicación y comprensión del mundo en el que se realiza el proyecto de formación de los diferentes saberes y ciencias; una labor de permanente formación, búsqueda, encuentro, desencuentro, construcción y deconstrucción de saber; una indagación permanente de los conceptos articuladores

de la pedagogía y relacionados con la didáctica.

## Metodología

Este trabajo toma un enfoque cuantitativo ya que se pretende tener objetividad, identificando las características generales del grupo de individuos bajo estudio (Sambrano, 2020). De la misma forma, este enfoque permite la recolección de datos y el análisis de los mismos con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación aplicado estadísticas descriptivas e inferenciales con la información suministradas por la muestra (Ñaupas et al., 2018).

Se optó por un diseño no experimental transversal, ya que los datos se recolectaron en un único momento. Con relación al tipo, según su alcance, fue una investigación descriptiva, ya que lo que pretende es “*describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan*” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014: 92).

## Población y muestra

Según la información suministrada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2020:12) en Colombia, hay aproximadamente 484.304 educadores, de los cuales “*el 90,1% son docentes con actividades pedagógicas en aula, el 8,2% son directivos docentes, y el restante 1,7% lo componen docentes con actividades de apoyo en aula y en labores administrativas*”. Considerando lo

anterior como la población de estudio, se tomaron los aportes de Hernández, Fernández y Baptista (2014), quienes recomiendan utilizar el software STATS® como recurso virtual para calcular la muestra de una investigación. En este caso, se consideraron los 484.304 profesionales en la educación como el tamaño del universo, el error máximo aceptable del 5%, el porcentaje estimado de la muestra del 50% y el nivel de confianza del 95%, obteniendo así un total de 384 formadores para la muestra.

### Técnica e instrumento de recolección de datos

Se seleccionó la encuesta como técnica para la recolección de los datos, considerando que la muestra estuvo conformada por 384 individuos; así mismo, se utilizó el cuestionario como

instrumento, el cual constó de 13 preguntas tal como se muestran en el cuadro 1; fue validado por cinco expertos en el área educativa, y determinada su confiabilidad mediante la aplicación del Alfa de Cronbach a los resultados de una prueba piloto realizada a 30 docentes, obteniendo 0,84; lo cual según Hernández, Fernández y Batista (2014), es un valor consistente, confiable, porque el coeficiente alfa es mayor de 0,80.

El cuestionario fue enviado a docentes colombianos por diferentes medios de comunicación electrónica, tales como: correos electrónicos, grupos en redes sociales y WhatsApp. La recolección de la información se realizó en un tiempo de tres días y de forma anónima para luego aplicar tratamientos estadísticos, presentando los resultados en tablas de frecuencias y estadígrafos para observar el comportamiento del fenómeno.

**Cuadro 1. Ítems de indagación del rol del docente colombiano como investigador**

N°	Pregunta	Opciones de respuestas	
1	¿Cuántos años de experiencia tiene practicando la docencia?	<input type="checkbox"/> 1 a 5 años <input type="checkbox"/> 6 a 10 años <input type="checkbox"/> 11 a 15 años	<input type="checkbox"/> 16 a 20 años <input type="checkbox"/> 21 o más años
2	¿Qué área del saber imparte?	<input type="checkbox"/> Áreas básicas de primaria. <input type="checkbox"/> Matemáticas <input type="checkbox"/> Lengua Castellana <input type="checkbox"/> Idiomas extranjeros <input type="checkbox"/> Ciencias Naturales <input type="checkbox"/> Ciencias Sociales	<input type="checkbox"/> Educación Artística <input type="checkbox"/> Educación Física <input type="checkbox"/> Tecnología e informática <input type="checkbox"/> Ética y Religión <input type="checkbox"/> Asignaturas de nivel superior. <input type="checkbox"/> Directivo docente.

3	¿Cuál es su último título académico?	<input type="checkbox"/> Normalista <input type="checkbox"/> Pregrado <input type="checkbox"/> Especialización <input type="checkbox"/> Maestría	<input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/> Post Doctorado <input type="checkbox"/> Otro.
4	¿Su título académico a nivel de pregrado o de postgrado está vinculado a la docencia?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
5	¿Ha realizado trabajos de investigación durante su labor como docente?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
6	Si la opción anterior es sí, ¿logró publicar su trabajo de investigación en alguna revista?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
7	¿Ha realizado investigaciones en su institución o participado en algún proyecto escolar?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
8	¿Conoce usted las directrices para publicar un artículo de investigación?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
9	¿Cuántos artículos de investigación ha publicado hasta el momento?	<input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> Más de 5
10	¿Usted considera importante escribir y publicar artículos de investigación?	<input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Neutral	<input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo
11	¿Con qué frecuencia lee usted artículos de investigación?	<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Casi nunca	<input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Siempre
12	De acuerdo con su práctica docente, ¿qué tanto conoce las metodologías para realizar una investigación?	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho

13	Si tuviera la oportunidad de escribir un artículo de investigación en este momento, ¿dónde se centraría su interés?	<input type="checkbox"/> Estudios relacionados con el área de imparte. <input type="checkbox"/> Estudios relacionados con la pedagogía.	<input type="checkbox"/> Estudios relacionados con la didáctica. <input type="checkbox"/> Estudios relacionados con la investigación. <input type="checkbox"/> Otros.
----	---	--	---

Fuente: Elaboración propia (2021)

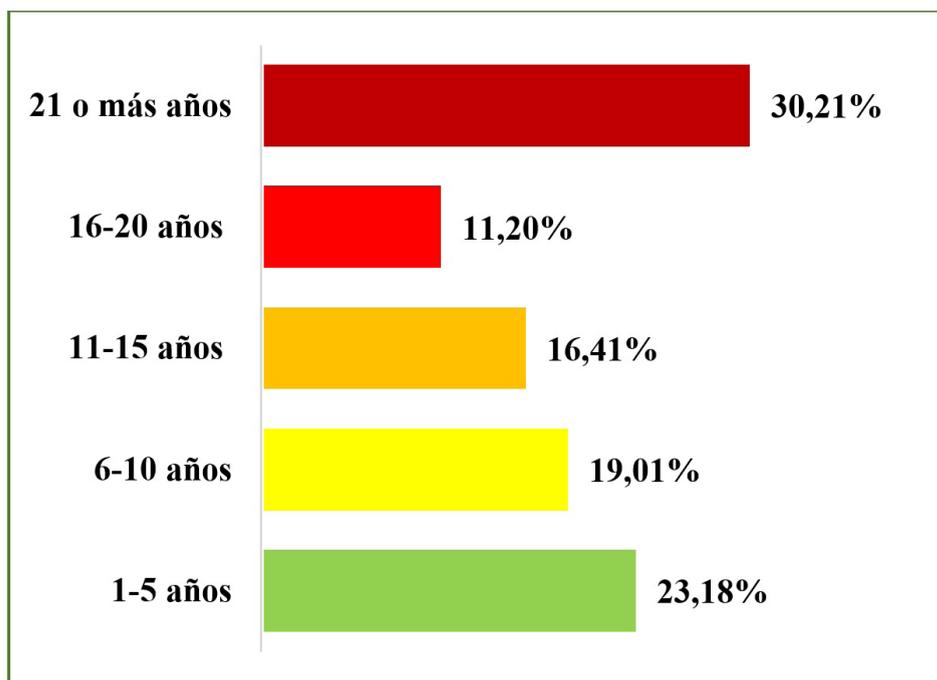
### Procesamiento de los datos

Una vez finalizada la recolección de la información, los datos fueron recopilados en una hoja de cálculo en Microsoft Excel; en este programa se presenta la distribución de la muestra por medio de tablas de frecuencias, separadas según las preguntas de la encuesta (cuadro 1). Posteriormente, se realizaron los gráficos estadísticos que brindan un análisis más detallado de las respuestas dadas por los integrantes del estudio.

### Resultados y discusión

Los resultados obtenidos se observan en los gráficos 1 al 11. La distribu-

ción según el rango de años de experiencias de los docentes colombianos encuestados se expone en el gráfico 1. En este caso, el 30.21% de los educadores tienen más de 21 años de experiencias y se logró observar de forma significativa que el 23.18% está conformado por docentes con 1 a 5 años en la labor. Lo que significa que aproximadamente el 47% de los individuos encuestados tiene de 6 a 20 años de experiencia. Esto tiene su importancia ya que la experiencia de los docentes está vinculada fuertemente con la investigación en la práctica educativa, siendo esta reflexiva, crítica y contextual, aspectos primordiales en la formación y competencia docente (Inciarte, Camacho y Casilla, 2017).



**Gráfico 1. Distribución por años de experiencia de los docentes encuestados**

Fuente: Elaboración propia (2021)

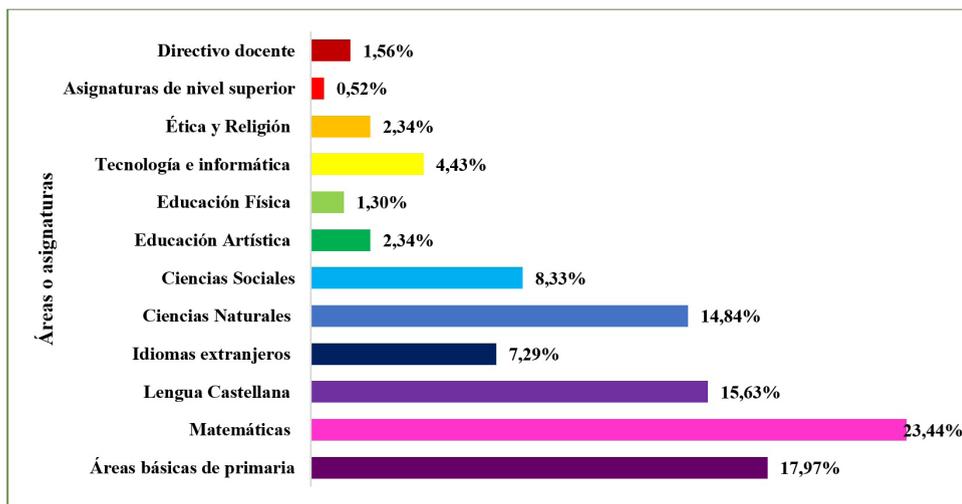
El gráfico 2 muestra las áreas del conocimiento o asignaturas que dictan los educadores. Hay que tener presente que aquellos que imparten clases en los niveles de preescolar y primaria (1° a 5°), por lo general dictan las asignaturas básicas (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lengua castellana, inglés, entre otras). Los docentes de bachillerado, tienen la particularidad de dictar su área específica en los niveles de Educación Básica (6° a 9°) y en Educación Media (10° a 11°), las cuales están determinadas como: matemáticas, lengua castellana, idiomas extranjeros, ciencias naturales, ciencias

sociales, educación artística, educación física, tecnología e informática, ética y religión.

Aquellos sujetos que pertenecientes al grupo de Directivos Docentes, laboran en escuelas de los niveles antes mencionados. Asimismo, es necesario también aclarar que los docentes pertenecientes al nivel superior, son aquellos que se encuentran laborando en instituciones o corporaciones universitarias del país, esto está establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009) donde declara que la educación superior está formada por dos

niveles: pregrado y posgrado. Además, la mayor concentración de docentes encuestados, dictan las asignaturas de

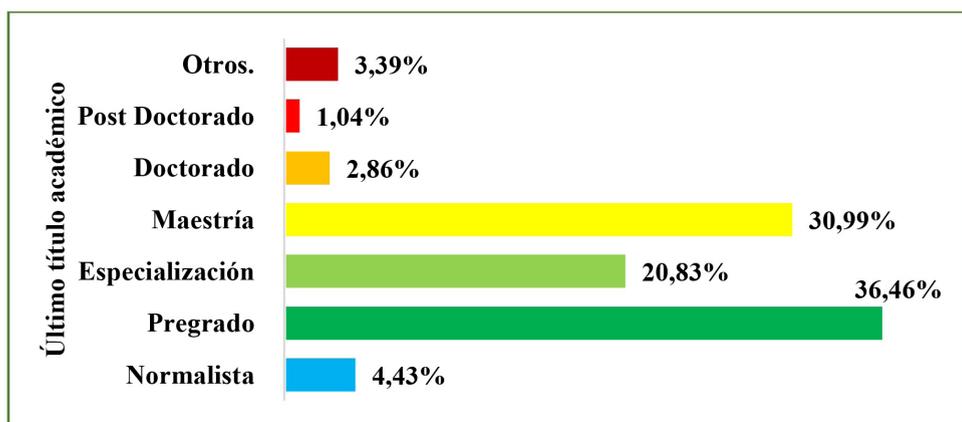
matemáticas, áreas básicas de primaria, lengua castellana y ciencias naturales.



**Gráfico 2. Porcentaje de docentes según su área o asignatura**

Fuente: Elaboración propia (2021)

En el gráfico 3 se presenta la distribución de los títulos académicos de los docentes encuestados.



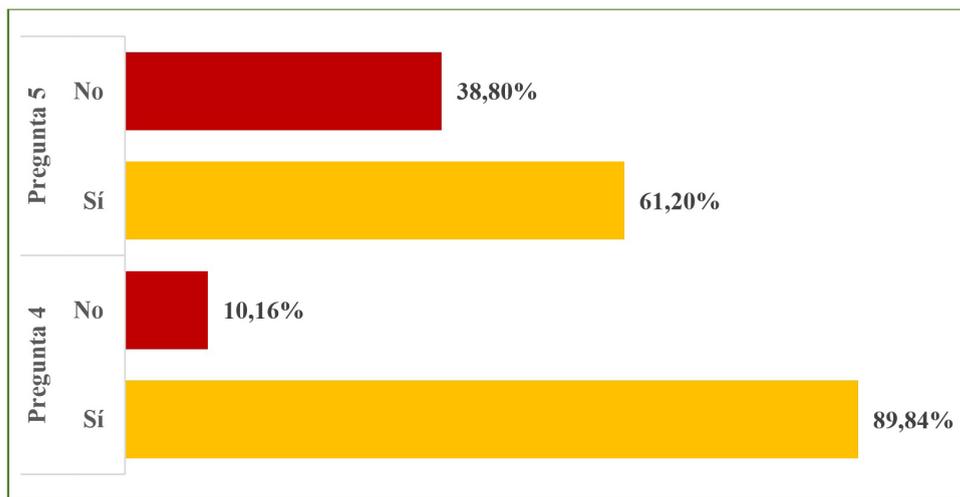
**Gráfico 3. Porcentajes de docentes según su último nivel académico**

Fuente: Elaboración propia (2021)

En el gráfico 3, se puede distinguir que un 36,46% tienen un nivel de pregrado; 30,99% poseen título de maestría y un 20,83% alguna especialización, mientras que, en los niveles de doctorado y postdoctorado, el porcentaje es muy bajo, estos datos concuerdan con el DANE (2020), donde se establece que la mayor parte de los docentes tienen formación de licenciatura y programas de educación, dejando un menor porcentaje en los niveles de postgrados como doctorados y postdoctorados. Los resultados anteriores evidencian que el 88,28% de los sujetos están capacitados o han tenido una posibilidad de investigar, lo que repre-

senta una gran oportunidad para los estudios educativos, ya que gracias a esta “*el docente desarrolla una actitud reflexiva y creativa que le permite acometer el perfeccionamiento de la actividad docente-educativa en el aula, lo cual facilita la efectividad en el trabajo metodológico y de auto-preparación*” (Sánchez, 2020:52).

El gráfico 4, hace referencia a la vinculación del título académico a nivel de pregrado o de postgrado con la docencia y si los docentes han realizado trabajos de investigación durante su labor, lo cual corresponde a las preguntas 4 y 5 de la encuesta (cuadro 1).

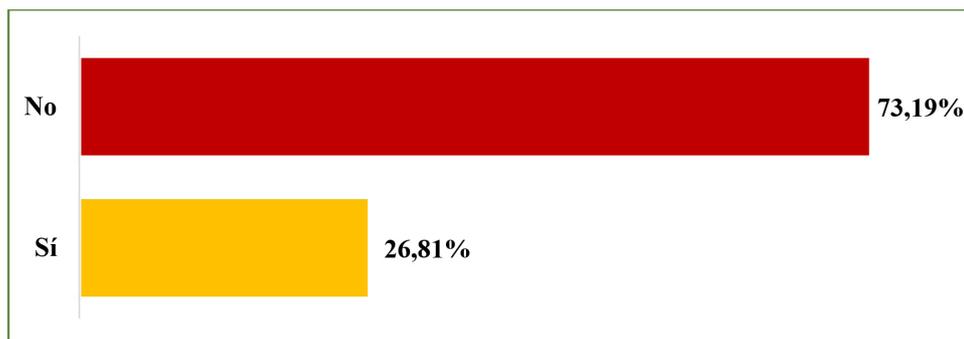


**Gráfico 4. Docentes con título relacionados con educación (Pregunta 4) y los que han realizado trabajos de investigación (Pregunta 5)**

Fuente: Elaboración propia (2021)

De acuerdo con la información suministrada en el gráfico 4, se observa que casi el 90% de los profesionales tienen títulos relacionados con la docencia y 61.2% de la muestra ha realizado trabajos de investigación en su profesión, lo que guarda sentido con Herrera, Guerrero y Ramírez (2018), quienes exponen que mayormente los profesores realizan proyectos en sus carreras y que estas están relacionadas con implementar estrategias didácticas enmarcadas en la fundamentación del aprendizaje pedagógico donde se reflejen los verdaderos significados de la labor docente y el progreso académico.

Con relación a la interrogante: ¿logró publicar su trabajo de investigación en alguna revista?, se presenta el gráfico 5, donde se evidencia que el 73,19% de los docentes no realizaron publicaciones de sus estudios. Lo anterior, se debe a la separación existente hoy en día de la docencia y la investigación, lo que quizá tenga relación con los inicios en la formación en las licenciaturas, ya que no se fomenta la necesidad de realizar indagaciones o en su defecto, no hay una buena guía en la práctica de indagación (Sánchez, 2020).

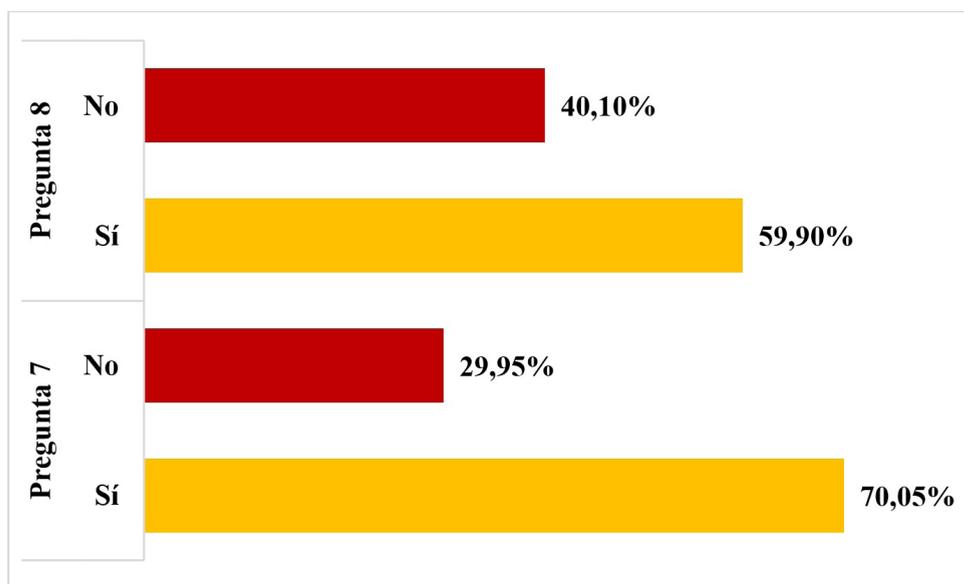


**Gráfico 5. Porcentaje de docentes que publicaron sus investigaciones**

Fuente: Elaboración propia (2021)

Con respecto a la realización de proyectos en la institución donde labora o participación en algún proyecto escolar y su conocimiento sobre las directrices para publicar un artículo, se tiene que una de las características destacables de los docentes colombianos es la participación en investigaciones

o en proyectos escolares, esto se puede notar en el gráfico 6, donde se observa que 70,05% de los profesores han participado en dichas actividades. Además, el 59,90% de ellos conocen las directrices para realizar publicaciones de artículos de revistas científicas.

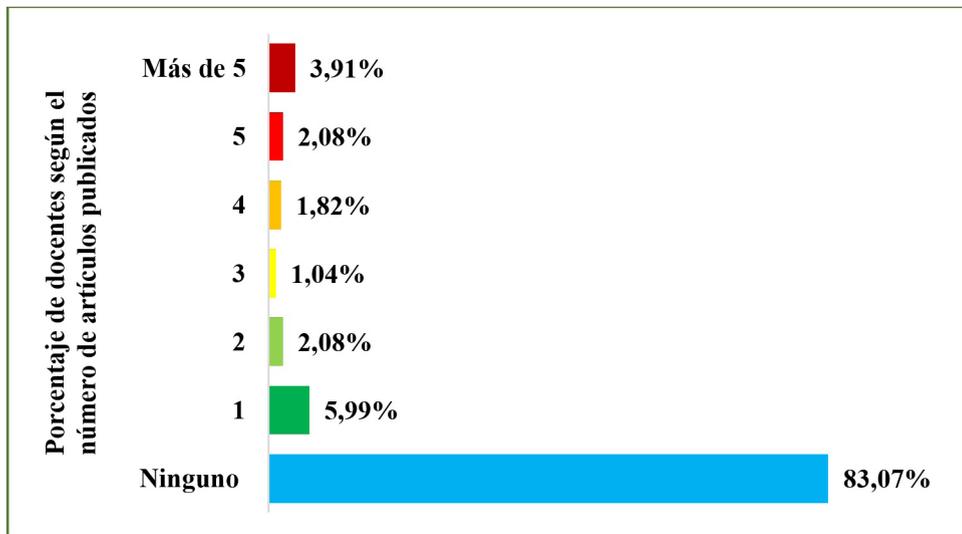


**Gráfico 6. Educadores que participaron en investigaciones o proyectos escolares (Pregunta 7) y los que conocen las directrices para publicar un artículo (Pregunta 8)**

Fuente: Elaboración propia (2021)

Como se ha mencionado anteriormente, la mayoría de los docentes encuestados conocen las directrices para publicar sus estudios; sin embargo, con relación al interrogante: ¿Cuántos artículos de investigación ha publicado hasta el momento?, se presenta el gráfico 7, donde se obtiene que la mayoría de ellos (83.07% de los docentes) no han publicado sus trabajos o experiencias relacionadas con proyectos escolares. Esto sucede porque según Sánchez (2019) los profesores colombianos no

siempre han investigado, ya que esta práctica no estaba involucrada en sus labores; incluso, éstos no eran considerados como sujetos de estudio. Además, es importante tener presente que “*la práctica pedagógica para el maestro debe convertirse en una acción propia de su quehacer, de tal manera, que su propósito sea el de ser facilitador de la formación de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes*” (Herrera, Guerrero y Ramírez, 2018:38).

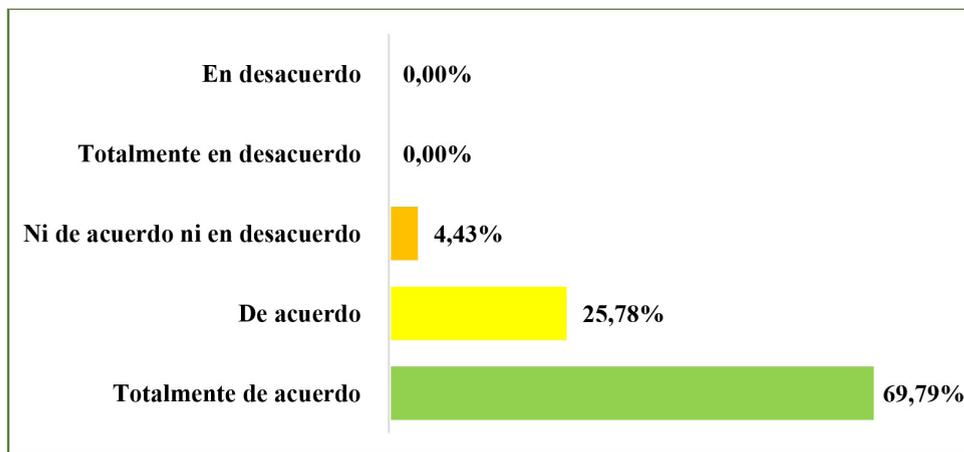


**Gráfico 7. Relación de artículos publicados por los docentes encuestados**

Fuente: Elaboración propia (2021)

Otra información relevante consiste en ver la importancia que tiene para los docentes escribir y publicar artículos de investigación, para ello se presenta el gráfico 8, donde se puede notar que los formadores son conscientes de

que realizar publicaciones en revistas es de suma importancia, ya que en su mayoría están de acuerdo o totalmente de acuerdo, presentando un porcentaje del 69.79% y 25.78%, respectivamente.

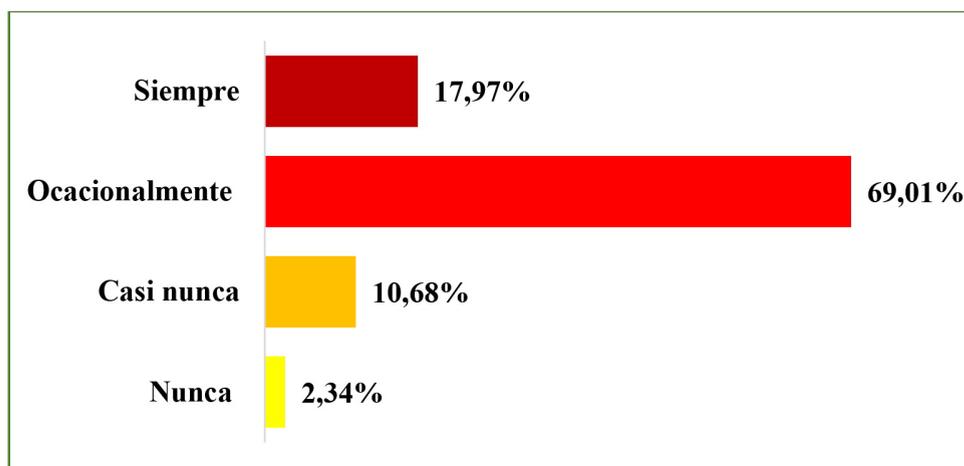


### Gráfico 8. Docentes que consideran importante publicar artículos

Fuente: Elaboración propia (2021)

Cuando se les preguntó a los encuestados qué tan seguido leen artículos de revistas científicas, éstos respondieron con un 69% que ocasionalmente lo hacen, tal como se evidencia en el gráfico 9. Es notorio que muy pocos docentes colombianos dedican el tiempo suficiente para leer publicaciones de

forma constante. Estos resultados permiten reflexionar, ya que un buen profesor según Zapata, Calderón y Gaviria (2018), es quien tiene la capacidad para estudiar e investigar sobre su propia profesión, estar en constante actualización y comprender cada vez más lo que sabe y lo que hace.

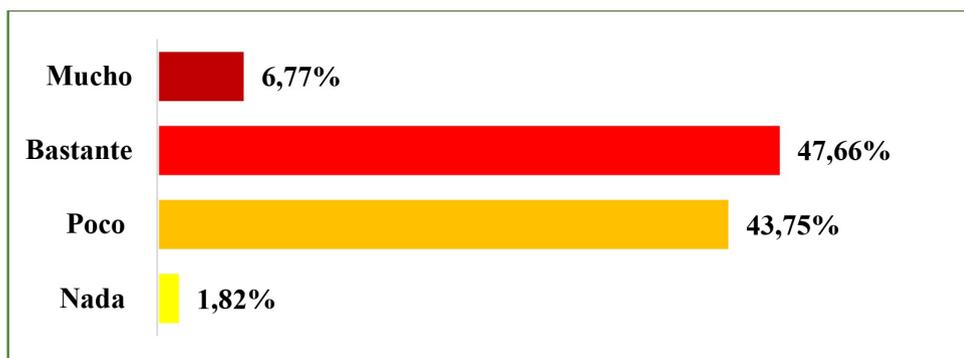


### Gráfico 9. Porcentaje de docentes que frecuentemente leen artículos

Fuente: Elaboración propia (2021)

Para analizar qué tanto conocen las metodologías para realizar investigaciones, se presenta el gráfico 10, el cual arrojó que el 54,43% de ellos conoce bastante y mucho sobre este aspecto. Lo que se contrapone con lo expuesto hasta el momento, ya que, si los docentes conocen las metodologías para indagar, ¿por qué la cantidad de artículos publicados es muy baja?, ¿qué

impide a los docentes realizar, escribir y publicar sus experiencias?, incluso, una mejor pregunta sería, ¿por qué los profesores colombianos, quienes realizan sus labores con pasión, no son capaces de crear espacios en sus propias o con otras instituciones para favorecer de forma conjunta el proceso de investigación?



**Gráfico 10. Porcentaje de docentes que conocen la metodología de una investigación**

Fuente: Elaboración propia (2021)

En el gráfico 11 se presentan los resultados de la interrogante realizada a los docentes: *Si tuviera la oportunidad de escribir un artículo de investigación en este momento, ¿dónde se centraría su interés?*, al respecto, la mayoría de ellos (33.63%) desearía escribir artículos relacionados con el área que imparten y estudios relacionados con la di-

dáctica (31.72%). Asimismo, el 18.65% docentes están interesados en escribir artículos relacionados con temas pedagógicos, 13.95% con la investigación misma y el 2.06% de ellos mencionaron estar interesados en otro tipo de estudios, como: medio ambiente, afectividad escolar, educación inclusiva, tecnologías y ámbitos universitarios.



**Gráfico 11. Número de docentes según el interés de investigación**

Fuente: Elaboración propia (2021)

## Conclusiones

Como parte del proceso reflexivo de este trabajo, se considera que la labor educativa debe estar fundamentada en la investigación como base primordial para la generación de conocimiento, y a su vez, para lograr el desarrollo del país. La consolidación de proyectos por parte de los docentes y divulgación de resultados de los mismos, ofrece la oportunidad del intercambio para la mejora de estrategias y puesta en marcha de modelos educativos que conlleven a conseguir la excelencia académica por parte del estudiantado.

En este estudio se analizó el rol del docente colombiano en el ámbito investigativo, en tal sentido se encontró que estos educadores no escriben con frecuencia artículos relacionados con educación o de sus áreas como parte

de su profesión. Se encontró que más del 50% de los profesores conocen las metodologías para realizar una investigación educativa, pero más del 80% de estos no ha realizado publicaciones en revistas. Estos formadores concuerdan que el proceso de divulgación es de suma importancia dentro de su labor y que, a pesar de estar interesados en temas como la pedagogía, la didáctica, la ciencia y la investigación misma, no están realizando procesos de publicación.

Los resultados demuestran que los profesionales en educación han sido parte de proyectos escolares o al menos, han participado en alguno durante su experiencia en los lugares donde han laborado, pero es notorio que existen factores que impiden realizar investigaciones educativas.

Se recomienda continuar realizando investigaciones sobre este tema,

para indagar las causas de por qué los maestros en Colombia no están realizando investigaciones y no están publicando; también diseñar y aplicar un plan de formación que incluya entre sus lineamientos la incentivación de la realización de investigaciones y participación en comunidades de aprendizaje, proyectos y semilleros de investigación conducentes a la consolidación de redes.

### Referencias bibliográficas

- Alcocer, Milena y Hernández, Carola. (2020). Investigación en enseñanza de las ciencias en Colombia: estudio desde sus cosificaciones. **Educación y Educadores**. Vol. 23, N° 1, pp. 47-68. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v23n1/2027-5358-eded-23-01-47.pdf>. Recuperado el 02 de febrero de 2021.
- Burgos, José; Pico, Leonardo y Vélez, Gina. (2020). El maestro y la educación sostenible 2030. **CIENCIA-MATRIA**. Vol. 6, N° 10, pp. 609-624. Disponible en: <https://cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/241>. Recuperado el 04 de febrero de 2021.
- Cifuentes, José y Pedraza, José. (2017). Importancia de la investigación en la formación de estudiantes en la modalidad a distancia. **Revista Educación y humanismo**. Vol. 19. No. 32. pp. 31-52. Disponible en: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/index>. Recuperado el 01 de noviembre de 2020.
- Congreso de la República de Colombia. (2019). **Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 Pacto por Colombia, pacto por la equidad**. Bogotá. Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Ley1955-PlanNacionaldeDesarrollo-pacto-por-colombia-pacto-por-la-equidad.pdf>. Recuperado el 15 de junio de 2020.
- DANE. (2020). **Educación Formal (EDUC)** (Boletín Técnico). Bogotá. Disponible en: [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol\\_EDUC\\_20.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_20.pdf) Recuperado el 21 de enero de 2021.
- Gutiérrez, Norma. (2014) Producción de conocimiento y formación de investigadores. **Sinéctica. Revista Electrónica de Educación**. N° 43, pp. 01-16. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2014000200012&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200012&lng=es&nrm=iso). Consultado el 07 de octubre de 2020.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la Investigación**. Sexta edición, McGraw-Hill, México.
- Herrera, Belaña; Guerrero, Hilda y Ramírez, Reynier. (2018). **Investigación como estrategia pedagógica**

- gica: Una mirada desde la educación, escuela y transformación de la comunidad global.** Corporación Universidad de la Costa, Barranquilla. Disponible en: <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/1968>. Recuperado el 04 de noviembre de 2020.
- Inciarte, Alicia; Camacho, Hermelinda y Casilla, Darcy. (2017). Sistematización de experiencias formativas en competencias docentes investigativas. **Revista Opción.** N° 82, pp. 322-343. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31053180014.pdf> Recuperado el 03 de agosto del 2020.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). ¿Qué es la educación superior? República de Colombia. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196477.html> Recuperado el 02 de agosto del 2020.
- Ñaupas, Humberto; Valdivia, Marcelino; Palacios, Jesús y Romero, Hugo. (2018). **Metodología de la investigación cuantitativa – cualitativa y redacción de la tesis.** Quinta edición, Ediciones de la U, Bogotá.
- Ossa, Arley. (2015). Lo pedagógico y el maestro investigador. **Revista Virtual Universidad Católica del Norte.** N° 44, pp. 102-118. Disponible en: [http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3032/1/OssaArley\\_2015\\_pedagogicomaestro.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3032/1/OssaArley_2015_pedagogicomaestro.pdf). Recuperado el 04 de septiembre de 2020.
- Rojas, Oscar. (2019). Rol del maestro en los procesos de innovación educativa. **Revista Scientific.** Vol. 4 (Edición especial), pp. 54-67. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5636/563662173004/563662173004.pdf>. Recuperado el 02 de noviembre de 2020.
- Sambrano, Jazmin. (2020). **Métodos de investigación.** Alpha Editorial, Bogotá.
- Sánchez, John. (2020). El docente y la investigación educativa: una dicotomía entre intervención e investigación. **Educación y Ciudad.** N° 38, pp. 47-58. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7673500>. Recuperado el 22 de enero de 2021.
- Sánchez, Lesly. (2019). De la investigación como experiencia y las experiencias de investigación pedagógica. Una lectura a los modos de ser maestro en Colombia hoy. **Educación y Ciudad.** N° 36, pp. 127-137. Disponible en: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/download/2127/1952>. Recuperado el 02 septiembre de 2020.
- Zapata, Jhon; Calderón, Andrés y Gaviria, Didier. (2018). ¿Quién es un buen profesor? Un caso

con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia.

**Revista de Educación Física.** Vol. 7, N° 1, pp. 19-33. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/332066>. Recuperado el 13 de septiembre de 2020.

## Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 28 (1) enero - junio 2021: 68-86

---

# Neuroliderazgo. Estrategia para enfrentar la crisis generada en las organizaciones educativas por la pandemia COVID-19

*Sindy Salomé Carrillo Sánchez*

*Doctorado en Ciencias Gerenciales. Universidad Rafael Beloso Chacín.  
Maracaibo-Venezuela*

sami\_carrillo\_@hotmail.com

---

## Resumen

Los tiempos de cambio y transformación en la sociedad global son cada vez más requeridos en el ámbito organizacional, dada sus exigencias en los procesos tecnológicos, aunado a la crisis derivada por el COVID-19. En este escenario, las neurociencias, el liderazgo y el neuroliderazgo son elementos necesarios en la gerencia educativa. El objetivo del presente trabajo fue determinar el nivel de aplicación del neuroliderazgo como estrategia para enfrentar la crisis generada en organizaciones educativas durante la pandemia por el COVID-19. Se fundamentó en los aportes de autores como Rodríguez et al. (2020), Gómez (2019a, 2019b), Morales y Olivares (2019), Otálora (2017), Palomo (2015). La metodología tuvo un enfoque positivista, con diseño no experimental, transversal y de campo. La muestra estuvo conformada por 21 directivos de instituciones de educación media; se aplicó un cuestionario basado en el Modelo SCARF, propuesto por Rock (2008), obteniendo los resultados con estadística descriptiva. Los resultados indicaron que el dominio prevaleciente en los directivos es el estatus, siendo adecuado; la certeza, relaciones sociales, autonomía y justicia se mostraron con un nivel moderado. Se concluye que los gerentes de estas instituciones aplican de manera moderada los dominios del neuroliderazgo; no se encuentran formados adecuadamente sobre los beneficios que ofrece. Es necesario comprender las capacidades de su cerebro para optimizar el rendimiento, actuar con eficiencia y eficacia y tomar decisiones oportunas en situaciones de conflictos.

**Palabras clave:** Neuroliderazgo; modelo SCARF; estrategia; organizaciones educativas.

---

Recibido: 19-05-2021 ~ Aceptado: 18-06-2021

## Neuroleadership. Strategy to deal with the crisis generated in educational organizations by the COVID-19 pandemic

---

### Abstract

Times of change and transformation in global society are increasingly required in the organizational sphere, given its demands in technological processes, coupled with the crisis caused by COVID-19. In this scenario, neurosciences, leadership and neuroleadership are necessary elements in educational management. The objective of this work was to determine the level of application of neuroleadership as a strategy to deal with the crisis generated in educational organizations by the COVID-19 pandemic. It was based on the contributions of authors such as Rodríguez et al. (2020), Gómez (2019a, 2019b), Morales and Olivares (2019), Otálora (2017), Palomo (2015). The methodology had a positivist approach, with a non-experimental, cross-sectional and field design. The sample consisted of 21 directors of secondary education institutions; A questionnaire based on the SCARF Model, proposed by Rock (2008), was applied, obtaining the results with descriptive statistics. The results indicated that the prevailing domain in managers is status, being adequate; the certainty, social relations, autonomy and justice were shown with a moderate level. It is concluded that the managers of these institutions moderately apply the domains of neuroleadership; they are not adequately trained on the benefits it offers. You need to understand your brain's capabilities to optimize performance, act efficiently and effectively, and make timely decisions in conflict situations.

**Keywords:** Neuroleadership; SCARF model; strategy; educational organizations.

### Introducción

Los tiempos de cambio y transformación en la sociedad mundial son cada vez más requeridos en el ámbito organizacional, dadas sus exigencias en los procesos científicos y tecnológicos, donde el desempeño del talento humano es fundamental en cualquier función. Además, al disponer las organizaciones con personas dotadas con diversas potencialidades, coadyuva a dirigir las bajo ventajas competitivas

en un sector determinado, enfrentando realidades acentuadas con las crisis actuales. Esto contribuye a superar los obstáculos y vencer los retos presentes con acciones innovadoras.

Cada vez es más necesario en toda institución, contar con líderes que estimulen el trabajo creativo y emprendedor, sea cual sea su ámbito de desarrollo profesional. Asumir un liderazgo fortalecido con habilidades técnicas para manejar estrategias gerenciales

bajo un enfoque innovador, con modelos mentales que generen un pensamiento estratégico; diseñar y ejecutar nuevas formas para la mejor administración y gestión de los procesos, basándose en el cumplimiento de los objetivos institucionales. Ese liderazgo es caracterizado como *neuroliderazgo*, el cual según Flores (2017:58):

Tiene como objetivo conocer cómo funciona el cerebro de los líderes con la finalidad de optimizar su rendimiento, así como el de los colaboradores que tienen a cargo, de tal forma que se pueda mejorar en gran medida la efectividad de las personas que ocupan puestos directivos, hacerlos más seguros frente a la toma de decisiones, mejorar la facilidad de relacionarse con los demás, y mejorar su conducta.

La situación planteada en la actualidad, con una sociedad en crisis causada por la pandemia de COVID-19, puede ser un punto débil para quienes hasta los momentos no se han fortalecido en sus competencias digitales, al ser las tecnologías las herramientas que han permitido continuar con las actividades en las organizaciones. En tal sentido, se hace ineludible formar el personal para adecuarse a las tecnologías de información y comunicación (TIC) y a las *neurociencias*, como conjunto de ciencias que estudian el sistema nervioso y el comportamiento.

Rodríguez et al. (2020) manifiestan su posición al expresar que la crisis

sanitaria, social, política, económica, educacional, debido a esta pandemia, motivó a que las instituciones realicen una gestión más eficaz y eficiente. En vista de esta situación, se han implementado estrategias tecnológicas modernas para mejorar los procesos. Resalta la importancia de los líderes al establecer los lineamientos necesarios para llevar a cabo la administración de las mismas, usar comunicación asertiva, control de emociones, dominio de estrés, como herramientas dispuestas por la globalización.

Sin embargo, no siempre es fácil adaptarse a las circunstancias, es preciso establecer mecanismos para usar un pensamiento estratégico dirigido a modificar el comportamiento de todos los actores involucrados. Particularmente, en las instituciones escolares estas acciones fueron afectadas en sus métodos habituales para desarrollar la formación de sus estudiantes. Debido a las exigencias determinadas por la cuarentena, el modo presencial de enseñanza y aprendizaje se modificó por el virtual, lo cual requirió de una preparación específica y unos recursos que en muchos casos no se disponían.

Esa realidad ha generado conflictos tanto en los procedimientos como en las metodologías poco usuales a implementar para llevar a cabo las funciones administrativas, académicas y las operaciones tácticas para la enseñanza y el aprendizaje, implicando la necesidad de asumir el neuroliderazgo. Para González (2020), es la capacidad del ser humano para conocer y controlar

su cerebro, propiciándole competencias para gestionar, actuar según la situación, tomar las decisiones pertinentes a los hechos, desarrollar el pensamiento crítico y la inteligencia emocional. Además, considerar la creatividad, el coraje, la compasión, como elementos básicos para ajustarse al contexto en tiempos difíciles como son los actuales.

Al tomar en cuenta esos hechos, la crisis causada por la pandemia originó en las organizaciones educativas situaciones confusas y hasta paralizantes. Muchos directivos no han visualizado esas características específicas de ser un líder que utiliza su cerebro para darle frente a los hechos, suspender las clases presenciales y buscar alternativas para continuar con las funciones tanto formativas como administrativas. Prevalece en varias ocasiones el descontrol en las actividades escolares, descontento social, incertidumbre en los estudiantes y docentes, entre otros aspectos.

El objetivo del presente trabajo fue determinar el nivel de aplicación del *neuroliderazgo* como estrategia para enfrentar la crisis generada en organizaciones educativas durante la pandemia por el COVID-19.

## **Fundamentación teórica**

### **Neurociencias**

Este término implica el conjunto de disciplinas científicas que estudian el sistema nervioso, la actividad del cerebro y sus efectos en el comportamiento

de los individuos; nacen como un paraguas epistemológico que engloba diferentes ciencias. Es una disciplina que abarca el estudio científico centrado en el análisis interno del sistema nervioso y sus consecuencias en el comportamiento humano. Particularmente, es de interés el estudio de las relaciones entre las neurociencias, neurociencia cognitiva, *neuroliderazgo*, educación, y su vinculación con la enseñanza y el aprendizaje. Existen variadas investigaciones neurocientíficas que ofrecen posibilidades para contribuir al mejoramiento de los procesos educativos y a la solución de problemas de aprendizaje. Asimismo, dan aportes para comprender la relevancia de las emociones tanto positivas como negativas en la calidad educativa (Araya-Pizarro y Espinoza, 2020; Gómez, 2019b; Gago y Elgier, 2018; Barrios-Tao, 2016).

Especialmente, los aportes desde las neurociencias son esenciales para comprender y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Se reconoce el rol fundamental del docente en la formación de los aprendices basado en que un proceso interactivo alumno-profesor produce cambios a nivel biológico, cognitivo y emocional. Bajo el contexto del mundo globalizado actual, se requieren de estrategias innovadoras más efectivas que despierten el interés y motivación hacia el aprendizaje con sentido reflexivo y crítico (Araya-Pizarro y Espinoza, 2020).

## Liderazgo

Se entiende por liderazgo el conjunto de competencias que tiene un individuo para gestionar convenientemente las situaciones que se presenten y sacarles el mejor provecho. Es una actuación de responsabilidad, compromiso, iniciativa, creatividad, visión de futuro y ética en el desempeño personal y profesional. La complejidad y el dinamismo son condiciones valiosas para la dirección de las organizaciones. Por ello, es necesario contar con una gerencia y liderazgo eficiente, donde el talento humano debe ser visto como un recurso fundamental, para el equilibrio de la sobrevivencia y el desarrollo (Rodríguez et al., 2020; González, Urdaneta y Muñoz, 2017; Núñez y Díaz, 2017).

En opinión de Gento y Cortés (2011:3-4):

En toda iniciativa compartida por seres humanos, la existencia de verdaderos líderes y el ejercicio de un auténtico liderazgo constituye un componente fundamental de la efectividad y calidad ... Aunque el liderazgo debe ser contemplado dentro de diferentes campos de intervención y ejercido por personas o grupos de personas adecuadas... su potencial liberador de energía aparece cada vez más evidente... El ejercicio del liderazgo en educación puede ser considerado en diferentes niveles: los matices ... serán peculiares, con diferencias entre el rol que corresponde

a los *supremos responsables de la educación* en un determinado país, al que incumbe al *profesor* responsable de un grupo de estudiantes, a los *padres...* a los propios *estudiantes* en relación con sus compañeros... tal liderazgo debe aplicarse... a los directores de instituciones educativas, directores adjuntos o subdirectores, directores de estudio... secretarios del centro, órganos de gestión o participación...

Si se asume que líderes son los individuos capaces de influir en otros y tienen autoridad administrativa, deben poseer ciertos rasgos, tales como: a) sus ideas y acciones motivan a otros a alcanzar las metas establecidas con esfuerzo y dedicación; b) manifiestan deseos de ser líderes y consigue el apoyo de sus seguidores; c) demuestran con acciones, compromiso, responsabilidad, honradez e integridad; d) experimenta y corre riesgos; e) tiene visión futurible; f) fomenta el trabajo en equipo de forma colaborativa; g) son creativos e innovadores; h) son inteligentes y siempre muestran confianza en sí mismos; i) tiene un alto conocimiento de todo el trabajo que se realiza en la institución (Palomo, 2015; Robbins, DeCenzo y Coulter, 2015).

## Neuroliderazgo

Cada día las organizaciones necesitan contar con líderes que influyan positivamente en el desempeño de todos los actores involucrados, permitiendo

que sus acciones sean productivas, dirigidas a un fin común y al logro de los objetivos planteados.

El *neuroliderazgo* es un área de las neurociencias que tiene como objetivo conocer el funcionamiento cerebral y mental de los líderes, para optimizar su rendimiento y resultados. Tiene el fin comprender la base neuronal del líder, para entender su desempeño, la forma de relacionarse y manejar su equipo de trabajo. Analiza los factores emocionales e intelectuales para la gestión y toma de decisiones ante diversas situaciones. Es una herramienta de administración que conecta la neurociencia con las prácticas organizacionales, con la finalidad de lograr un liderazgo efectivo (Gómez, 2019a; Gómez, 2019b; Morales y Olivares, 2019).

En la actualidad, se requiere de transformaciones que vayan del liderazgo al *neuroliderazgo*, para comprender las capacidades cognitivas de los líderes que contribuyan a su beneficio propio y de todos los miembros de la institución. Aspectos relacionados con la motivación, comunicación asertiva, toma de decisiones eficaces y eficientes, creatividad, inteligencia emocional son fundamentales. El líder debe ser considerado por sus seguidores como un ser auténtico, seguro, responsable, amable, con alta autoestima, relaciones interpersonales, reconocimiento de emociones ajenas, empatía, entre otras cualidades (Morales y Olivares, 2019).

Esos aspectos tan importantes son tratados por el *neuroliderazgo*, consi-

derándose una disciplina con grandes fortalezas al aplicarla en las áreas neurálgicas en los centros educativos, para poder entender las diversas situaciones o problemas que requieren solución urgente. Buscar las alternativas de solución más favorables y convenientes para todos los actores del proceso formativo. Dar respuestas a las demandas del entorno en el menor tiempo posible, sin dejarse perturbar por las diversas dificultades, cambios e incertidumbres presentes en la sociedad actual.

Vallejo et al. (2017) señalan que el *neuroliderazgo* tiene como enfoque factores intelectuales y emocionales relacionados con la toma de decisiones, capacidad de resolver problemas, trabajo en equipos, aprendizaje, motivación, creatividad, innovación. Además, otros aspectos organizacionales como la gestión del cambio, recompensas, relaciones interpersonales con empatía, solución de conflictos, negociación, asumiendo las transformaciones necesarias que requiere la institución.

El término *neuroliderazgo* fue creado por David Rock (fundador del Neuro-Leadership Institute) al establecer la conexión entre el cerebro y la mente. Rock (2008) creó lo que se denomina el Modelo SCARF, el cual proporciona una forma de tomar conciencia del efecto que tienen las interacciones. Explica cómo conocer el comportamiento de los líderes y cómo incrementar su efectividad. Está relacionado con la necesidad que tienen todos los seres humanos de acercarse a las recompensas e intentar maximizar-

las y evitar o minimizar las amenazas. Esto es debido a que, en estado de amenaza, se les hace más difícil encontrar respuestas creativas e intencionales, caso contrario a la situación de recompensa, donde se activa el pensamiento crítico y la imaginación (Ierullo y Canga, 2020; Gómez, 2019b; Otálora, 2017).

El modelo SCARF está dividido en cinco dominios que activan el sistema de amenaza y recompensa en el ámbito social; ofrecen recursos a los líderes para que aprendan a influir en otros y mejorar su motivación, pertenencia y compromiso (figura 1).

El **estatus** (status) es la percepción que tiene cada persona de su situación en relación con su entorno; se caracteriza por tener cierto grado de impor-

tancia, respeto, estima y significado, en comparación con los demás en un grupo. Varios estudios han demostrado que el estatus social y el respeto son más importantes que el dinero o las propiedades. En numerosas organizaciones las amenazas al estatus aluden a la superioridad del gerente ante los trabajadores, manifestados por dar críticas negativas, excluirlos del grupo, humillar. No se trata únicamente de premiación con una promoción, sino de buscar otras formas más sostenibles de hacerlo: mostrar reconocimiento público y respeto, dar las gracias, brindar la posibilidad de aprender algo nuevo, individualizar tareas que ayuden a sentirse más importantes (Gómez, 2019b; Vieco, 2017; Otálora, 2017; De la Mata, 2016).



**Figura 1. Dominios del Modelo SCARF**

Fuente: Elaboración propia (2021), adaptado de Rock (2008)

La **certeza** (certainty) implica la necesidad del cerebro humano de predecir el futuro, el cual está constantemente analizando los patrones del ambiente y opta por los familiares que indican resultados seguros y predecibles. Los patrones impredecibles provocan un estado de alerta en el cerebro, causando estrés y ansiedad. También reducen la habilidad para tomar decisiones, registrar información, resolver problemas y pensar en forma creativa. Para incrementar la certeza es aconsejable que el líder se comunique de forma clara, evite crear incertidumbre al hablar de un tema complejo, acepte todo tipo de preguntas, desarrolle empatía e inteligencia emocional, ayude a todos los miembros de la institución a organizar las ideas (Gómez, 2019b; Otálora, 2017, De la Mata, 2016).

Algunos ejemplos de cómo aumentar la certeza pueden ser: hacer conceptos implícitos más explícitos; establecer objetivos claros al principio de cualquier discusión; en situaciones de aprendizaje, asegurarse de que la gente entienda lo que se les va a decir (Rock, 2008).

La **autonomía** (autonomy) indica la necesidad del cerebro de tener la posibilidad de elegir lo que hacer y lo que no hacer, tener el control de las situaciones. Para mejorar la autonomía se aconseja: ofrecer a los trabajadores la posibilidad de elegir y decidir, permitir horarios flexibles, evitar reglas estrictas, incrementar la motivación y el compromiso, dar empoderamiento en los cargos. Cuando los seres hu-

manos perciben falta de capacidad de decisión, los niveles de estrés se elevan notablemente (Gómez, 2019b; Otálora, 2017; Vieco, 2017; De la Mata, 2016).

Las **relaciones sociales** (relatedness) se refieren al deseo de formar parte de un grupo de forma segura y confiable, de analizar si las personas en su entorno son amigos o extraños. Las buenas relaciones conectan a todos los miembros de la institución, generando confianza y entendimiento. Por ello es importante fomentar el trabajo en equipo, escuchar con sinceridad, prestar atención a los requerimientos de los trabajadores, crear espacios para incrementar las relaciones personales, promover el respeto (Gómez, 2019b; Otálora, 2017, De la Mata, 2016).

La **justicia** (fairness) hace referencia al trato justo con los demás en un clima de confianza que hace que aumente el compromiso, valorando la recompensa. Se debe evitar cualquier sensación de injusticia en el entorno laboral, ya que si esto ocurre el cerebro de los individuos reaccionan con una respuesta de rechazo y a la defensiva. Para incrementar la sensación de equidad es aconsejable:

Incrementar la transparencia en los procedimientos para que todos los miembros la entiendan; involucrar a los equipos de trabajo en el diseño de las reglas; establecer objetivos claros y precisos (Gómez, 2019b; Otálora, 2017, De la Mata, 2016).

## **Crisis educativa en tiempos de pandemia**

La vida es dinámica, en constante movimiento y todos los procesos que realiza el ser humano en la sociedad donde se desenvuelve van cambiando y adaptándose a las circunstancias particulares, pero de manera controlada. Un individuo se considera estar presente en una crisis, cuando cambia de manera drástica su estabilidad, paz y confianza.

Según expresa Gavilán (2018), las crisis en las organizaciones son situaciones inesperadas que alteran el funcionamiento normal, pudiendo afectar las relaciones internas o externas entre todos sus miembros.

Una situación de esta índole afecta al mundo entero a causa de la pandemia producida por el Covid 19, la cual no sólo ha modificado la vida física, emocional, espiritual de los individuos, sino también ha conducido a un desequilibrio social, económico, político, moral, afectando las áreas de salud, educación, comercial, financiera. La cuarentena y el confinamiento establecido hizo modificar la forma de realizar las labores. Se exigió realizar reuniones formales, informales, capacitaciones y grupos de trabajo vía online (desde la casa) generando la fusión del lugar del quehacer y del descanso. Esto conllevó a implementar acciones rápidas, eficaces y efectivas para controlar esos eventos buscando las mejores alternativas y la toma de decisiones pertinentes que ayuden a optimizar los re-

ursos disponibles, resolver problemas técnicos y transformar las amenazas en oportunidades de crecimiento.

En esos escenarios de crisis, sobre todo en el ámbito escolar, los líderes o gerentes educativos deben buscar recursos tecnológicos e implementar diversas actividades y estrategias para motivar a todos los actores involucrados. Despertar confianza, proactividad e interés para continuar con la enseñanza y el aprendizaje, venciendo obstáculos, riesgos e incertidumbre con actitud positiva.

En las circunstancias actuales se reconoce el papel que la educación desempeña en los procesos de desarrollo, en la capacidad para hacer frente a los desafíos tecnológicos para el logro de una transformación productiva, resolver problemas sociales y consolidar acciones educacionales de manera competente. En estos contextos, la gente espera que sus líderes analicen en forma racional y lógica pero también con creatividad e intuición; eviten las amenazas o minimicen los daños generados; hacerles frente a las dificultades para salir de ellas, generar cambios y soluciones para evitar que ocurran de nuevo o continúen por largos períodos (Rodríguez et al., 2020; Calle, 2019).

## Metodología

La metodología utilizada tuvo un enfoque positivista, con diseño no experimental, transversal y de campo. No se realizó un manejo deliberado de variables; se llevó a cabo en su ambiente natural, en un momento único, directamente con los integrantes de la mues-

tra y en su propia realidad, sin alterar las condiciones existentes; para luego dar algunos lineamientos de solución y proponer alternativas de cambio (Arias, 2016; Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La variable de estudio, dimensión e indicadores se exhiben en el cuadro 1.

**Cuadro 1. Operacionalización de la variable**

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems
Neuroliderazgo como estrategia	Dominios del neuroliderazgo	Estatus	1, 2, 3, 4, 5
		Certeza	6, 7, 8, 9, 10
		Autonomía	11, 12, 13, 14, 15
		Relaciones sociales	16, 17, 18, 19, 20
		Justicia	21, 22, 23, 24, 25

Fuente: Elaboración propia (2021)

La muestra, seleccionada de forma intencional, se conformó con 21 gerentes de organizaciones educativas

de educación media general, del municipio Maracaibo, expuestas en el cuadro 2.

**Cuadro 2. Distribución de la muestra**

Organizaciones educativas	Personal directivo
Liceo Nacional Dr. Rafael Belloso Chacín	1
Liceo Nacional Octavio Hernández	3
Liceo Jorge Washington	2
Liceo Rómulo Gallegos	3
Liceo Nacional José Ramón Yepes	3
Liceo Udón Pérez	3
Liceo Nacional Coquivacoa	3
Liceo Luis Beltrán Ramos	3
Total	21

Fuente: Elaboración propia (2021)

La técnica aplicada fue la encuesta, mediante un cuestionario basado en el modelo SCARF del neuroliderazgo como instrumento, que mide los dominios (indicadores): a) estatus, b) certeza, c) autonomía, d) relaciones sociales y e) justicia, como efectos de la recompensa/amenaza en las organizaciones educativas, elaborado por Rock en 2008, con modificaciones realizadas por Otálora (2017). Este instrumento estuvo conformado por 25 ítems (5 por cada indicador) con cinco alternativas de respuesta: **Siempre: 5; Casi**

**Siempre: 4; A Veces: 3; Casi Nunca: 2 y Nunca: 1.**

Mediante procedimientos de la Estadística Descriptiva se obtuvieron valores de las medidas de centralidad (media aritmética) y valores de las medidas de dispersión (desviación estándar). El análisis se realizó mediante la contrastación de los resultados con los planteamientos de la fundamentación teórica. Para la interpretación del rango de la media aritmética se desarrolló el baremo ilustrado en el cuadro 3.

**Cuadro 3. Baremo de interpretación del rango de la media aritmética  $\bar{X}$**

Rango de $\bar{X}$	Nivel de aplicación del neuroliderazgo
4,24 – 5,00	Muy adecuado
3,43 – 4,23	Adecuado
2,62 – 3,42	Moderado
1,81 – 2,61	Inadecuado
1,00 – 1,80	Muy inadecuado

Fuente: Elaboración propia (2021)

## Resultados y discusión

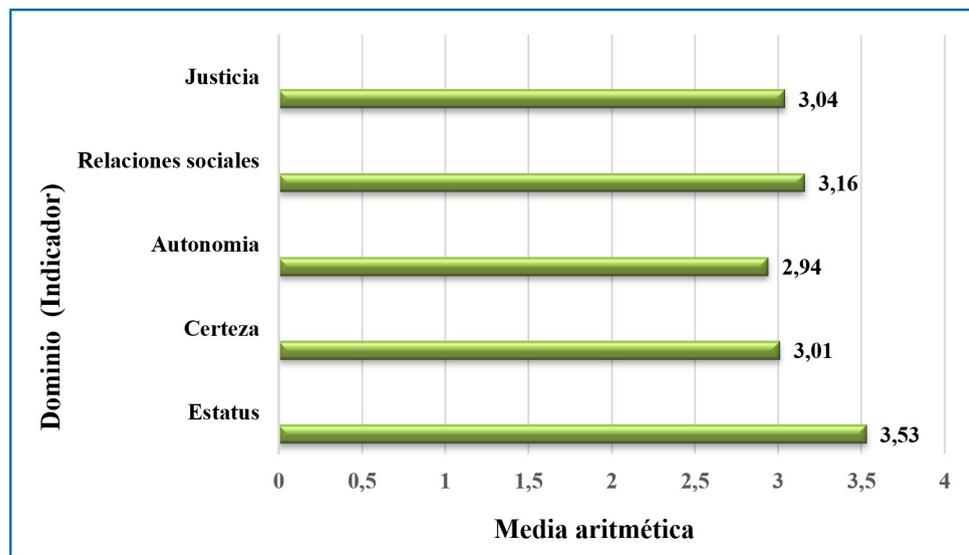
Los datos obtenidos, luego de la aplicación del cuestionario del modelo

de SCARF, se codificaron y organizaron mediante el programa SPSS versión 23,0 (tabla 1 y gráfico 1).

**Tabla 1. Resultados de la aplicación de los dominios del neoliderazgo**

Indicadores	Media ( $\bar{X}$ )	Desviación estándar	Nivel
Estatus	3,53	0,68	Adecuado
Certeza	3,01	0,83	Moderado
Autonomía	2,94	1,13	Moderado
Relaciones sociales	3,16	0,55	Moderado
Justicia	3,04	0,57	Moderado
<b>Total <math>\bar{X}</math></b>	<b>3,14</b>	<b>0,75</b>	<b>Moderado</b>

Fuente: Elaboración propia (2021)



**Gráfico 1. Resultados de las medias aritméticas por cada dominio del neoliderazgo**

Fuente: Elaboración propia (2021)

Al analizar los valores presentados en la tabla 1 y el gráfico 1 puede observarse que, de acuerdo con las medias aritméticas obtenidas, el dominio que más destaca en el personal directivo encuestado fue el **estatus** con un valor de 3,53; indicando un **nivel adecuado**. Casi siempre se sienten bien con los empleados en su acción como líderes, tienen una autopercepción positiva del papel que están ejerciendo en la organización y una retroalimentación positiva con el personal para obtener una comunicación fluida, sin miedo a los comentarios, ayudándolos a cumplir con las metas planteadas. Sin embargo, la capacitación no se desarrolla en forma constructiva y el educador no aprende cabalmente acerca de las innovaciones que impone la sociedad, sobre todo en estos momentos de crisis.

Las **relaciones sociales** la aplican los gerentes de las organizaciones educativas en un **nivel moderado** (media de 3,16). Esto revela que sólo algunas veces propician buenas relaciones para estar conectados con el equipo de trabajo. Se detectaron debilidades en este dominio ya que los líderes generan medianamente confianza y entendimiento; no siempre están abiertos a escuchar ideas y a fomentar el respeto, la sinceridad y la comunicación.

La **justicia** es aplicada con un **nivel moderado** (media 3,04), al manifestar los gerentes que algunas veces usan reglas justas para todos y reconocen la labor desempeñada, propician que los docentes participen en el diseño de las normas y sepan hacer sus activida-

des con efectividad desde el principio. Además, existen diferencias de trato con el personal, siendo más justos y comprensivos con algunos educadores y exigiendo más a otros, sin tomar en cuenta las realidades particulares en los momentos difíciles, de incertidumbre, miedo, pérdida de familiares, vividos en tiempos de pandemia.

La **certeza** presentó un **nivel moderado** (media 3,01). Indica que algunas veces los directivos manifiestan transparencia con sus profesores para contarles sus inquietudes acerca de las condiciones experimentadas en la institución en los momentos de crisis; de mantenerlos informados sobre la forma de llevar a cabo las actividades escolares. Al no hacerlo siempre, impide que se sientan parte de la organización y les crea incertidumbre. Algunos líderes intentan resolver los problemas sin discutirlo con el personal, no aceptan que le hagan preguntas y muestran dificultad para hablar temas difíciles con claridad, sin desarrollar empatía con ellos.

El dominio con mayor debilidad fue la **autonomía** con un **nivel moderado** (media 2,94). Significa que los gerentes sólo algunas veces pueden decidir acerca de las situaciones de la institución; siguen instrucciones del ente rector superior e impide empoderarse en su cargo, tomar decisiones pertinentes según las circunstancias. Esto afecta la cooperación, la iniciativa de los educadores y de ellos mismos, al no poder demostrar su iniciativa, creatividad y coraje para darle soluciones acertadas a cada conflicto.

Los **resultados generales** reportaron un **nivel moderado** (media 3,14 y desviación estándar de 0,75); se evidenció que los dominios del **neuroliderazgo** se presentan moderadamente en los gerentes de las organizaciones educativas estudiadas, con destaque del estatus y debilidad en la autonomía.

Quienes ejercen el liderazgo en estas instituciones formativas tienen un adecuado dominio de su estatus, en cuanto a dirigir y orientar las acciones, tomar en cuenta el contexto actual donde las actividades formativas han sido afectadas por la crisis generada por el Covid 19, asumir una posición de control sobre el personal docente. Situación que concuerda en gran parte con lo expuesto por Gómez (2019b); Morales y Olivares (2019); Vieco (2017); Otálora (2017); De la Mata (2016) cuando expresan que el estatus es una necesidad social; el reconocimiento público, el respeto, la retroalimentación positiva por parte de los líderes son importantes y necesarios para la satisfacción humana.

Las relaciones sociales se evidenciaron moderadas en este estudio. Sólo algunas veces el gerente propicia una comunicación permanente para ayudar a los docentes a disminuir el estrés, considerando que las actividades del proceso de enseñanza y aprendizaje se han visto afectadas, lo cual ha incidido en la productividad. Se infiere que existe cierta divergencia en la concepción del este dominio al considerarse que un directivo que practica el **neuroliderazgo** motiva a los otros con su

personalidad, con deseo de establecer buenas relaciones con el equipo laboral, donde predomine la confianza, el entendimiento, la comunicación respetuosa y la afinidad y empatía, para favorecer la interacción e influencia hacia los demás. Siempre está en la búsqueda de acciones rápidas, eficaces, efectivas acerca de las actividades que se pueden hacer (Gómez, 2019a, 2019b; Morales y Olivares, 2019; Gavilán, 2018; Otálora, 2017, De la Mata, 2016).

La justicia es un dominio poco desarrollado en los directivos en los momentos actuales de crisis mundial. El trato no es igual para todos de manera equitativa, con algunos profesores es comprensivo y empático y con otros es demasiado exigente, aspecto que influye en el desempeño individual. Caso contrario a los aportes de Otálora (2017), Vieco (2017) y Palomo (2015) para quienes un gerente con **neuroliderazgo** conduce al grupo para participar en el diseño de las reglas y alcanzar las metas establecidas, activa los circuitos cerebrales de la recompensa, influye con su poder especial sobre los demás, escuchando y comprendiendo para ser comprendido.

La certeza se presentó moderada. En muchas circunstancias prevalece la incertidumbre, la falta de información y de toma de decisiones asertivas. Este contexto no se corresponde con lo expuesto por diversos autores sobre este dominio, al plantear que un líder al gerenciar debe analizar los patrones de su entorno para predecir el futuro. Buscar soluciones seguras, comunicar-

se de forma clara y precisa, desarrollar empatía e inteligencia emocional con todos los miembros de la comunidad (Gómez, 2019b; Otálora, 2017, Vieco; 2017; De la Mata, 2016).

El dominio con mayor debilidad fue la autonomía, tomando en cuenta que los directivos en todo momento deben seguir lineamientos de las instancias superiores y en diversos casos no tienen el control de las situaciones. Esto diverge de los postulados de quienes consideran que el neuroliderazgo controla los factores intelectuales y emocionales, relacionados con la toma de decisiones y el empoderamiento. Permite buscar alternativas creativas, innovadoras y auténticas que coadyuvan a mejorar las circunstancias (Gómez, 2019b; Otálora, 2017; Vallejo et al., 2017; Vieco, 2017; De la Mata, 2016).

Como lo expresa Rock (2008), los líderes que aplican el modelo SCARF proporcionan seguridad, confianza y compromiso, teniendo retroalimentación positiva. Ofrecen autonomía a sus trabajadores, dedica tiempo para relacionarse, comprender y escuchar. Promueven justicia en las reglas y recompensas. Por otro lado, en opinión de Rodríguez et al. (2020), la crisis derivada de la pandemia por coronavirus, ha provocado que las organizaciones realicen una gestión más eficiente. Sin embargo, estos aspectos resultaron moderados al comprobarse que sólo algunas veces, estas capacidades y el desarrollo de estrategias pertinentes son aplicadas por los líderes de las instituciones escolares estudiadas.

## Conclusiones

Las neurociencias, como el conjunto de ciencias que estudian las funciones del cerebro y su influencia en todas las actuaciones del ser humano, cada día adquieren más relevancia e interés para los científicos y educadores.

Integradas al liderazgo, como el conjunto de habilidades que deben desarrollar los líderes para dirigir y tomar decisiones en las múltiples situaciones y problemas que se presentan constantemente, se crea el neuroliderazgo, el cual permite comprender las capacidades cognitivas de los gerentes educativos y lograr ampliar sus competencias en las diversas áreas de su actuación. Incrementa la responsabilidad, ética, compromiso, motivación, creatividad, visión futurista, pensamiento crítico, control emocional, comunicación asertiva, alto desempeño profesional, entre otras cualidades que debe poseer.

El modelo SCARF, conformado por los dominios estatus, certeza, autonomía, relaciones sociales y justicia, se fundamenta en los preceptos de incrementar las recompensas y minimizar las amenazas. Resulta altamente favorable para dar orientaciones a los líderes de las distintas organizaciones sobre las diversas formas de influir positivamente y motivar a todos los miembros hacia el logro de las metas para el éxito de toda la institución y sus integrantes.

Los datos obtenidos evidenciaron que los gerentes de las instituciones de educación media general, del municipio Maracaibo, que formaron parte de

la investigación, utilizan los dominios de neuroliderazgo con un nivel moderado, como estrategia para enfrentar los conflictos, especialmente el generado en estos tiempos por la pandemia del Covid 19. Implica falta de formación para adaptarse al cambio, con escasas posibilidades de pensar, sentir y actuar; baja autogestión y control emocional como elementos para manejar el estrés en medio de las dificultades, optimizar su rendimiento y mejorar los resultados de modo eficaz y eficiente.

Con respecto al estatus, muy importante para los directivos por la estima y respeto que impone ante el personal, se determinó con un nivel adecuado, siguiendo las pautas tradicionales de quien tiene el cargo por la jerarquía y el poder. En estos momentos de crisis debieron mantener el control, solucionar la problemática de cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje virtual, con debilidades de recursos tecnológicos dentro y fuera de las instituciones. Sin embargo, en ocasiones, no tomaron en cuenta las opiniones de los docentes.

La certeza se determinó moderada, al evidenciar por sus respuestas que sentían casi siempre inquietud e incertidumbre ante las dificultades, sin poder predecir el futuro, ocasionando ansiedad y estrés. La falta de formación en estrategias de neuroliderazgo no les permitió manejar los hechos ni el personal con seguridad, inteligencia emocional y toma de decisiones pertinentes.

La autonomía obtuvo el menor valor de media aritmética, considerada también moderada, ya que de acuerdo a sus respuestas se sentían poco empoderados en sus cargos, sin tener el control de las situaciones en los momentos más difíciles.

Las relaciones sociales con el personal fueron moderadas, por cuanto sólo algunas veces se trabajó en equipo de forma armoniosa, brindando insuficiente seguridad y confianza.

La justicia aplicada por los directivos a los miembros de la comunidad educativa fue moderada, ya que se mostró que algunas veces no toman en cuenta las necesidades e inquietudes de cada persona según sus circunstancias particulares y no todos los docentes tienen las mismas oportunidades, afectando el entorno laboral y clima organizacional.

La formación en neuroliderazgo contribuye a que el personal directivo tenga una mente mejor preparada para asumir un liderazgo desde el compromiso, la confianza mutua y la recompensa. Fomente el desarrollo personal y profesional, tome en cuenta sus capacidades para enfrentar las amenazas que debilitan el entorno laboral. Considere la creatividad, iniciativa, coraje para vencer los miedos, mostrando un comportamiento de un líder auténtico, seguro, confiado, comprometido y responsable con su gente, organización y sociedad.

## Referencias bibliográficas

- Araya-Pizarro, Sebastián y Espinoza, Laura. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. **Revista Propósitos y Representaciones**. Vol. 8, N° 1, e312, pp. 1-10. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v8n1/2310-4635-pyr-8-01-e312.pdf>. Recuperado el 17 de febrero de 2021.
- Arias, Fidias. (2016). **El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica**. Séptima edición, Editorial Episteme, Caracas, Venezuela.
- Barrios-Tao, Hernando. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. **Revista Educación y Educadores**. Vol. 19, N° 3, pp. 395-415. Disponible en: <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.5>. Recuperado el 27 de octubre de 2020.
- 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: <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/3215/4399>. Recuperado el 15 de enero de 2021.
- De la Mata, Guadalupe. (15 octubre de 2016). **Modelo SCARF: 5 elementos para mejorar tus resultados basados en el neuroliderazgo** [Mensaje en un blog]. Innovation for Social Change. Disponible en: <https://innovationforsocialchange.org/modelo-scarf-5-elementos-mejorar-tus-resultados-basados-neuroliderazgo/>. Recuperado el 11 de septiembre de 2020.
- Flores, Anna. (2017). **Comunicación desde la PNL: “No es lo que digo, sino cómo lo digo”**. Editorial Ediciones de la U. Coedición ICB Editores. Colombia.
- Gago, Lucas y Elgier, Ángel. (2018). Trazando puentes entre las neurociencias y la educación. Aportes, límites y caminos futuros en el campo educativo. **Revista Psicogente**. Vol. 21, N° 40, pp. 476-494. Disponible en: <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3087>. Recuperado el 08 de noviembre de 2020.
- Gavilán, Mariajosé. (2018). **El liderazgo en tiempos de crisis**. LaRepublica.net Factor Humano [info@factorhumano.cr](mailto:info@factorhumano.cr). Miércoles 27 junio, 2018. Disponible en: <https://www.larepublica.net/noticia/el-liderazgo-en-tiempos-de-crisis>. Recuperado el 19 de noviembre de 2020.
- Gento, Samuel y Cortés, Juan (2011). **Formación y liderazgo para el cambio educativo**. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional RIAICES, 22-24 de febrero de 2011, pp. 1-23. Universidade do Algarve, Faro, Portugal. Disponible en: <http://www.leadquaed.com/docs/artic%20esp/Liderazgo%20para%20el%20cambio%20>

- educativo.pdf. Recuperado el 17 de septiembre de 2020.
- Gómez, Jesús. (12 de marzo de 2019) (a). **El neuroliderazgo integra los modelos de liderazgo situacional y la dirección por objetivos, valores y hábitos** [Mensaje en un blog]. Cerem, International Business School. Disponible en: <https://www.cerem.es/blog/el-neuroliderazgo-integra-los-modelos-de-liderazgo-situacional-y-la-direccion-por-objetivos-valores-y-habitos>. Recuperado el 26 de noviembre de 2020.
- Gómez, Jesús. (12 de julio de 2019) (b). **Modelo SCARF sobre neuroliderazgo** [Mensaje en un blog]. Cerem International Business School. Disponible en: <https://www.cerem.es/blog/modelo-scarf-sobre-neuroliderazgo>. Recuperado el 26 de noviembre de 2020.
- González, Abraham; Urdaneta, Katina y Muñoz, Dairo (2017). Liderazgo organizacional y responsabilidad socioambiental, una mirada desde la complejidad y postmodernidad. **Revista Venezolana de Gerencia**. Año 22, N° 77, pp. 11-23. Disponible en <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/22492/22196>. Recuperado el 28 de octubre de 2020.
- González, Gemma. (2020). **El neurolíder en tiempos de crisis**. Konnectare Values. Congreso Liderazgo 2020. México. Disponible en: <https://www.liderazgoycoaching.org/wp-content/uploads/2017/02/Congreso-Liderazgo-2020-Gemma-Gonz%C3%A1lez-Andr%C3%A9s-Resumen-El-neurolider-en-tiempos-de-crisis.pdf>. Recuperado el 10 de febrero de 2021.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos; y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la investigación**. Sexta edición, Editorial Mc Graw Hill, México.
- Ierullo, Ezequiel y Canga, Lucas. (2020). **Modelo para la identificación de perfiles de sensibilidad ante amenazas y recompensas en el contexto laboral**. Serie Documentos de Trabajo, N° 759. Universidad del Cema, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/759.pdf>. Recuperado el 21 de febrero de 2021.
- Morales, Damaris y Olivares, Jhair. (2019). **El neuroliderazgo como herramienta para transformar la efectividad del liderazgo en la cooperativa Financiera Cotrafa, en el departamento de Cundinamarca** (Trabajo de pregrado). Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá, Colombia. Disponible en: [https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/11339/1/2019-neuroliderazgo\\_transformar\\_liderazgo.pdf](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/11339/1/2019-neuroliderazgo_transformar_liderazgo.pdf). Recuperado el 02 de noviembre de 2020.
- Núñez, Nemecio y Díaz, Doris. (2017). Perfil por competencias gerenciales en directivos de instituciones educativas. **Revista Estudios**

- Pedagógicos XLIII**, N° 2, pp. 237-252. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n2/art13.pdf>. Recuperado el 03 de diciembre de 2020.
- Otálora, Lina. (2017). **El neuroliderazgo y el clima organizacional en la diversidad de género** (Trabajo de maestría). Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/5825/OTALORA%20GOMEZ%2C%20LINA%20MARI.A.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Recuperado el 11 de diciembre de 2020.
- Palomo, María. (2015). **Liderazgo y motivación de equipos de trabajo**. 9ª edición revisada. Alfaomega Grupo Editor. Madrid, España.
- Robbins, Stephen; DeCenzo, David y Coulter, Mary. (2015). **Fundamentos de administración. Conceptos esenciales y aplicaciones**. Octava edición. Editorial Pearson Educación. Madrid, España.
- Rock, David. (2008). SCARF: A brain-based model for collaborating with and influencing others. **NeuroLeadership Journal**. Vol. 1, N° 1, pp. 44–52. Disponible en: <https://coe.uga.edu/assets/downloads/dei/internal-resources/conflict-scarf.pdf>. Recuperado el 10 de diciembre del 2020.
- Rodríguez, Jhoanna; Barajas, Leydi; Betancur, Leidy y López, Natalí. (2020). **Liderazgo en tiempos de pandemia**. Ediciones de la Universidad Cooperativa de Colombia. Repositorio institucional. Generación de contenido impreso. N° 22. Disponible en: [https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/28563/3/2020\\_LC\\_Liderazgo\\_Rodriguez.pdf](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/28563/3/2020_LC_Liderazgo_Rodriguez.pdf). Recuperado el 21 de febrero de 2021.
- Vallejo, Danilo; Abarca, Rodrigo; Uquillas, Gilma y Ramírez, Rafael. (2017). Inteligencia emocional y el neuroliderazgo en las empresas públicas. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**. N° 235, septiembre, pp. 1-18. Disponible en: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ec/2017/inteligencia-emocional-empresas.html>. Recuperado el 20 de noviembre de 2020.
- Vieco, Placer (10 de julio de 2017). **Modelo SCARF: Tecnología para el cambio. De organización a neuro organización** [Mensaje en un blog]. PrevenBlog, Preven Control. Disponible en: <https://prevencontrol.com/prevenblog/modelo-scarf-tecnologia-para-el-cambio-de-organizacion-a-neuro-organizacion/>. Recuperado el 15 de noviembre de 2020.

## Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 28 (1) enero - junio 2021: 87-104

---

# Implicaciones de la brecha digital en la educación a distancia forzada por la pandemia COVID-19

*Eddymar María Flores Nessi<sup>1</sup> y Gemar Alfonzo Romero Matos<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Universidad Politécnica Territorial del Zulia. Cabimas-Venezuela.*

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

*Cabimas-Venezuela.*

*eddymarf.nessi@gmail.com, romerogemar@yahoo.com*

---

## Resumen

La crisis sanitaria provocada por la pandemia COVID-19 ha concebido una nueva realidad en los diferentes escenarios de formación, incrementando el uso de herramientas tecnológicas como medio para la prosecución de estudios, y dando lugar a la brecha digital centrada en el manejo, uso, disponibilidad de la población a internet y a otros recursos tecnológicos, posicionándose entre las diferencias de oportunidades de quienes tienen y los que no pueden tener acceso a las tecnologías. El objetivo del presente trabajo fue describir la experiencia de la Universidad Politécnica Territorial del Zulia sobre las implicaciones de la brecha digital en la educación a distancia forzada por la pandemia COVID-19. La investigación se apoyó en los postulados de Calderón (2018); Van Dijk (2017); Maldonado (2017); Cisneros (2016); Sánchez (2015). La metodología utilizada fue de tipo descriptiva, no experimental y de campo; se aplicó un instrumento en línea a 40 docentes y 80 estudiantes. Finalmente se presentan reflexiones en torno al desafío que enfrentan las universidades para disminuir la brecha digital, así como la oportunidad de aprovechar la educación a distancia adoptada en tiempos de pandemia, y establecer otros enfoques para desarrollar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje aprovechando las tecnologías.

**Palabras clave:** Brecha digital; educación a distancia; tecnologías de información y comunicación; universidad.

## Implications of the digital divide in distance education forced by the COVID-19 pandemic

---

### Abstract

The health crisis caused by the COVID-19 pandemic has conceived a new reality in the different training scenarios, increasing the use of technological tools as a means for the pursuit of studies, and giving rise to the digital divide focused on the management, use, availability of the population to the Internet and other technological resources, positioning itself between the differences in opportunities of those who have and those who cannot have access to technologies. The objective of this work was to describe the experience of the Territorial Polytechnic University of Zulia on the implications of the digital divide in distance education forced by the COVID-19 pandemic. The research was supported by the postulates of Calderón (2018); Van Dijk (2017); Maldonado (2017); Cisneros (2016); Sánchez (2015). The methodology used was descriptive, non-experimental and field type; an online instrument was applied to 40 teachers and 80 students. Finally, reflections on the challenge faced by universities to reduce the digital divide are presented, as well as the opportunity to take advantage of the distance education adopted in times of pandemic, and establish other approaches to develop new forms of teaching and learning taking advantage of technologies.

**Keywords:**Digital divide; distance learning; information and communication technologies; university.

### Introducción

En el mes de marzo de 2020 se cerraron a nivel mundial la mayoría de las instituciones en todos los niveles de formación, como medida de prevención ante la propagación del virus COVID-19, interrumpiendo el desarrollo de las actividades educativas de un gran número de educandos, así como lo indica el Comité para la Coordinación de Actividades Estadísticas (CCSA) dependiente del Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), aproximada-

mente *“1.600 millones de estudiantes de 192 países fueron afectados tras el cierre de las puertas de las instituciones de educación, lo que representa el 90% de la población estudiantil mundial”* (CCSA, 2020:48).

Las cifras para Venezuela, compiladas por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO (2020) indican que la matrícula cuya formación ha sido afectada engloba un total de alumnos correspondiente a 1.190.349 en educación inicial, 3.285.299 en primaria, 2.391.174 en secundaria y 2.123.041 en educación universitaria. Por su parte, en el marco del Estado de Emergencia decretado por el

Estado venezolano, a partir del 16 de marzo de 2020 donde se suspenden las clases presenciales en las instituciones universitarias, por lo que el Ministerio de Poder Popular para la Educación Universitaria gestionó acciones y lineamientos estratégicos para asegurar la prosecución de estudios en medio de la cuarentena social a través del Plan Nacional de Prevención y Contención del Coronavirus (COVID-19) para el sector universitario que luego se definió como *Universidad en Casa*, abarcando todas las instituciones universitarias tanto de gestión pública como de gestión privada del país.

El Plan Universidad en Casa tiene como finalidad garantizar la prosecución académica de pre y postgrado a través de estrategias, métodos, técnicas, modalidades de atención y evaluación docente; mediante el uso de tecnologías y herramientas digitales de comunicación, sincrónicas (ocurre de forma simultánea y en tiempo real) y asincrónicas (no se desarrolla en forma simultánea) como correo electrónico, aulas virtuales, redes sociales, chats, videoconferencias, entre otros, las cuales permitan establecer comunicación permanente con los aprendices.

La globalización y el constante avance de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), por otra parte, ha generado lo que hoy se conoce como la nueva sociedad del conocimiento y la información, la cual abarca un conjunto de debilidades que encierran diferencias en el uso y manejo de herramientas tecnológicas y

digitales, generándose así una brecha digital que comprende ciertos aspectos geográficos, socioeconómicos, demográficos y culturales en cuanto a las oportunidades que tienen las personas de acceder a recursos tecnológicos (Cuevas y Cruz, 2016).

El acceso a medios y recursos tecnológicos implica no solo la disponibilidad de un equipo tecnológico como computadora, dispositivo móvil, y/o conexión a internet; sino que comprende una serie de destrezas y habilidades digitales para el manejo, aplicación y uso de estos recursos. Por su parte, así como lo mencionan Salinas (2020), Guzmán (2008) y Marqués (2000) la aplicación de las TICs en el aula dentro de las universidades se caracteriza principalmente por la búsqueda en la web para efectuar tareas correspondientes al quehacer del educando, así como el intercambiando información en múltiples formatos; la realización de trabajos grupales, presentaciones, entre otros. Sin embargo, los servicios de internet siguen siendo limitados debido a los altos costos y la falta de equipos de conexión, incrementando la brecha entre la comunidad académica que usa los recursos tecnológicos y aquellos que no pueden disponer de los mismos.

En Venezuela, otro de los factores que afectan la conectividad a internet es la crisis eléctrica del país y en especial la región zuliana donde se registran constantes cortes de electricidad que traen consigo fallas al servicio de internet, comunicaciones y datos móviles. El escenario actual de la pande-

mia, representa un gran desafío para la comunidad académica universitaria, porque debido a la implementación de la modalidad a distancia adoptada tras el cierre de los recintos educativos obligó a abrir paso al uso de herramientas tecnológicas y de comunicación para garantizar la continuidad académica ante las medidas de contingencia de la pandemia (Muñoz, 2020).

La situación de excepcionalidad para continuar, formalmente, con la educación presencial, y dada que a través de la web se disponen diversos recursos e instrumentos digitales para continuar con la formación académica durante la cuarentena, se demanda por parte del docente y los educandos el desarrollo de competencias digitales, al mismo tiempo la adaptación constante de herramientas tecnológicas para llevar las clases presenciales a la virtualidad de los entornos de aprendizajes con el fin de cumplir los objetivos de los contenidos programáticos abordados en las diferentes unidades curriculares.

Los aspectos antes señalados, permiten formular como objetivo de la investigación: describir la experiencia de la Universidad Politécnica Territorial del Zulia (UPTZ) sobre las implicaciones que tiene la brecha digital en la educación a distancia forzada por la pandemia COVID-19, específicamente la diferencia que se cierne alrededor del conocimiento, disponibilidad y uso de herramientas tecnológicas utilizadas en el marco de la educación a distancia de emergencia adoptada ante la suspensión de actividades debido a la pandemia.

## Fundamentación teórica

### Brecha digital

La brecha digital según Calderón (2018) involucra tres niveles o fases relacionadas: en primer lugar, se tiene la brecha de acceso a la tecnología como por ejemplo, la disposición a internet en hogares, la generalización de los dispositivos telefónicos móviles o la presencia de ordenadores personales en los hogares; en segundo lugar, se tiene la brecha que hace referente a la desigualdad digital materializada en usos, el desarrollo de habilidades digitales en la utilización de la tecnología; y último la brecha relacionada con el aprovechamiento, los diferentes beneficios y resultados que los sujetos obtienen del uso de las tecnologías digitales.

Otros autores como Van Dijk (2017:1) plantea que la brecha digital es la desigualdad entre *“las personas que tienen o no tienen acceso a las formas de tecnologías de comunicación e información, como por ejemplo: el acceso a computadoras e internet, teléfonos celulares, particularmente teléfonos inteligentes, hardware y software digital”*. La apropiación de la tecnología se realiza a través de varias fases; el **acceso motivacional** relacionado con el interés y atracción por la nueva tecnología, vinculado a factores sociales, culturales, mentales y psicológicos; el **acceso físico** definido por la disponibilidad de hardware, software, aplicaciones, redes y el uso de las TICs y sus aplicaciones; el **acceso a la alfabetización digital** vinculado con la edu-

cación para adquirir habilidades para controlar los medios digitales; finalmente el **acceso de uso** medida a través del tiempo y frecuencia de uso de las tecnologías (Van Dijk, 2017) .

La brecha digital puede entenderse, por tanto, como la distancia que existe entre las personas, instituciones, países, regiones, ciudades o localidades; en cuanto a la disponibilidad, manejo y uso efectivo de equipos de computación, internet o recursos de telecomunicaciones (Castaño, 2010; Guzmán, 2008; Rodríguez, Rueda y Ardila, 2013). Asimismo, se destaca la desigualdad entre aquellos con habilidades digitales y los que no poseen destrezas o competencias en el uso de las TICs, como aquellas personas con discapacidad, los inmigrantes digitales (aquellas personas donde la tecnología apareció en la etapa de adultez y madurez) frente a los nativos digitales (personas que han crecido con la tecnología); también se consideran algunas categorías demográficas como los ingresos económicos, nivel educativo, entre otros.

## **Educación a distancia**

Este término ha sido descrito a través de diferentes concepciones por diversos autores; sin embargo, Cisneros (2016) afirma que esta modalidad parte desde la enseñanza por correspondencia, que posteriormente se llamaría educación a distancia; por su parte, a través de la incorporación de la tecnología ha permitido llegar a lo que en la

actualidad se conoce como educación en línea o virtual. No obstante, para los fines de esta investigación, se describe como la modalidad de educación que está mediada a través de las TICs.

La inclusión de las TICs en el proceso de enseñanza y aprendizaje han marcado el hito de cambio en los últimos tiempos; pero no se debe pasar por alto el hecho de que la incorporación de las tecnologías visualiza nuevas dificultades a ser vencidas, como la brecha digital que se manifiesta en la relación docente-estudiante; y la necesidad de formación y capacitación de la comunidad académica en estas herramientas (Cisneros, 2016).

Por otra parte, la implementación de las TICs en las modalidades de educación universitaria ofrece grandes oportunidades, además persigue adquirir procesos de enseñanza transformadores e innovadores con amplios aprendizajes, a través de recursos tecnológicos que actualmente incluyen la nueva generación de la web 2.0 y que giran en entorno a los servicios que ofrece el internet. Así como lo indica Cisneros (2016:156) *“el uso de las herramientas tecnológicas, se ha vuelto una condición indispensable para el mejor desarrollo de los procesos educativos en cualquier modalidad de estudio”*.

Al respecto, Sánchez (2015) afirma que la web 2.0 involucra herramientas de fácil acceso a las publicaciones de diferentes contenidos, asimismo, es un tipo de web abierta y colaboración que permite el trabajo en red, enlaces re-

lacionados con intereses compartidos, redes sociales, entre otros; las más utilizadas actualmente son los blogs, los wikis y las redes sociales.

La web 2.0 también conocida como web social, representa un conjunto de tecnologías que integran una red de personas que interactúan a través de espacios de Internet como Google Groups, Twitter, Facebook, Wikipedia, entre otros (Sánchez, 2015). En este orden de ideas, estas herramientas tecnológicas les permiten a los usuarios leer, editar, publicar, compartir, buscar, descargar, difundir y acceder a contenidos de su interés, además de conformar espacios para interacción e intercambio de información entre los usuarios.

### **Herramientas tecnológicas en el entorno de la web 2.0 empleadas en educación**

Hoy en día, el internet ofrece una infinidad de recursos o herramientas tecnológicas para los educadores y educandos; su incorporación y uso en las aulas de clases permiten transformar y evolucionar los espacios formativos, creando nuevos entornos o modalidades como: *e-learning* (educación a distancia), *b-learning* (estilo de enseñanza y aprendizaje mezclado o semipresencial) y *m-learning* (estilo de enseñanza y aprendizaje a través de dispositivos móviles con conexión a internet).

Ante el escenario actual de la pandemia COVID-19, la comunidad académica en las universidades se vio obligada a utilizar una serie de herramien-

tas online o aplicaciones tecnológicas como apoyo a la prosecución de estudios de pre y postgrado. Por otra parte, es preciso indicar que los últimos años se han generado diversos medios tecnológicos o canales de información, convirtiéndose en recursos indispensables para llevar a cabo labores académicas y de investigación dentro de las universidades (Cabrera y Ramírez, 2013).

El uso del *Smartphone* y la tablet, así como las herramientas de la web 2.0 conformada por redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram, aplicaciones móviles como WhatsApp o Telegram, entre otras, ofrecen espacios de aprendizajes colaborativos a través de la constante interacción y comunicación que tienen los docentes con sus estudiantes. A continuación, se indican algunas de las herramientas tecnológicas empleadas en las diferentes modalidades de educación y de acuerdo al uso o tipo de contenido que reciben:

- **Suite ofimática:** Google Docs, Google Forms, OpenOffice.
- **Bases de datos, repositorios digitales e índices bibliográficos:** Google Académico, SciELO, Redalyc, Dialnet, Latindex, Web of Science, Scopus, SCImago.
- **Uso compartido de multimedia y podcasts:** YouTube, Vimeo, Dailymotion.
- **Correo electrónico:** Gmail, Hotmail, Outlook, Yahoo.
- **Plataformas educativas:** Google Classroom, Moodle, Milaulas.com, Edmodo, Microsoft Teams.

- **Mensajería instantánea:** WhatsApp, Telegram, Hangouts, Signal.
- **Aplicaciones para videoconferencias:** Google Meet, Zoom, Skipe, JitsiMeet, Facetime, entre otros.
- **Redes sociales:** Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn, ResearchGate, entre otros.
- **Entornos para el almacenamiento online:** Google Drive, DropBox, OneDrive, Mega.

### Acceso a las TICs

El acceso a las TICs según Maldonado (2017:30), se define como *“como la capacidad que tienen los seres humanos de acceder a estas, mediante la utilización de cualquier medio que tenga a su disposición como dispositivos móviles, tablet, ordenadores, entre otros; para estar conectados con estas tecnologías de comunicación”*.

En el entorno educativo, la disponibilidad de las TICs se ve representada por la oportunidad que tiene la población de hacer uso de herramientas y/o aplicaciones tecno-digitales con el fin de mejorar, perfeccionar y transformar los saberes y prácticas formativas. En el caso de las nuevas herramientas web 2.0, es necesario primeramente acceder a internet mediante dispositivos como una computadora de escritorio (PC), ordenador portátil (laptop), tablet, teléfono inteligente o *smartphone*. Además, se necesita un servicio de conexión a internet (cable, satelital, BAM, redes inalámbricas o wifi, datos móviles), que habitualmente pueden

estar situados en el hogar, casa de un vecino o amigo, lugares de trabajo, cibercafé, plazas o zonas públicas.

### Uso de las TICs

El uso de las TICs según Maldonado (2017:34), se define *“como la capacidad que se posee referente a la utilización de medios tecnológicos para almacenar, procesar o difundir todo tipo de información como forma de organizar nuestra vida diaria, ya sea en el mundo laboral, el plano educativo o personal”*.

En este sentido, el uso de las TICs y los recursos que ofrecen la web 2.0 permiten establecer mecanismos de comunicación sincrónica y/o asincrónica como el correo electrónico, chat, foros, mensajería instantánea, videoconferencias; estas son utilizadas por los usuarios en diferentes ámbitos y propósitos (personales, educativos, laborales, comerciales, entretenimiento u ocio); sin embargo, la finalidad y la frecuencia de uso en términos de tiempo empleado en las nuevas tecnológicas han revolucionado la forma de compartir y difundir la información.

### Metodología

La presente investigación es considerada de tipo descriptiva, definida por Hernández, Fernández y Baptista (2014:92) como aquellas investigaciones donde se *“busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier*

otro fenómeno que se somete a un análisis”. Asimismo, se considera no experimental y de campo; dado a que la variable de estudio no fue sometida a control ni intervención por parte del investigador, sino que solo fue de diagnóstico y evaluación.

Este estudio se llevó a cabo en la Universidad Politécnica Territorial del Zulia (UPTZ), elcual gestiona un total de 12 Programas Nacionales de Formación (PNF) a nivel de pregrado con titulaciones de Técnico Superior Universitario (TSU), Licenciatura e Ingeniería; asimismo, se administran dos Programas Nacionales de Formación Avanzada (PNFA) a nivel de Postgrado con titulaciones de Especialización, Maestría y Doctorado.

Además la UPTZ cuenta con dos sedes: la sede Cabimas ubicada en el Municipio del mismo nombre y la sede Ciudad Ojeda ubicada en el Municipio Lagunillas. La matrícula de la UPTZ está conformada por 1950 estudiantes y 305 docentes que integran área pregrado y postgrado.

La variable Brecha Digital fue analizada mediante las dimensiones: conocimiento, acceso y uso de las tecnologías de información y comunicación por parte de la comunidad académica en el marco de la educación a distancia de emergencia adoptada ante la pandemia. A continuación, se presenta en el cuadro 1, la variable del presente estudio, sus dimensiones, subdimensiones e indicadores.

**Cuadro 1. Operacionalización de la variable**

Variable	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores
Brecha Digital	Conocimiento de las TICs	Herramientas de la Web 2.0	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gmail</li> <li>- Google Docs</li> <li>- Google Classroom</li> <li>- YouTube</li> <li>- Telegram</li> </ul>
		Entornos para el almacenamiento online	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Google Drive</li> <li>- DropBox</li> <li>- OneDrive</li> <li>- Mega</li> </ul>
		Redes sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facebook</li> <li>- Twitter</li> <li>- Instagram</li> <li>- LinkedIn</li> <li>- ResearchGate</li> </ul>

Acceso a las TICs	Dispositivo de conexión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computadora de escritorio (PC)</li> <li>- Computador portátil (Laptop)</li> <li>- Celular <i>Smartphone</i></li> <li>- Tablet</li> </ul>
	Lugar de conexión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hogar</li> <li>- Casa, amigo o vecino</li> <li>- Trabajo</li> <li>- Ciber</li> <li>- Zonas con Wifi gratis</li> </ul>
	Medios de conexión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satelital</li> <li>- Cable</li> <li>- BAM</li> <li>- Conexión inalámbrica (Wifi)</li> <li>- Datos móviles</li> </ul>
Uso de las TICs	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalidad de uso</li> <li>- Frecuencia de uso</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia (2021)

Por su parte, la población de estudio estuvo representada por la comunidad académica de la UPTZ con sede en Municipio Cabimas, comprendida por 62 profesores y 127 aprendices de los diferentes programas ofertados en la universidad. En este sentido, los datos necesarios para evidenciar la presencia de una brecha digital son obtenidos por medio de un cuestionario en línea, el cual fue enviado a través de la aplicación móvil *WhatsApp*, haciendo uso de los distintos grupos de *WhatsApp* de los diversos representantes estudiantiles y académicos de la UPTZ y a través de correo electrónico. Primeramente se envió un breve mensaje de invitación para responder el instrumento de forma voluntaria en la plataforma de *Google*

*Forms*; aplicación que permitió recolectar y monitorear las respuestas del cuestionario en tiempo real.

Del total de la población, 40 docentes y 80 alumnos de los diferentes programas respondieron el cuestionario (tabla 1), contando con una tasa de respuesta de más del 50% de participación. Así, es una muestra no probabilística, accidental e intencional, definida por Arias (2016), como un procedimiento que permite elegir arbitrariamente los elementos sin un juicio o criterio preestablecido. Es importante destacar, que parte de los participantes que no respondieron el cuestionario, alegaron falta de conectividad y dispositivos como Tablet o teléfono inteligente.

**Tabla 1. Distribución de la muestra**

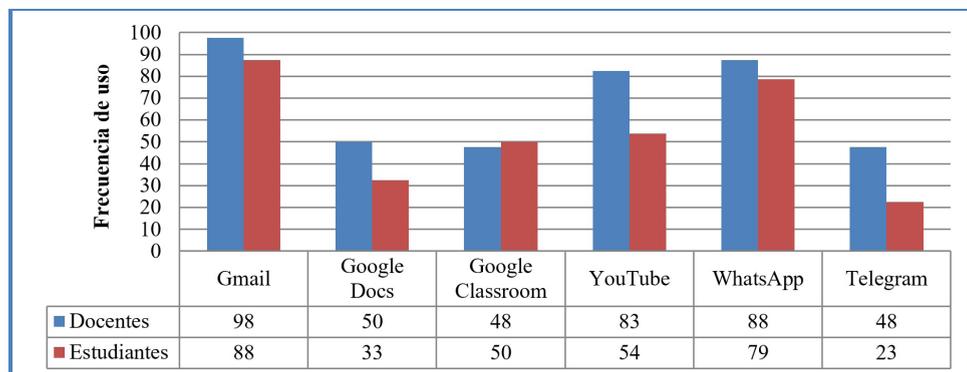
<b>Programa Nacional de Formación (PNF)</b>	<b>Nº de docentes</b>	<b>Nº de estudiantes</b>
Administración	2	4
Electricidad	2	3
Electrónica	4	20
Hidrocarburos	5	3
Higiene y Seguridad Laboral	7	16
Instrumentación y Control	5	3
Materiales Industriales	2	2
Mecánica	3	5
Procesos Químicos	8	21
Sistemas de Calidad y Ambiente	2	3
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>80</b>

Fuente: Elaboración propia (2021)

Como instrumento de recolección de datos se aplicó un cuestionario en línea estructurado por 15 preguntas, siete de respuesta cerrada y ocho de opción múltiple, en las que se pudo seleccionar más de una alternativa, sometido a criterios de validez por expertos, los cuales revisaron la pertinencia de los ítems, así como el contenido y la redacción. Una vez obtenidas las respuestas de los participantes se procedió al análisis, sistematización y procesamiento de los datos, para la cual se aplicó la estadística descriptiva utilizando el programa *Excel*.

## **Resultados y discusión**

Acerca del nivel de conocimiento y/o apropiación de las TICs por parte de la comunidad académica de la UPTZ, en el gráfico 1 se puede apreciar el hecho de que conocer y usar las herramientas tecnológicas facilita las labores académicas o de investigación en la modalidad educación a distancia en tiempos de pandemia. Entre las nuevas herramientas emergentes de la web 2.0, aplicaciones e instrumentos de comunicación utilizados por los docentes y el estudiantado se encuentran: Gmail, Google Docs, Google Classroom, YouTube, WhatsApp, Telegram.



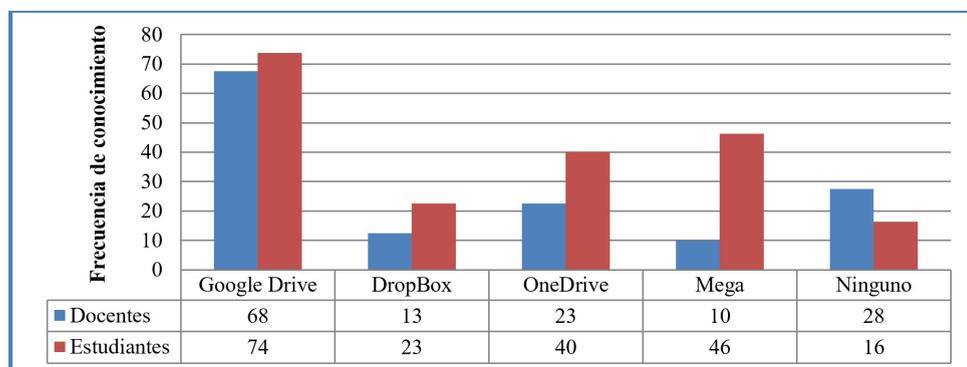
**Gráfico 1. Herramientas y/o aplicaciones tecnológicas usadas**

Fuente: Elaboración propia (2021)

De esta manera, se observa que la gran mayoría de la comunidad académica usa herramientas de la web 2.0, constituyéndose en poderosos elementos útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje; la integración de dichas herramientas dentro de las universidades, promueve la colaboración y intercambio en el proceso educativo; además fomenta el pensamiento crítico, analítico y asociativo, el pensamiento analógico, la interacción entre los estudiantes y profesores, así como, el

acceso a gran cantidad de información (Cabrera y Ramírez, 2013).

Con relación a los entornos colaborativos para el almacenamiento online (gráfico 2), se pudo evidenciar que el 74% de los educandos y 68% de los educadores afirman conocer y usar la aplicación Google Drive para compartir información referente a las actividades y labores académicas, mientras que el 28% de docentes y 16% de los aprendices no hacen uso de aplicaciones web de almacenamiento online.



**Gráfico 2. Entornos para el almacenamiento online**

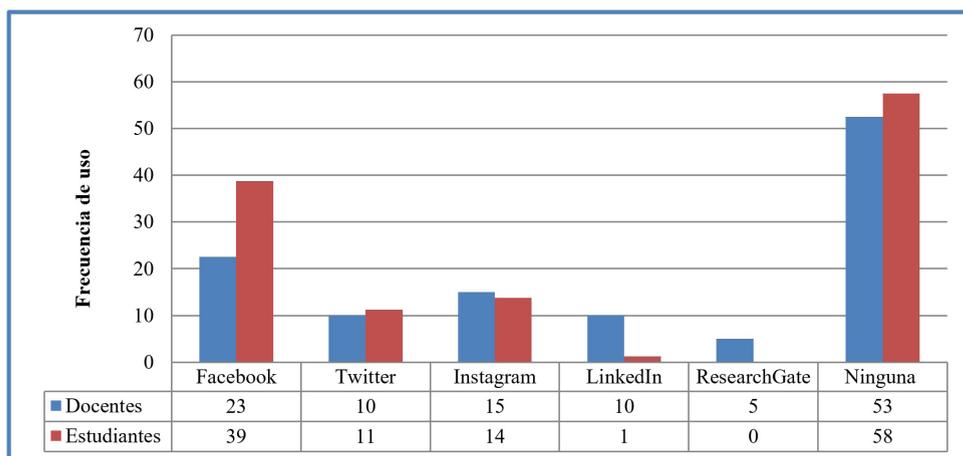
Fuente: Elaboración propia (2021)

Los resultados anteriores demuestran que la mayoría de los encuestados poseen conocimientos en cuanto a los entornos que ofrecen almacenamiento gratuito para guardar, compartir documentos, además de consultas online de diferentes contenidos de texto o multimedia. Esto se corresponde con lo planteado Cabrera y Ramírez (2013) afirma que las nuevas aplicaciones para almacenar y compartir información online constituyen poderosas herramientas que superan otros servicios web como el correo electrónico, el cual se ve limitado por la capacidad de almacenamiento; asimismo, el creciente uso de entornos de almacenamiento de información en la llamada nube, deben colocar a la universidad en la vanguardia de la innovación.

Con respecto a las redes sociales (gráfico 3), se evidenció que la red social Facebook es utilizada por el 39% de los estudiantes y el 23% de los profesores, mientras que más del 50% de los encuestados manifiestan no usar redes

sociales en labores académicas y/o investigación. Sin embargo, los participantes de este estudio consideran que las redes sociales son un excelente recurso de comunicación, y actualmente a raíz de la crisis sanitaria causada por la Pandemia COVID-19, la comunidad académica de las universidades se vio forzada a mutarse hacia un perfil tecnológico en el que se incluyan habilidades y destrezas en torno a las nuevas herramientas web.

El pasado mes de marzo de 2020 las circunstancias obligaron a cerrar las puertas de las universidades y transitar a la modalidad de educación a distancia, situación por la cual la comunidad académica no estaba preparada. Es importante destacar, que la mayoría de los participantes de este estudio precisaron que no contaban con la totalidad de los contactos telefónicos ni correo electrónico de los estudiantes y/o profesores, sin embargo, haciendo uso de las redes sociales se pudo lograr comunicación con parte de ellos.



**Gráfico 3. Uso de redes sociales**

Fuente: Elaboración propia (2021)

Los resultados anteriores evidencian que más de mitad de los encuestados no usan redes sociales para mejorar los procesos de enseñanza. Así, como lo plantea Cabrera y Ramírez (2013:3-8) el uso de redes sociales como Facebook, Twitter y herramientas propias de la web2.0, no están siendo explotadas como se espera en las universidades, teniendo poca participación en el Facebook y otras herramientas propias de la web 2.0, debido principalmente a la forma errónea en que estas instituciones trazan su estrategia en estas redes.

En cuanto al modo de acceso a las tecnologías de información y comunicación, se puede observar en la tabla 2 la cantidad de participantes que disponen de equipos móviles, el 88 % de los profesores y el 83% de los alumnos tienen teléfonos celulares con sistema operativo *Androide*. Sólo un 10% de los docentes y el 6% del estudiantado poseen teléfonos convencionales que solo permite el envío de mensajes de texto o llamadas.

**Tabla 2. Cantidad de participantes con teléfonos móviles**

Tipo de teléfono móvil	Docentes		Estudiantes	
	Cantidad	%	Cantidad	%
Sistema Androide	35	88	66	83
Sistema iOS	1	3	0	0
Sistema básico para llamadas y/o envío de SMS	4	10	5	6
Ninguno	0	0	9	11
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia (2021)

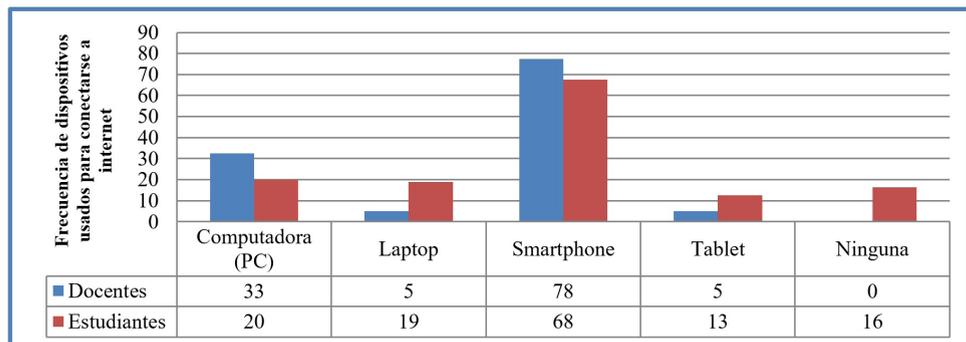
Los resultados anteriores evidenciaron que gran parte de los encuestados poseen un teléfono con conexión a datos móviles o por lo menos un teléfono básico para llamadas o envío de SMS, lo que les permite enviar y recibir información en tiempo real. Al combinar estas herramientas en la modalidad de educación a distancia, el aprendizaje puede aclarar dudas e inquietudes. De los datos recogidos se confirma los resultados del trabajo de Maldonado

(2017) que indica que una de las herramientas utilizadas por la comunidad académica para acceder a las TICs es el teléfono inteligente, medio principal disponible para estar conectado y mantener comunicación.

Por otro lado, la mayoría de los profesores (78%) y estudiantes (68%) como se visualiza en el gráfico 4, manifiestan utilizar el *Smartphone* como principal medio de acceso a internet, seguidamente se tiene el computador

de escritorio. Sin embargo, el mayor desafío que enfrenta la comunidad académica es lidiar con los constantes cor-

tes del servicio eléctrico que limita la conectividad a internet y la calidad de los datos móviles.



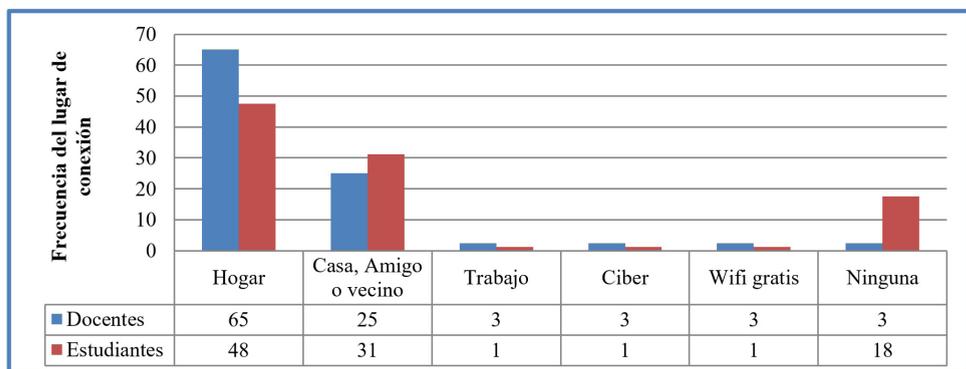
#### Gráfico 4. Medios para conectarse a internet

Fuente: Elaboración propia (2021)

De esta manera, se evidencia que la mayoría de los educadores disponen de medio de conexión a internet, mientras que una parte de los alumnos (16%) no cuentan con medios necesarios para acceder a las TICs, existiendo una brecha digital entre la comunidad estudiantil encuestada. Así como lo expone Van Dijk (2017) la brecha digital se presenta cuando existe una desigualdad entre las personas que tienen o no tienen disponibilidad de computadoras e inter-

net, teléfonos celulares, particularmente teléfonos inteligentes.

Acerca de los lugares de acceso a internet (gráfico 5), el 65% de los docentes y el 48% de los estudiantes manifiestan conectarse desde sus hogares, mientras que un 25% y 31% respectivamente, disponen de internet a través de la colaboración de un amigo o vecino que le suministra conexión o *Wifi* para poder cumplir con las labores educativas y de investigación.



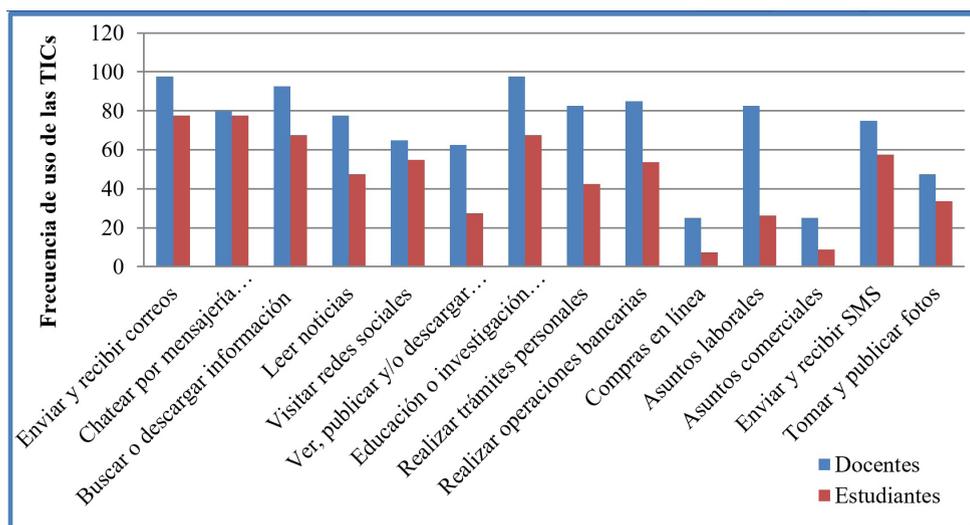
#### Gráfico 5. Lugares de acceso a internet

Fuente: Elaboración propia (2021)

Se aprecia que el lugar de conexión más utilizado por la mayoría de la comunidad académica es el hogar o a través de la casa de un amigo/vecino, mientras que una parte de los profesores (3%) y alumnos (18%) no tienen disponibilidad de internet, evidenciándose la presencia de una desigualdad; esta divergencia entre los grupos en cuanto a la disponibilidad y accesibilidad al internet es la brecha digital, donde se percibe que dichas tecnologías van a producir diferencias entre aquellas que tienen o no tienen acceso a las mismas (Maldonado, 2017).

Las respuestas obtenidas en la pregunta relacionada sobre los usos dados

a las tecnologías de información y comunicación se muestran en el gráfico 6. Se puede apreciar que gran parte de los integrantes de este estudio utilizan estas herramientas para: enviar y recibir correo electrónico, chatear a través de mensajería instantánea, además de buscar y descargar información para realizar labores académicas. Asimismo, se pudo evidenciar que tanto docentes y aprendices utilizan las tecnologías en asuntos laborales, personales, comerciales, ocio y entretenimiento; adicionalmente consideran que el uso de estas herramientas tecnológicas representa una gran ventaja en las labores académicas, con una frecuencia de uso entre 2-4 horas diarias.



**Gráfico 6. Uso de las TICs**

Fuente: Elaboración propia (2021)

Los resultados anteriores evidencian que la mayoría de los encuestados utilizan las TICs para estar en contacto y cumplir con las actividades académicas y de investigación. De esta manera, el uso de estas herramientas es fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la actualidad, y es lo que ha ido cambiando el concepto de sociedad del conocimiento y como parte de este conocimiento, tenemos aulas y modelos virtuales para que los alumnos tengan al alcance los recursos educativos, permitiéndose que se adquieran competencias y habilidades de aprendizaje específicas (Maldonado, 2017).

### **Consideraciones finales**

La crisis sanitaria provocada por la pandemia COVID-19 forzó a las instituciones universitarias a transformar a una velocidad exponencial las actividades académicas y de investigación mediante la implementación de la modalidad de educación mediada por las tecnologías de la información y comunicación. Por su parte, la nueva realidad virtual dentro de las universidades enfrenta una serie de retos, limitaciones y desafíos, entre estos se consideran algunos factores relevantes que condicionan la calidad de la formación bajo esta modalidad a distancia, como lo es el aprovechamiento, apropiación, uso y acceso a las TICs; elementos que determinan y dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación online.

Este estudio permitió conocer la realidad de la comunidad académica de la UPTZ, los cuales utilizan el teléfono celular como principal medio de conexión disponible a través de sus datos móviles; por su parte, el lugar más utilizado para conectarse a internet es el hogar seguido de las casas de familiares, vecinos y/o amigos que prestan el servicio *wifi*. Asimismo, la mayoría de la comunidad académica tienen conocimiento necesario para manejar las TICs, además de dedicar tiempo suficiente para el uso en labores educativas, sin embargo, sigue existiendo una brecha digital entre la profesores y estudiantes que no disponen de estas tecnologías emergentes, así como la formación adecuada en estas herramientas digitales.

Lo anterior plantea buscar soluciones que permitan disminuir la brecha digital existente en las instituciones universitarias, lo que significa innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del uso e implementación las nuevas tecnologías que proporciona la web 2.0 con el apoyo de las redes, así como herramientas de comunicación, trabajo académico, trabajo sincrónico y almacenamiento. Destacando que la situación actual provocada por la pandemia demostró la importancia de implementar y combinar la modalidad online con la modalidad presencial; no obstante, es inexcusable que las universidades involucren las TICs en la toma de decisiones institucionales para buscar soluciones a la realidad actual vivida por el COVID-19.

## Referencias bibliográficas

- Arias, Fidias. (2016). **El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica**. Séptima edición, Editorial Episteme, Caracas, Venezuela.
- Cabrera, Alexis y Ramírez, Manuel. (2013). El uso de las TICS en la universidad: las redes sociales universitarias. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo**. N° 42. Disponible en: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2013/12/tics-universidad.html>. Recuperado el 22 de julio de 2020.
- Calderón, Daniel. (2018). Reseña del libro *The third digital divide: A weberian approach to digital inequalities*, Ragnedda, Massimo, Nueva York: Routledge. **Tekno-kultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales**. Vol. 15, N° 2, pp. 449-452. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/TEKN.60821>. Recuperado el 14 de agosto de 2020.
- Castaño, Jonatan. (2010). La desigualdad digital entre los alumnos universitarios de los países desarrollados y relación con el rendimiento académico. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**. Vol. 7, N° 1, pp. 1-11. Disponible en: [http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/2965/1/m4\\_castano\\_esp.pdf](http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/2965/1/m4_castano_esp.pdf). Recuperado el 29 de julio 2020.
- Cisneros, Pablo. (2016). Herramientas tecnológicas de apoyo al aula virtual para el proceso formativo en asignaturas teórico – prácticas. **Revista Virtualidad, Educación y Ciencia (VEsC)**. Vol. 7, N° 12, pp. 154-158. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/14797>. Recuperado el 11 de septiembre de 2020.
- Committee for the Coordination of Statistical Activities–CCSA.(2020). **How COVID-19 is changing the world: a statistical perspective - Report CCSA**. Disponible en: <https://unstats.un.org/unsd/ccsa/documents/covid19-report-ccsa.pdf>. Recuperado el 17 de diciembre de 2020.
- Guzmán, Josefina. (2008). Estudiantes universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje. **Apertura**. Vol. 8, N° 8, pp. 21-33. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68811215002>. Recuperado el 27 de julio de 2020.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos; y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la investigación**. Sexta edición, Editorial Mc Graw Hill, México.
- Maldonado, Marlon. (2017). **Brecha Digital para el manejo y uso de las tecnologías de información y comunicación por parte del personal docente en la educación superior** (Trabajo de maestría). Universidad Rafael Beloso Chacín,

Maracaibo, Venezuela.

Marqués, Pere. (2000). **Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación.** Disponible en: <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/liderazgo/lecturasfalt/docentesfunciones.pdf>. Recuperado el 23 de julio de 2020.

Muñoz, Daniel. (2020). Educación virtual en pandemia: Una perspectiva desde la Venezuela actual. **Revista Educare - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0.** Vol. 24, N° 3, pp. 387-404. Disponible en: <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1377>. Recuperado el 12 de diciembre de 2020.

Rodríguez, Alfonso; Rueda, Fabio; y Ardila, Iván. (2013). Diseño de una metodología para medir la brecha digital a partir del plan nacional de tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). **Revista Matices Tecnológicos.** Vol. 4, pp. 1-5. Disponible en: <http://publicaciones.unisangil.edu.co/index.php/revista-matices-tecnologicos/article/view/11>. Recuperado el 27 de agosto de 2020.

Plascencia, Tania y Beltrán, Arianna. (2016). El uso de las TICs como herramienta de aprendizaje para alumnos de nivel superior. En: I. Velasco y M. Páez (Coord.). **Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios. Proceedings T-XI.** pp. 13-23. Disponible en: <https://>

[www.ecorfan.org/proceedings/CDU\\_XI/PROCEEDING%20TOMO%2011.pdf](http://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_XI/PROCEEDING%20TOMO%2011.pdf). Recuperado el 19 de agosto de 2020.

Salinas, Everth. (2020). **Uso de las TIC y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Contabilidad de un Instituto Público, Villa María del Triunfo, 2019** (Trabajo de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Sánchez, Antonio. (2015). **Uso de herramientas Web 2.0 en Educación Superior. Estudio de caso** (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos, España. Disponible en: [https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5126/Sanchez\\_Ibanez.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5126/Sanchez_Ibanez.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Recuperado el 27 de septiembre de 2020.

UNESCO. (2020). **COVID-19 Educational Disruption and Response.** Disponible en: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Recuperado el 14 de diciembre de 2020.

Van Dijk, Jan. (2017). Digital divide: impact of access. En P. Rössler, C.A. Hoffner y L. Van Zoonen (Eds.), **The International Encyclopedia of Media Effects** (pp. 1-11), Chichester, UK: John Wiley y Sons. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0043>. Recuperado el 14 de diciembre de 2020.

## Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 28 (1) enero - junio 2021: 105-122

---

# Estrategias de formación musical para el aprendizaje de la música vallenata en educación básica primaria

**Jorge Luis García Daza**

*Fundación Escuela de Formación Musical Caribe Swing.*

*Valledupar-Colombia*

*jorgeluisgarciadaza@hotmail.com*

---

## Resumen

El disfrute de melodías constituye una capacidad innata en el ser humano, siendo privilegio de pocos contar con el don especial para tocar y crear; en todo caso, la función de la pedagogía ubica el interés por acercar a los estudiantes a experiencias gestadas desde el mundo emocional, por lo que se advierte la decisión acertada por parte de los educadores de incluir tácticas que atienden sus demandas particulares. El objetivo del presente artículo fue generar estrategias de formación musical para el aprendizaje de la música vallenata en educación básica primaria. Se fundamentó en autores como Cruz (2019); Álvarez et al. (2018); Navarro (2017); Larrán, Aparicio y López (2013). La investigación asume el paradigma positivista, con metodología cuantitativa, de tipo descriptiva con diseño no experimental, transeccional, de campo. La muestra la conformaron 39 maestros de educación musical de Valledupar, Colombia. En la recolección de datos se aplicó un cuestionario validado y la confiabilidad alcanzó un Coeficiente Alfa de Cronbach de 0.886. Los datos se analizaron con estadística descriptiva, calculando medias aritméticas. Los resultados evidencian debilidades en los maestros para promover la participación activa en los estudiantes, la interacción, así como en el uso de las tecnologías de información y comunicación. Se elaboraron estrategias para la formación de docentes de música, el fomento del rol protagónico de los alumnos, así como la realización de eventos pedagógicos institucionales.

**Palabras clave:** Estrategias; formación musical; música vallenata.

## Music training strategies for the learning of Vallenata music in primary basic education

---

### Abstract

The enjoyment of melodies constitutes an innate capacity in the human being, being the privilege of few to have the special gift to play and create; In any case, the role of pedagogy places the interest in bringing students closer to experiences developed from the emotional world, which is why educators have made the right decision to include tactics that meet their particular demands. The objective of this article was to generate musical training strategies for learning Vallenato music in primary basic education. It was based on authors such as Cruz (2019); Álvarez et al. (2018); Navarro (2017); Larrán, Aparicio and López (2013). The research assumes the positivist paradigm, with quantitative methodology, descriptive type with non-experimental, transectional, field design. The sample was made up of 39 music education teachers from Valledupar, Colombia. In data collection, a validated questionnaire was applied and the reliability reached a Cronbach's Alpha Coefficient of 0.886. The data were analyzed with descriptive statistics, calculating arithmetic means. The results show weaknesses in teachers to promote active participation in students, interaction, as well as in the use of information and communication technologies. Strategies were developed for the training of music teachers, the promotion of the leading role of the students, as well as the organization of institutional pedagogical events.

**Keywords:** Strategies; musical formation; vallenato music.

### Introducción

Las intervenciones del docente en el proceso de la educación musical exigen el manejo de métodos pedagógicos musicales combinados de manera operativa con el uso de estrategias que atribuyen protagonismo a los estudiantes, lo cual alcanza participación activa en las actividades y en las interacciones grupales. Así, los maestros contribuyen con el logro de aprendizajes exitosos en los alumnos.

Desde esta visión educativa, el educador asume el compromiso de generar

transformaciones en las aulas de clase, de manera especial, a través del uso de actividades novedosas donde sea posible fomentar un aprendizaje activo en la formación musical, favoreciendo el desempeño de discentes comprometidos con su propio proceso de formación, lo cual les beneficia en el desarrollo de autonomía para aprender.

El maestro necesita reflexionar sobre la metodología que aplica en su acción formadora con el fin de desarrollar de manera adecuada y eficaz los procesos para alcanzar las metas estable-

cidas; debe evaluar el modelo pedagógico más adecuado para llevar a cabo sus clases (Del Moral, 2012). De esta manera, se dispone a profundizar la complejidad que encierra la formación musical orientada hacia el logro de un aprendizaje significativo.

El uso de destrezas didácticas en el desarrollo de la formación musical, permite elevar los resultados en el proceso educativo de los estudiantes. Sin embargo, es necesario afrontar dificultades provenientes de la falta de disponibilidad del alumno hacia su propio proceso de aprendizaje: *“intereses que forman parte de su estado interno y su situación frente a lo externo, afectan su deseo o abstención hacia el estudio, generando la necesidad de resolver mediante estrategias pedagógicas la optimización de la enseñanza”* (Guerra, Zuluaga y Saravia, 2019:8).

Aunado a esta situación, se observa una problemática a nivel mundial focalizada en la creciente tendencia a excluir la educación musical de los currículos, esto fomenta un ambiente desfavorable para la formación de los estudiantes. Tal como lo refieren fuentes consultadas, con esta medida quedan relegados los beneficios de la formación musical como *“proceso que contribuye a dinamizar la afectividad y la sensibilidad, desarrolla el simbolismo, la interacción y el procedimiento técnico”* (Belletich, Wilhelmi y Ángel, 2016:160).

En el caso del aprendizaje de la música vallenata, se asume como un aire mu-

sical autóctono de la costa caribe colombiana, interpretada tradicionalmente con tres instrumentos: el acordeón diatónico, la guacharaca y la caja, mientras que los aires musicales son: el paseo, el merengue y la puya (Ministerio de Cultura, 2013). Se observa poca atención de estos elementos por parte de los docentes, lo que puede afectar la formación académica de los alumnos y derivar en dificultades para comprender la composición musical del vallenato desde una mirada del lenguaje universal.

De manera puntual, se advierte poco impulso a la formación musical bajo criterios pedagógicos, lo que debilita el aprendizaje de la música vallenata en el contexto de educación básica primaria, limita el fomento de la identidad cultural a través de la expresión musical y menoscaba la calidad educativa.

El objetivo de la presente investigación fue generar estrategias de formación musical para el aprendizaje de la música vallenata en educación básica primaria, manteniendo el interés por alcanzar la configuración de una alternativa donde se concreten aspectos conceptuales y operativos para el fortalecimiento de la acción docente a favor tanto de la enseñanza como del aprendizaje del vallenato, bajo los principios básicos y el manejo de ritmos musicales. Esto potencia la intervención didáctica al tomar en cuenta la identidad y la expresividad; a partir de lo cual, se logran comportamientos sobre este ritmo musical como expresión de la cultura colombiana.

## Fundamentación teórica

La búsqueda de información sobre estrategias de formación musical para el aprendizaje de la música vallenata, permitió ubicar una serie de conceptualizaciones consideradas importantes para describir las temáticas de interés en esta investigación, precisando la consulta bibliográfica en dos grandes puntos: a) estrategias didácticas y de formación musical; b) aprendizaje del vallenato, descritos a continuación.

### Estrategias didácticas y estrategias de formación musical

Para abordar este aspecto, es importante partir de los beneficios de la música en la formación de los estudiantes, al considerar el criterio de Velecela (2020:3) cuando afirma que *“incrementa la capacidad memorística, la atención y concentración de los niños e incluso su relación con otras áreas como la matemática y el lenguaje”*; así mismo, contribuye en las actividades colectivas, con el aprendizaje de canciones se puede aprender valores, hábitos.

Desde esta visión, se profundizan las estrategias que permiten desarrollar la armonía y alcanzar una mayor comprensión, definiéndolas como *“proceso planificado por el docente con el propósito de alcanzar el mejoramiento del acto educativo...conjunto de acciones desarrolladas mediante la aplicación de herramientas y recursos que permiten acceder a un resultado significativo”* (Camacho et al., 2012:7).

Las estrategias son el sistema de actividades que permiten, con economía de esfuerzos y recursos, la realización de una tarea con la calidad requerida dada la flexibilidad y adaptabilidad que ellas ofrecen en su empleo a las condiciones existentes (Ferreiro, 2010). Pueden ser utilizadas en congruencia con los objetivos educativos, tomando en cuenta el carácter práctico que poseen, se relacionan con los contenidos y ponen en juego las habilidades, conocimientos y destrezas de los discentes (Díaz y Hernández, 2010).

Según Anijovich y Mora (2009:4), *“son orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”*; por lo que también se destacan las decisiones asumidas para orientar la enseñanza y promover el aprendizaje.

Las estrategias de formación musical son las acciones planificadas por los maestros de música, lo cual incluye clarificar el momento de su aplicación; por lo que comprenden las intencionalidades establecidas para promover comportamientos entre los educandos que favorezcan el aprendizaje significativo al combinar la lúdica, el arte, la técnica, el método y la cognición. A continuación, se describen la participación activa, la interacción grupal y las tecnologías de información y comunicación, seleccionadas como estrategias en este estudio.

**Participación activa.** Esta estrategia lleva implícita las interacciones sociales, vale decir, *“una mayor interactividad entre estudiantes y también con el profesor...se traduce en una experiencia positiva”* (Larrán, Aparicio y López, 2013:237), pues el estudiante desarrolla capacidades para aprender a aprender. Así se destaca que, en todo proceso educativo, es necesario que el aprendiz se sienta a gusto y quiera aprender; implica decisiones por parte del educador para asegurar el protagonismo en cada una de las actividades propuestas.

La participación activa es fomentada cuando se aplican estrategias asertivas, se planifica en colaboración, participando en la toma de decisiones y trabajo colegiado en un marco de experimentación y evaluación. Es decir, lograr que el alumno sea el centro del proceso formativo, es una meta clave para orientar las intervenciones académicas (Mejía, Aldana y Ruiz, 2017).

Atendiendo a lo antes descrito, se destaca que el fomento de la participación activa permite contar con alumnos participativos en las clases de música, siendo necesario orientar el proceso desde una pedagogía participativa encaminada a que cada escolar desarrolle potencialidades al alcanzar el máximo de iniciativa, de responsabilidad, de compromiso y vida espiritual, en un compromiso responsable con los hombres de la comunidad social en la que se desarrolla (Flores, 2015).

De la misma manera, el logro de la participación activa de los estudiantes bajo los postulados de la pedagogía activa, focaliza la autodeterminación personal y social como principios fundamentales, procurando *“el desarrollo de la conciencia crítica por medio del análisis y la transformación de la realidad; acentúa el carácter activo del estudiante en el proceso de aprendizaje, interpretándolo como buscar significados, criticar, inventar, indagar en contacto permanente con la realidad”* (Muñoz et al., 2011:18), e impulsa un buen diálogo aunado a la cooperación.

**Interacción grupal.** Implica la búsqueda del dinamismo en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje, a fin de superar las formas tradicionales donde se sumerge a los alumnos en rutinas de aburrimiento proclives al abandono y al rechazo o apatía ante la invitación a aprender. De allí, la importancia de movilizar múltiples dinámicas de inter-aprendizaje en las relaciones entre discentes y docentes, así como con la institución (Santamaría y Sánchez, 2011).

Desde esta perspectiva, la interacción grupal puede asumirse como una estrategia para la formación musical que se orienta a mantener en actividad protagónica a los educandos, siendo el profesorado quien la promueve desde la puesta en práctica de una metodología transformadora y emancipadora (Prieto, 2005). Esto, implica el manejo de relaciones sociales, asociado con *“capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza*

*de las emociones como fuente de energía humana, información, conexión e influencia”* (Cooper y Sawaf, 2008:18).

La interacción grupal beneficia la concordancia en las relaciones sociales, se favorece las interacciones entre las personas, dado que aborda el buen trato, así como la realización de intercambios constructivos. Afianza el aprendizaje cooperativo desde el cual se concibe la educación como proceso de socio-construcción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta (Calzadilla, 2002). Se trabaja juntos ayudándose unos a otros, al usar una variedad de instrumentos y recursos informativos que aprueben la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas.

**Tecnologías de información y comunicación (TIC).** Se asume como un aliado del proceso formativo, pues en el ámbito de la educación las nuevas tecnologías aparecen como *“una herramienta que posibilita la consecución de mejoras en el funcionamiento interno, en los servicios prestados o en la docencia... que permite a su vez la entrada en nuevos segmentos de mercado como es el caso del aprendizaje a distancia”* (Gargallo, 2018:328).

Al respecto, es imprescindible no perder de vista la complejidad de procesos como la educación y el aprendizaje por lo que la incorporación de la

tecnología a su favor, amerita adecuarse a la esencia del acto formativo orientado a lograr el desarrollo integral de los individuos (Aguirre, 2012). De allí, el docente al usar las TIC, debe asumirla como una herramienta utilizada estratégicamente sin convertirse en un fin por sí misma.

Se advierte que el fortalecimiento de los procesos educativos demanda contar con educadores poseedores de conocimiento para el manejo de las TIC, lo cual es conocido como competencias tecnológicas que le permiten desarrollar una planificación educativa de forma integral, incorporar actividades académicas dinámicas y lúdicas que conforman la enseñanza digital y logran hacer más interesantes los contenidos didácticos que se traducen en el uso de nuevas tecnologías educativas (Cruz, 2019).

Las competencias tecnológicas otorgan al maestro de música posibilidades para ofrecer a los alumnos oportunidades de formarse como sujetos competentes, capaces de afrontar los complejos desafíos de la cultura, del conocimiento, de la ciencia y de las relaciones sociales necesarias en el siglo XXI (Area, 2010). Por ello, se necesita poseer capacidades para transformar las prácticas pedagógicas con el apoyo de las TIC, orientar a los estudiantes a ser conscientes en el uso de la tecnología para aprender y generar cambios en las instituciones educativas (Bolaño y Tobón, 2017).

## **Aprendizaje de la música vallenata**

De acuerdo a lo expuesto por Álvarez et al. (2018), es un proceso que incorpora el contexto sociocultural desde la cotidianidad, supera enfoques rutinarios para favorecer un ambiente agradable, motivador, tanto para el educador como para el estudiante; facilita la motivación y el interés por aprender.

El aprendizaje de la música vallenata *“comprende un proceso sostenido mediante los intereses concreto – analítico - sintéticos en el proceso de escolaridad...mediante la vida, individualizado; de acuerdo con las reacciones propias de cada uno y mediante el uso de juegos educativos”* (García, 2014:156)

Dentro de este marco conceptual, en el desarrollo del aprendizaje de la música vallenata se requiere planear las actividades a través de metas a corto o largo plazo y establecer una línea progresiva con una secuencia entre los contenidos, de tal manera, que el docente pueda garantizar la atención de cada aspecto contenido en la clase (Burgos, 2007).

El autor antes citado, destaca diez objetivos que deben guiar esta acción: profundizar en las características técnico-interpretativas del instrumento; desarrollar la capacidad de auto-aprendizaje; desarrollar una técnica, personalidad y creatividad interpretativa; valorar y desarrollar el juicio crítico; desarrollar métodos y estrategias de estudio; conocer e interpretar el reper-

torio contemporáneo; desarrollar la capacidad de juicio estético; comprender y aplicar los principios básicos de anatomía funcional; desarrollar las cualidades técnico-interpretativas a partir de ejercicios de mecanicismo y técnica del propio alumno y valorar el análisis comprensivo de la melodía.

Resulta interesante, reseñar aspectos esenciales como *“elementos pedagógicos aplicables a los métodos de enseñanza musical considerados principios para la implementación de métodos de enseñanza”* (Navarro, 2017:153); destaca el despliegue gradual y progresivo de contenidos, tocar música cercana a los educandos, didáctica práctica→teoría→práctica, desarrollo de modelos grupales para la enseñanza instrumental, música de cámara.

La música vallenata se constituye en el centro de actividades no solo recreativas y de desarrollo cultural, sino en todos los niveles del ambiente escolar, sobre todo en esta sociedad donde la melodía, sus composiciones poéticas y su ecología, forman parte de la vida de sus habitantes (Guerra, Zuluaga y Saravia, 2019). De tal manera, el despliegue de esta labor exige la incorporación de metodologías que logren captar y desarrollar habilidades cognitivas en los estudiantes, mediante interacciones que le permiten esforzarse por alcanzar la construcción de nuevos conocimientos, asumiendo un rol protagónico.

## Metodología

La investigación se inserta en el paradigma positivista, con metodología cuantitativa que focaliza la medición estadística de las estrategias de formación musical (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Es una investigación descriptiva que aborda el comportamiento de las estrategias de formación musical sin manipularlas según un diseño no experimental (Duarte y Parra, 2014), observadas en un momento úni-

co al tomar opiniones directas de los docentes, acordes con estudios transeccionales, de campo (Arias, 2016). La muestra, seleccionada intencionalmente, estuvo conformada por 39 maestros que laboran en la educación básica primaria impartiendo música dentro del área de educación artística, en instituciones educativas ubicadas en el barrio *Primero de Mayo*, de la ciudad de Valledupar, Cesar, Colombia (cuadro 1).

**Cuadro 1. Distribución de la muestra**

Instituciones educativas	Docentes de música
Escuela musical del maestro el Turco Gil	11
Fundación Leyenda Vallenata	12
Fundación Caribe Swing	9
U.E. Mixta Número Tres	7
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>

Fuente: Elaboración propia (2021)

En cuanto a la recolección de datos, se aplicó la técnica de la encuesta y como instrumento se diseñó un cuestionario direccionado a los docentes para solicitar información sobre formación musical y aprendizaje de la música vallenata, conformado por nueve ítems, con una escala tipo Likert modificada, con cinco alternativas de respuestas cerradas: Siempre (S), Casi siempre (CS), Algunas veces (AV), Casi nunca (CN) y Nunca (N). El cuestionario fue validado por cinco expertos y la confiabilidad se obtuvo a través de una prueba piloto alcanzando

un Coeficiente Alfa de Cronbach de 0.886. Para el análisis de los resultados, se aplicó estadística descriptiva, con el cálculo de medias aritméticas ( $\bar{X}$ ) para la variable, dimensión e indicadores.

Para analizar los resultados y precisar el comportamiento de los aspectos medidos, se elaboró un baremo de interpretación tomando en cuenta los resultados derivados del cuestionario, lo cual facilitó otorgar significado a los valores concentrados en las medias aritméticas ( $\bar{X}$ ) para cada tipo de estrategia y ubicarlas en uno de los usos establecidos (cuadro 2).

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

Rango de $\bar{X}$	Uso de estrategia
1,00 - 1,80	Muy inefectiva
1,81 - 2,60	Inefectiva
2,61 - 3,40	Medianamente efectiva
3,41 - 4,20	Efectiva
4,21 - 5,00	Muy efectiva

Fuente: Elaboración propia (2021)

## Resultados y discusión

Después de tabular los datos, se concentraron los resultados en una tabla que permite apreciar las tendencias en las opiniones recolectadas, en tal sentido, la discusión se orientó bajo

procesos de confrontación y contrastación de los datos recabados con las teorías que fundamentan la investigación. A continuación, se detallan los resultados referidos siguiendo el objetivo formulado (tabla 1).

**Tabla 1. Estrategias de formación musical**

Indicador	Participación activa	Interacción grupal	TIC
$\bar{X}$ por indicador	2,80	2,07	2,30
$\bar{X}$ general	2,39		
Uso de estrategia	Inefectiva		

Fuente: Elaboración propia (2021)

En la tabla 1, se plasmaron los promedios de los indicadores relacionados con estrategias de formación musical, ubicándose con el mayor puntaje *Participación activa*, con  $\bar{X} = 2,80$  que se corresponde con *Medianamente efectiva*, seguido por *Tecnologías de información y comunicación*, con un puntaje de  $\bar{X} = 2,30$  y el indicador que concentró el menor promedio

*Interacción grupal*, con un valor de  $\bar{X} = 2,07$ , ambos alcanzaron un uso *Inefectiva*, de acuerdo al baremo de interpretación (cuadro 2).

*Participación activa*, con un uso de estrategia *medianamente efectiva* discrepa en cierta medida con lo postulado por Larrán, Aparicio y López (2013), para quienes una mayor interactividad entre alumnos y profesor se traduce en

una experiencia positiva, pues cuando el educando asume una participación protagónica desarrolla capacidades para aprender a aprender; además, consolida los contenidos que forman parte del aprendizaje. Por otro lado, se confirmó que en las instituciones de educación básica primaria los maestros de música impulsan medianamente en los estudiantes el compromiso responsable con su propio proceso de adquisición de conocimientos, y limitan que expresen sus opiniones sobre los temas estudiados.

Respecto al indicador TIC, se apreció un comportamiento posicionado en el rango de *inefectiva* en las instituciones educativas estudiadas. Es así, como las opiniones de los educadores de música no muestran congruencia con lo enunciado por Cruz (2019) cuando destaca en éstos la capacidad para desarrollar una planificación educativa de forma integral, incorporar actividades dinámicas, pedagógicas y lúdicas que conforman la enseñanza digital y lograr hacer más interesantes los contenidos didácticos. Se aprecia también que los maestros de esta área presentan debilidades para ofrecer a los alumnos oportunidades de aprendizaje del vallenato con apoyo en las TIC, así como en el desarrollo de los contenidos de aprendizaje mediante consultas por Internet.

En *Interacción grupal*, los resultados se ubicaron en uso *inefectivo*, al evidenciar distanciamiento de lo expuesto por Santamaría y Sánchez (2011), cuando destacan la importancia

de movilizar múltiples dinámicas de inter-aprendizaje en las relaciones entre los propios estudiantes con sus profesores, con la institución, con otros actores del campo disciplinar y con la realidad social.

Los docentes encuestados impulsan de manera *inefectiva* intercambios emocionales mediante la expresión de sentimientos derivados de canciones vallenatas, presentando debilidades relacionadas con la falta de organización de actividades grupales donde los escolares construyan nuevos saberes.

Sobre los resultados antes descritos, se abordó el comportamiento de formación musical con un promedio general de 2,39 y se ubicó en un uso *inefectivo*. Estos valores no guardan relación con los criterios de Ferreiro (2010), para quien las estrategias son las actividades que permiten, con economía de esfuerzos y recursos, la realización de una tarea con la calidad requerida dada la flexibilidad y adaptabilidad que ellas ofrecen en su empleo a las condiciones existentes.

Lo planteado limita el desempeño de los docentes del área en las instituciones de educación básica primaria por cuanto no se involucra a los alumnos en la planificación de las clases, desatendiendo las relaciones interpersonales mediante el aprendizaje de vallenatos, ni en la incorporación de distintas herramientas tecnológicas para el desarrollo de la formación musical.

Estos resultados tampoco coinciden con lo expuesto por Guerra, Zuluaga y

Saravia (2019), en la investigación sobre música vallenata como instrumento pedagógico, donde concluyen que a partir de las estrategias lúdico-musicales se produjo un aumento del rendimiento académico de los aprendices a quienes se les aplicó y logran calificaciones más altas que las del grupo control; infieren que la influencia del medio cultural en relación con la melodía es definitiva en el deseo de aprender.

### **Estrategias para el fortalecimiento del aprendizaje de la música vallenata en educación básica primaria**

La integración de referentes teóricos, los resultados del estudio y la experiencia del investigador deriva, como producto creativo, algunas estrategias teniendo presente las condiciones contextuales que las caracterizan, donde se concede importancia al consenso y la colaboración desde la formación musical como alternativa para el fortalecimiento del aprendizaje de la música vallenata en este nivel educativo. Se aportan rutas impregnadas de concepciones pedagógicas para alcanzar los objetivos educacionales, por medio de los cuales se posibilita el mejoramiento continuo de las intervenciones del maestro de música y, en consecuencia, el rendimiento de los alumnos.

Se consideran como beneficiarios directos a los docentes desde la visión centrada en la optimización del desempeño como agente encargado de conducir el aprendizaje bajo una didáctica

claramente definida, mediante rutas metodológicas donde se destacan contribuciones a los estudiantes de modo más dinamizante y acorde con sus deseos e inclinaciones. Este aporte agregado a la investigación, beneficia la identidad de Colombia a través del cultivo de la música vallenata como manifestación del gentilicio y patrimonio cultural.

Las estrategias siguen el objetivo de fortalecer el aprendizaje de la música vallenata mediante el trabajo pedagógico de los educadores de esta área; procurando el desarrollo de competencias que les provea mayor asertividad en sus intervenciones mediante acciones acordes a las necesidades e intereses de los estudiantes. Su alcance ubica orientaciones para la conducción del proceso de formación en la aplicación de métodos y técnicas según sus características particulares, lo cual genera mayor disposición a mejorar el aprendizaje desde la cooperación y el trabajo en equipo. Es decir, aportan un conjunto de acciones desde donde el maestro puede crear un ambiente favorable para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, desde donde se interviene en la dinámica escolar.

Las tres estrategias planificadas fueron las siguientes: a) Orientación continua de la formación docente, cuya base teórica es la reflexión sobre la práctica pedagógica y como base operativa focaliza acciones transformadoras; b) Dinamización de los procesos formativos siguiendo la teoría del pensamiento estratégico y enfatizando el

protagonismo del discente; c) Visión estratégica del aprendizaje de la música vallenata bajo el trabajo en equipo, la interacción dialógica y la colaboración. Seguidamente, se especifican los aspectos de corte teórico y las orientaciones operativas.

**Orientación continua de la formación docente.** Enfatiza la atención de la formación de los maestros de música, mediante actividades indivi-

duales y colectiva, donde se fomente la reflexión sobre la propia práctica pedagógica, además del intercambio de conocimientos, saberes y experiencias significativas con colegas. Se asume el diálogo como herramienta de interacción, el círculo de estudio y mesas redondas. En ese sentido, se propone analizar y discutir, de forma continua, problemáticas asociadas al aprendizaje de la música vallenata, a fin de encontrar soluciones viables (cuadro 3).

### Cuadro 3. Operatividad de la estrategia: Orientación continua de la formación docente

Claves de interacción	Actividades	Indicador de logro
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas</li> <li>• Diálogos</li> <li>• Mesas de trabajo</li> <li>• Círculos de estudio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico de necesidades de formación</li> <li>• Selección de temas de formación.</li> <li>• Elaboración y desarrollo del cronograma de formación</li> <li>• Preparación de informes de resultados</li> </ul>	<p>Los maestros de música se muestran dispuestos, sensibilizados y comprometidos con su propia formación</p>

Fuente: Elaboración propia (2021)

**Dinamización de los procesos formativos.** Se apoya la aplicación de estrategias didácticas orientadas a alcanzar la participación activa de los educandos y garantizar que tengan un rol protagónico. Por ello, es fundamental realizar talleres donde los docentes revisen aspectos conceptuales y ejerciten

desde la práctica educativa con el fin de extender a los alumnos el conocimiento de métodos innovadores; esto abre la posibilidad de desarrollar experiencias de aprendizaje bajo decisiones compartidas surgidas de diálogos que motiven y deriven mayor interés por participar, enseñar y aprender (cuadro 4).

### **Cuadro 4. Operatividad de la estrategia: Dinamización de los procesos formativos**

Claves de interacción	Actividades	Indicador de logro
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talleres</li> <li>• Diálogos</li> <li>• Intercambios de experiencias</li> <li>• Redacción de informes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización de los talleres</li> <li>• Búsqueda de facilitadores: sondeo interno y externo</li> <li>• Determinación de contenidos sobre estrategias didácticas innovadoras: de pensamiento crítico, con apoyo de TIC, de trabajo colaborativo, basadas en la neurodidáctica</li> <li>• Ejecución de clases con la aplicación de las estrategias</li> <li>• Reflexión sobre la experiencia desarrollada y sistematización</li> </ul>	<p>Incorporación de nuevas estrategias en las clases de música</p> <p>Los docentes de esta área comparten experiencias acerca de la incorporación de nuevas estrategias didácticas</p> <p>Elaboración de informe o sistematización de experiencia</p>

Fuente: Elaboración propia (2021)

**Visión estratégica del aprendizaje de la música vallenata.** Lleva implícito el interés por impulsar el aprendizaje de la música vallenata como una meta compartida entre docentes y discentes, pues se necesita fomentar la realización de eventos institucionales con apertura al intercambio interinstitucional. Para ello, se plantea la rea-

lización de fiestas pedagógicas donde se presenten productos de las mejores prácticas en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la música vallenata, así como festivales donde todos muestren los avances consolidados en el manejo de composiciones musicales y de las letras (cuadro 5).

## Cuadro 5. Operatividad de la estrategia: Visión estratégica del aprendizaje de la música vallenata

Claves de interacción	Actividades	Indicador de logro
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Aprendizaje colaborativo</li> <li>• Cursos</li> <li>• Asesorías especializadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación de los cursos sobre lectura musical</li> <li>• Ubicación de agentes especializados e el contexto externo para establecer alianzas estratégicas</li> <li>• Organización de los eventos: Conformación de comisiones de trabajo. Gestión de requerimientos. Elaboración de programas. Ejecución de los eventos</li> <li>• Evaluación de las actividades realizadas.</li> <li>• Redacción de informes y socialización de los mismos</li> </ul>	<p>Los maestros de esta área incentivan a los estudiantes a participar en cursos especializados sobre composición del vallenato y mostrarán sus logros en eventos organizados a nivel institucional</p>

Fuente: Elaboración propia (2021)

### Conclusiones

Los maestros de música de las instituciones de educación básica primaria de Colombia, consideradas en la presente investigación, promueven con mediana efectividad la participación activa de los estudiantes en el uso de estrategias de formación musical y limitan que expresen sus opiniones sobre los temas tratados. Respecto a los indicadores interacción grupal y tecnologías de la información y comunicación, es uso de estas estrategias se muestra inefectiva en ambos casos; lo cual se evidencia en la falta de intercambios emocionales entre los alumnos y limita la construcción de lazos afectivos mediante la expresión de sentimientos derivados de canciones vallenatas.

Además, no se aplican herramientas tecnológicas adecuadas al desarrollar los contenidos de aprendizaje.

Las intervenciones de los docentes de esta área pueden ser fortalecidas impulsando un proceso de transformación de la práctica educativa mediante actividades de sensibilización, formación, ejecución y evaluación; con el fin de fortalecer la disponibilidad de los educadores mediante encuentros planificados donde se establezca un trabajo consensuado en beneficio del mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las estrategias formuladas para el fortalecimiento del aprendizaje de la música vallenata, incluyen elementos dinámicos que integran perspectivas

conceptuales, metodológicos, estratégicas-operativas; siendo importante la inclusión de referentes teóricos y orientaciones metodológicas cuya secuencia queda demarcada en la aplicación del conjunto de acciones establecidas.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre, Mabel. (2012). Estrategias tecnológicas. En: Romero, P. (Director). **Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo**. Bogotá, D.C. Disponible en: <https://docplayer.es/13194924-Estrategias-pedagogicas-en-el-ambito-educativo.html>. Recuperado el 28 de noviembre de 2020.
- Álvarez, Aliderman; Camacho, Deiner, García, José y Nieves, Heliana. (2018). **El contexto sociocultural de la música vallenata como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en el nivel inferencial en el grado noveno de la Institución Educativa Manuel Germán Cuello Gutiérrez** (Trabajo de maestría). Universidad Santo Tomás, Valledupar. Colombia. Disponible en: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/14292>. Recuperado el 14 de diciembre de 2020.
- Anijovich, Rebeca y Mora, Sonia. (2009). **Estrategias de enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula**. Primera edición. Aique Educación. Argentina.
- Area, Manuel. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. **Revista de Educación**. 352, pp. 77-97. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352\\_04.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf). Recuperado el 10 de octubre de 2020.
- Arias, Fidas. (2016). **El Proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica**. Séptima edición. Editorial Episteme. Venezuela.
- Belletich, Olga; Wilhelmi, Miguel y Ángel, Rolando. (2016). La educación musical en la formación básica en España. El problema de la dispersión curricular. **Perspectiva Educativa**. Vol. 55, N° 2, pp. 158-170. Disponible en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/454>. Recuperado el 07 de diciembre de 2020
- Bolaño, Matilde y Tobón, Mairene. (2017). Competencias tecnológicas del docente un reto para la integración de las TIC en el aula. En: **Enfoque basado en competencias: Modernización de la educación y diseño curricular**, pp. 406-422. Primera edición. Editorial CIMTED Corporación.
- Burgos, Augusto. (2007). **Los métodos de enseñanza en la educación musical**. Disponible en: <https://docplayer.es/amp/44585040-Metodologias-de-la-ensenanza-musical-autor-augusto-burgos.html>. Recuperado el 15 de octubre de 2020.

- Calzadilla, María. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. **Revista Iberoamericana de Educación**. Vol. 29, N° 1, pp. 1-10. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2868>. Recuperado el 14 de octubre de 2020.
- Camacho, Tania; Flórez, María; Gaibao, Deniris; Aguirre, Mabel; Pasive, Yesid y Murcia, Gloria. (2012). **Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo**. Bogotá, D.C. Disponible en: <https://docplayer.es/13194924-Estrategias-pedagogicas-en-el-ambito-educativo.html>. Recuperado el 10 de noviembre de 2020.
- Cooper, Robert y Sawaf, Ayman. (2008). **La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones**. Primera edición. Norma. Colombia.
- Cruz, Eglis. (2019). Importancia del manejo de competencias tecnológicas en las prácticas docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). **Revista Educación**. Vol. 43, N° 1, pp. 1-22. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/27120>. Recuperado el 11 de enero de 2021.
- Del Moral, Cristina. (2012). Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado. **Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado**. Vol. 16, N° 2, pp. 469-500. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43811>. Recuperado el 05 de octubre de 2020.
- Díaz, Frida y Hernández, Gerardo. (2010). **Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista**. Tercera edición. McGraw Hill. México.
- Duarte, José y Parra, Eglée. (2014). **Lo que debes saber sobre un trabajo de investigación**. Tercera edición. Graficolor, C.A., Venezuela.
- Ferreiro, Ramón. (2010). **Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender**. Segunda edición. Trillas. México.
- Flores, Oliver. (2015). **La participación de los estudiantes en el aula como factor determinante para mejorar la calidad de los aprendizajes** (Trabajo de maestría). Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. Disponible en: <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/7873/MGDEFloresL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Recuperado el 24 de noviembre de 2020.
- García, María. (2014). Evolución de los métodos pedagógicos para la enseñanza de música a lo largo de la historia. **Espacio y tiempo. Revista de Ciencias Humanas**. N° 28, pp. 147-159. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4925889>. Recuperado el 13 de octubre de 2020.

- Gargallo, Ana. (2018). La integración de las TIC en los procesos educativos y organizativos. **Educación en Revista**. Vol. 34, N° 69, pp. 325-339. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/er/a/3MvpyCnBN8jrjFsLZdnyNhj/?lang=es&format=pdf>. Recuperado el 12 de diciembre de 2020.
- Guerra, Martha; Zuluaga, Amat y Saravia, Luis. (2019). Música vallenata, instrumento pedagógico en el proceso de aprendizaje universitario. **Revista de Ciencias Sociales**. Vol. 25, N° 1, pp. 59-70. Disponible en: <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/27293/27937>. Recuperado el 20 de enero de 2021.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la Investigación**. Sexta edición, Mac Graw-Hill Education, México.
- Larrán, Josefa; Aparicio, José y López, Antonio. (2013). Participación activa del alumno en prácticas de microscopía. **FEM: Revista de la Fundación Educación Médica**. Vol. 16, N° 4, pp. 233-237. Disponible en: [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2014-98322013000600008](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322013000600008). Recuperado el 14 de diciembre de 2020.
- Mejía, Gioconda; Aldana, Juan y Ruiz, Ruth. (2017). **Estrategias que permitan mejorar la participación activa durante el proceso de aprendizaje en estudiantes de Formación Docente de la Escuela Normal José Martí de Matagalpa** (Trabajo de maestría). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua UNAN, Managua, Nicaragua. Disponible en: <https://repositorio.unan.edu.ni/7588/1/16263.pdf>. Recuperado el 09 de diciembre de 2020.
- Ministerio de Cultura (2013). **Plan especial de salvaguardia para la música vallenata tradicional del caribe colombiano**. Publicación de la República de Colombia. Clúster de la Cultura y la Música Vallenata. Colombia. Disponible en: <http://patrimonio.mincultura.gov.co/>. Recuperado el 04 de noviembre de 2020.
- Muñoz, Clarena; Andrade, Martha y Cisneros, Mireya. (2011). **Estrategias de Interacción Oral en el Aula. Una didáctica crítica del discurso educativo**. Primera edición. Magisterio. Colombia.
- Navarro, José. (2017). Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista. **REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Vol. 19, N° 3, pp. 143-160. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v19n3/1607-4041-redie-19-03-00143.pdf>. Recuperado el 27 de noviembre de 2020.
- Prieto, Marcia. (2005). La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación? **Revista Theoria**. Vol. 14, N° 1, pp. 27-36. Disponible en: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a3.pdf>. Recuperado el 10 de octubre de 2020.

- Santamaría, Claudia y Sánchez, María. (2011). Participación y liderazgo estudiantil: Una apuesta por la ciudadanía activa. **Revista Colombia Médica**. Vol. 42, N° 2, pp. 103-112. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28322504013>. Recuperado el 03 de noviembre de 2020.
- Velecela, Manuel. (2020). La educación musical en la formación integral de los Niños. **Revista de Investigación y Pedagogía del Arte**. N° 7, pp. 1-10. Disponible en: <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/3018/2063>. Recuperado el 21 de enero de 2021.

## Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 28 (1) enero - junio 2021: 123-139

---

# Perfil del coach y procesos comunicacionales en rectores de instituciones educativas de básica secundaria en Colombia

*María Cristina Canales Pérez*

*Doctorado en Educación. Universidad Nacional Experimental Rafael*

*María Baralt. Maracaibo-Venezuela*

*cristinacanalesperez@hotmail.com*

---

## Resumen

Hoy día, las organizaciones requieren del manejo de estrategias gerenciales creativas, que permitan mejorar sus procesos productivos y comunicacionales en la búsqueda de la excelencia y calidad; y el coaching es una de ellas. El presente trabajo tuvo como objetivo determinar el perfil del coach y los procesos comunicacionales de rectores educativos de instituciones de básica secundaria del municipio Agustín Codazzi, Colombia. Se sustentó en autores como Salazar y Moland (2018), Santos (2017), Lafarge y Gómez (2016, 2014), Khan y Khan, (2012), entre otros. La metodología fue descriptiva y de campo, con diseño no experimental. La muestra estuvo constituida por 6 rectores que laboran en estas instituciones. Para obtener la información se utilizó un cuestionario conformado por 30 ítems, estructurado bajo formato Likert, con tres alternativas de respuesta. Los resultados reflejaron que la mayor tendencia de las variables se ubicó en la alternativa siempre con alta tendencia, lo cual revela que para los informantes existe similitud en las respuestas emitidas, indicando la importancia del coaching, como estrategia gerencial para mejorar sus procesos comunicacionales. Se concluyó, de acuerdo a criterios establecidos por los rectores, que el coaching como estrategia gerencial podría ser aplicado por ellos para lograr el mejoramiento de sus procesos comunicacionales en la organización educativa.

**Palabras clave:** Coach; coaching; estrategias gerenciales; procesos comunicacionales.

## Coach profile and communication processes in rectors of basic secondary educational institutions in Colombia

---

### Abstract

Today, organizations require the management of creative management strategies, which allow improving their production and communication processes in the search for excellence and quality; and coaching is one of them. The objective of this work was to determine the profile of the coach and the communicational processes of educational rectors of basic secondary institutions of the Agustín Codazzi municipality, Colombia. It was based on authors such as Salazar and Moland (2018), Santos (2017), Lafarge and Gómez (2016, 2014), Khan and Khan, (2012), among others. The methodology was descriptive and field, with a non-experimental design. The sample consisted of 6 rectors who work in these institutions. To obtain the information, a questionnaire made up of 30 items was used, structured under Likert format, with three response alternatives. The results reflected that the highest trend of the variables was located in the alternative always with a high trend, which reveals that for the informants there is similarity in the responses issued, indicating the importance of coaching as a management strategy to improve their communication processes. It was concluded, according to criteria established by the rectors, that coaching as a managerial strategy could be applied by them to achieve the improvement of their communicational processes in the educational organization.

**Keywords:** Coach; coaching; management strategy; communicational processes.

### Introducción

Hoy día las organizaciones requieren el manejo de estrategias gerenciales novedosas, que permitan mejorar sus procesos productivos en la búsqueda de la excelencia y calidad; particularmente el coaching se presenta como un modelo de administración que busca devolver el protagonismo a todo gerente en cualquier campo laboral, propiciando en él su inventiva, creatividad y curiosidad, factores que son fundamentales para formular y tomar de decisiones en pro de la búsqueda de soluciones

a los problemas que diariamente y de manera constante se subsistan en una organización educativa. La necesidad de desarrollar en el directivo un perfil enmarcado en el coaching, pudiese generar el mejoramiento de las herramientas gerenciales, en concordancia con su realidad social, económica y cultural.

En tal sentido, al hacer referencia en las nuevas formas de dirigir una organización, Santos (2017), expresa que no se puede dejar de lado el ámbito educativo, donde se requiere la necesidad

de cambios durante la gestión, lo que es posible mediante transformaciones que enfrenta la sociedad del siglo XXI, que conducidas de manera innovadora los directores; romper con paradigmas de una gerencia tradicional que aún se siguen realizando en las instituciones formativas.

Lo anterior permite enfatizar, según la percepción de la autora de la investigación, que en la sociedad actual se demanda una educación enmarcada en la pertinencia y transformación de contenidos en beneficio de un aprendizaje efectivo, donde los involucrados encuentren respuestas oportunas de sus inquietudes, requiriéndose no solo la voluntad del docente en el progreso académico; también se debe contar con gerentes capaces de innovar el sistema educativo, a través del manejo de estrategias, que favorezcan los procesos comunicacionales con todos los entes que conforman la institución, con la finalidad de disponer de las herramientas necesarias para tomar decisiones oportunas y eficaces.

A través de estrategias gerenciales enmarcadas en el coaching, los rectores educativos pudiesen desarrollar un perfil basado en herramientas innovadoras con la finalidad de lograr las metas propuestas para optimizar los procedimientos administrativos y académicos de la institución. Al respecto, Lafarge y Gómez (2016), destacan que las organizaciones escolares no son ajenas a esta situación, por cuanto la educación plantea la necesidad de formar ciudadanos que contribuyan al desarrollo

de la sociedad, como el caso particular de la educación básica secundaria para que los estudiantes accedan a la universidad, de allí que el reto es mayor para los rectores en sus funciones al afianzar nuevas formas de gerenciar, utilizando procesos comunicacionales sustentados en el coaching de modo emprendedor.

Con base a los planteamientos hechos, Salazar y Moland (2018), refieren que el coaching, puede considerarse un sistema motivacional que mantiene muy en alta la moral de los que conforman una organización, permitiendo la fijación de planes, la orientación y dirección para que todo gerente trabaje en equipo, establecido las estrategias que den garantía y confianza entre todos, los que pertenecen a la organización.

Aspectos que pueden llamar la atención de los rectores en la educación colombiana, para recuperar la vocación de conducir el sistema educativo en valores y con visión sistemática que privilegie la interacción entre docentes, directivos, representantes y alumnos en los escenarios donde el liderazgo institucional del gerente sea compartido en la búsqueda de unificar criterios para mejorar los procesos comunicacionales y niveles académicos en las organizaciones educativas de básica secundaria en el Municipio Agustín Codazzi de Colombia.

La gestión del gerente, de acuerdo con Hendriks (2010), exige una nueva actitud ante diversos desafíos que deben enfrentar las instituciones edu-

cativas, para darle una nueva orientación y responder de esta manera a las demandas del momento, apoyada en un efectivo proceso comunicacional como apoyo institucional, para elevar los niveles de excelencia entre los entes que la conforman.

Cabe destacar al hacer referencia al coaching como apoyo a la gerencia educativa, según Tofler (2014), se presenta como una estrategia que busca devolver el protagonismo al gerente en el proceso de enseñanza, promoviendo en ellos un nuevo perfil gerencial, que permita desarrollar su creatividad, curiosidad, formulación y solución de problemas cotidianos y concretos, a través de diversas acciones metodológicas que permitan, la adquisición del conocimiento en concordancia con la realidad social y cultural de las instituciones escolares.

Se puede señalar que el sistema educativo colombiano, no escapa a esta realidad producto de la crisis actual, donde el rector como ente principal de la organización educativa y encargado de dirigirla, en ocasiones hace caso omiso a los problemas relacionados con la comunicación, como apoyo fundamental en la gestión gerencial. Esta situación se detecta como la falta de competencias comunicacionales en él, inciden en su gestión desfavorablemente. De manejar asertivamente estos elementos, es posible corregir las debilidades y los errores del personal que labora en las instituciones educativas, le ayudaría a cumplir los objetivos previstos en el proceso formativo.

En consecuencia, todo gerente educativo debe enfocarse en estrategias que permitan mejorar sus procesos comunicacionales, mediante el manejo de herramientas aportadas por el coaching, en la búsqueda de desarrollar un perfil dirigido al logro de metas y objetivos de óptima adaptación en las políticas y procedimientos organizacionales.

De lo antes señalado, no escapa la educación regional, donde según Martínez (2012), la carencia de estrategias gerenciales modernas relacionadas con la problemática comunicacional en las organizaciones, inciden negativamente en el desarrollo de programas y proyectos de la gestión, lo cual pudiese generar barreras que impiden una fluidez comunicacional exitosa, influyendo de igual manera en el manejo de estrategias asertivas para el normal funcionamiento de las actividades académicas, llevadas a cabo por el rector para realizar con efectividad y eficiencia su labor.

Por esta razón, la comunicación apoyada en el perfil del coach es considerada un elemento importante en la gestión gerencial, ya que a través de ello se reafirma la participación, el diálogo, la justicia y la democracia, factores considerados clave para el éxito en toda organización.

En ese contexto, Martínez (2012), destaca que, en aquellos centros educativos donde el gerente, para tomar las decisiones hace énfasis en los procesos comunicacionales, indudablemente le ayudará a mejorar los niveles de res-

ponsabilidad en todo su personal, e incidirá en la búsqueda del cumplimiento de los objetivos y metas propuestas.

En concordancia con lo señalado, el coaching contemporáneo, más que una herramienta ocasional de motivación en el ámbito escolar, se ha convertido en un recurso flexible, no solo para mejorar la comunicación en las relaciones interpersonales, sino también para retener talento identificado con los valores y propósitos establecidos, buscando consolidar espacios de liderazgo, empoderamiento, creatividad y trabajo en equipo, desarrollando un potencial a sus subalternos, situación que permite la conceptualización, el despliegue y el impacto del coaching dentro de las organizaciones escolares (Mejía, 2019).

Se observa en los rectores de las instituciones consideradas en este estudio, escaso manejo de funciones que tienen que ver con una comunicación efectiva; prestan atención a comentarios del ambiente de trabajo y toman decisiones sin verificar. Esto impide una buena gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje, se traduce en barreras comunicacionales e incide en el desempeño laboral. Con base a lo planteado, puede inferirse que existe la necesidad de estimular una educación de calidad, donde se asuman cambios favorables en los procesos comunicacionales, a través de estrategias gerenciales utilizadas adecuadamente al coaching, que permitan desarrollar un perfil gerencial adecuado con la educación actual.

La situación planteada requiere aplicar el coaching como estrategia gerencial, para que los rectores dirijan las instituciones dando oportunidades a los docentes a la participación, el diálogo y la toma de decisiones relevantes; así evitan reflejar comportamientos hostiles, inflexibles; adopten un estilo de un verdadero líder que pueda hacer frente a las dificultades que se presenten mediante un adecuado proceso comunicacional.

En función de lo expuesto, el presente trabajo tuvo como objetivo determinar el perfil del coach y los procesos comunicacionales de rectores educativos de instituciones de básica secundaria del municipio Agustín Codazzi, Colombia.

## **Fundamentación teórica**

### **Aspectos teóricos del coaching**

**Definición de coaching.** Según Santos (2015), es una estrategia donde se concretan escenarios e individuos, que compiten en la organización con el propósito de ganar y obtener resultados altamente positivos. Las experiencias pragmáticas de los resultados de cada participante y la articulación con la organización tienen como fin alcanzar un triunfo. El responsable de llevar este proceso debe enrumbar su dirección en un liderazgo personal, logrando así el aprovechamiento del talento de su personal. Por ello, quienes participan en este tipo de estrategia, deben contar con un entretenimiento arduo y re-

sistente, manteniendo confianza en las destrezas y habilidades en el trabajo colectivo para fortalecer las tareas a cumplir, y tratar de ser siempre los mejores en los roles profesionales.

Consecuentemente con lo anterior, el coaching-educativo hoy día se considera una técnica de crecimiento personal, que tiene como objetivo ayudar a conseguir metas, relacionarse de manera efectiva, mejorar las competencias, desarrollar estrategias de liderazgo contingencial, optimar las habilidades y destrezas, para una mejor calidad de vida personal, grupal, profesional y laboral (Yarza, 2021),

**Definición de coach.** Salazar y Moland (2018), lo define como el líder que se preocupa por planear el crecimiento personal y profesional, de cada una de las personas del equipo y del suyo propio, por ello debe poseer una visión inspiradora, ganadora y trascendente mediante el ejemplo, la disciplina, la responsabilidad y compromiso para orientar, en el camino hacia una visión convirtiéndola en realidad; es decir, es un líder que promueve la unidad del equipo en una organización, sin preferencias individuales, consolidando la relación interna para lograr potenciar la suma de todos los talentos inmensos en la organización.

El coach como guía, ofrece y comparte información, sugerencias, retroalimenta, reflexiona, pregunta, escucha, apoya y cultiva la autonomía, compartiendo sus conocimientos en forma directa como parte de la dimensión social y afectiva. Su trabajo en la educación es

llevar a la persona más allá del estado de confort, logrando nuevos comportamientos que ayuden al docente a hacer su trabajo efectivo (Yarza, 2021).

## **Características personales del coach**

Este individuo cumple diversas funciones: aconseja, establece dirección y da feedback, indica las tareas que desarrollan habilidades y ayuda a lograr el éxito; esto último lo realiza anticipando problemas y obstáculos que podrán enfrentar los subordinados, dotándoles de los recursos necesarios para evitar el fracaso. Un buen coach debe hacer énfasis en ciertas características especiales, de acuerdo con los planteamientos de Hendriks (2010), quien presenta las siguientes:

**Claridad:** debe asegurar una mejor comunicación, en su forma de actuar con otros sujetos, con la finalidad de evitar fallas durante su gestión gerencial, de allí que comience por asumir todo lo que debe hacerse, para que exista siempre lógica en lo que se quiera transmitir.

**Apoyo:** significa ayudar al equipo, respaldando sus necesidades, bien sea información, materiales, consejos o simplemente comprensión.

**Construcción de confianza:** permite que las personas de grupo sepan que él cree en ellas y en lo que hacen. Señala los éxitos y revisa las causas de su ocurrencia; otorga reconocimiento hacia la excelencia detrás de cada victoria.

**Mutualidad:** significa compartir una visión de las metas comunes y explicar en detalles sus fines. Asegura que los miembros de su equipo puedan responder preguntas como: ¿Por qué esta meta es tan buena para las organizaciones? o ¿cuáles pasos deben realizarse para lograrlas?

**Perspectiva:** significa comprender el punto de vista de los subordinados, realizar preguntas para involucrarse con ellos, que revelen la realidad de cada uno, mientras más preguntas hagan, más comprenderán lo que sucederá en el interior de los individuos. No se debe asumir que ya saben lo que piensan y sienten, debe preguntar.

**Riesgo:** es permitir que los miembros del equipo sepan que los errores no van a ser castigados con el despido, siempre y cuando todo el mundo aprenda de ellos.

**Paciencia:** el tiempo y la paciencia son claves para prevenir que el coach simplemente reaccione: siempre que sea posible deben evitarse respuestas capciosas, ya que pueden minar la confianza de su equipo en la habilidad para pensar y reaccionar.

**Confidencialidad:** el mejor coach es aquel que logra mantener la confidencialidad de la información individual recolectada, ya que es la base de la confianza y de su credibilidad como líder.

**Respeto:** implica la actitud percibida por el supervisor o gerente hacia las personas que el guía. Puede respetar en alto grado a los miembros del equipo;

si está en contradicción con su poca disposición de involucrarse, con su poca habilidad para ejercer la paciencia, y con las deficiencias en compartir metas, hace que se comunique poco respeto.

## **Funciones del coach**

Al considerar las características del coach, se emanan funciones que debe cumplir para su buen éxito al frente de una organización educativa, permitiendo una mayor precisión en las tareas a realizar. De acuerdo con la percepción de Santos (2017), se presentan las siguientes:

**Prestar atención a sus empleados:** se refiere a lo que hace un coach para transmitir el mensaje y que este sea escuchado. Hay aspectos verbales y no verbales en esta actividad.

**Indagar sobre la información necesaria:** herramienta clave para ser capaz de desarrollar suficiente información y lograr resultados positivos, estos pueden ayudar a resolver problemas, sabiendo de la forma cómo piensan en resolverlos.

**Reflejar a sus empleados una buena comunicación:** ayuda al coach a obtener información, de esta forma se comunica y sabe que están escuchando, comprende lo que la otra persona dice o siente y si desea que proporcione información importante. Significa expresar lo que se cree que el otro dijo y comunicar los sentimientos que el otro individuo ha expresado.

**Afirmar su compromiso institucional:** se focaliza en el resultado final del coaching; la mejora continua del aprendizaje, donde expresa la creencia del coach sobre el deseo de ser competentes reforzar el sentido del logro y contribuye al compromiso de mejora continua.

**Asumir disciplina para sus responsabilidades:** consiste en las habilidades anteriores, a fin de crear las características esenciales de una reunión de coach; es decir, asumir la responsabilidad por su propia conducta y aceptar la responsabilidad por el resultado de la interacción de coaching.

Además de las funciones señaladas, el coach según Hendriks (2010), debe reunir ciertas cualidades efectivas, tales como:

**Ser positivo:** su labor no es buscar al culpable, sino alcanzar las metas de productividad brindando coaching a sus empleados, para que logren un rendimiento óptimo.

**Debe ser entusiasta:** su actitud es contagiosa, ya que infunda energías positivas en cada encuentro. Así mismo debe ser confiable, confiar en que sus empleados pueden realizar la labor asignada correctamente.

**Ser experto:** atrae respeto y lealtad, pues conoce su trabajo mejor que nadie, debiendo ser observador consciente de aquellas cosas que no se expresan con las palabras sino con los gestos.

**Ser respetuoso:** trata a sus empleados como personas valiosas, de tal modo que aprende a conocerlos y tra-

tarlos mejor. También debe tener paciencia, no insulta a sus empleados por no haber comprendido lo que les asignó; al contrario, los induce para que lo traten de realizar.

De lo planteado anteriormente se deduce que, todo directivo para su buen éxito en las instituciones educativas requiere de estrategias gerenciales que le garanticen el cumplimiento de objetivos y metas fundamentales en su gestión organizacional y académica, estrategias que surgen y coadyuvan a lograr desempeños exitosos en el personal y en su organización, valiéndose para ello del desarrollo de competencias, conductas, habilidades y actitudes, para la potenciación de recursos, a la vez que propicien una mejor calidad de vida y mayor satisfacción con la práctica cotidiana. Razones que llevan a precisar la importancia de las funciones del coaching para el crecimiento personal y profesional del rector educativo como ser humano responsable del proceso académico (Podesta et al., 2019).

## Aspectos teóricos de la comunicación

**Definición de comunicación.** Según David (2008), la comunicación como intercambio de formación entre los individuos, constituye el pilar fundamental dentro de la organización, además la caracteriza como una actividad administrativa para el trabajo en equipo, capacita al gerente hacia la toma de decisiones, ayudando a que la

planeación y la organización sean bien ejecutadas, y que el control administrativo sea aplicado con efectividad.

## **Principios de la comunicación**

De acuerdo con Leiderson (2011), para que una comunicación sea realmente efectiva debe responder a ciertos principios, explicados a continuación.

**Claridad:** los mensajes deben ser fácilmente comprensibles por parte del destinatario, no ambiguos; es decir, que el contenido del mensaje que transmite sea de fácil entendimiento. En tal sentido, Gastón (2009:57), señala que “*claridad significa pensamiento diáfano, conceptos bien dirigidos, exposición limpia... con sintaxis y léxico correcto*”. Un estilo es claro cuando el pensamiento del que emite el mensaje penetra sin esfuerzo en la mente del receptor.

**Precisión:** siguiendo con Gastón (2009), la información transmitida debe ser completa y concreta, sin lagunas y omisiones, para no causar confusión del receptor ni ocultar fines no declarados. Los reglamentos de una organización deben distinguir claramente entre lo que está permitido y lo que está prohibido, sin dejar zonas dudosas que faciliten el abuso.

**Redacción:** según Katz y Khan (2012:80), “*las comunicaciones se realizan tomando como código la lengua española*”. Es necesario distinguir dos tipos de comunicación: la oral, que se fundamenta en signos vocales y en artículos; y la escrita, en la cual se emplean

signos visuales, gráficos. La oral es la de mayor uso diario y la escrita es una proyección de la oral; sin embargo, la comunicación escrita es fundamental en la conducción adecuada de la transmisión de una información asertiva.

**Objetividad:** de acuerdo con Leiderson (2011:96), “*la comunicación transmitida, en todos los sentidos deben tener como requisito la objetividad para no originar desconfianza en el receptor*”. Es oportuno señalar que la dirección de una organización debe ser imparcial al juzgar los hechos relacionados con la comunicación, deben ser objetivos, y el gerente debe mostrar igual grado de objetividad en la preparación de los informes.

**Difusión:** es el requisito que puede influir sobre el éxito y la eficacia de las comunicaciones (Leiderson, 2011). La información debe llegar efectivamente a todos los interesados en el momento más oportuno, los defectos en la difusión conducen a distorsiones y mal entendidos.

## **La comunicación en las organizaciones**

El proceso de comunicación proporciona las vías para transmitir información de interés, para la obtención de las metas establecidas. Al respecto Méndez (2013), expresa que la comunicación en las organizaciones debe poseer ciertas siguientes características para que sea efectiva.

**Ser clara y precisa:** prepararse de manera que los receptores entiendan el

mensaje a través de un lenguaje sencillo, concreto y preciso.

**Estar bien fundamentada:** tener una idea clara sobre el mensaje; es necesario estar bien informado de lo que se quiere transmitir.

**Explicar el documento adecuado:** el documento apropiado es esencial para garantizar que el mensaje llegue a los receptores y origine la reacción esperada.

**Unificar los criterios:** el mensaje no debe ser contradictorio, ni en su contenido ni en los fines.

**Estar bien distribuida y ser oportuna:** la comunicación debe llegar a todos los receptores en el momento oportuno, evitando que sea extemporánea.

**Poder evaluarse:** el ciclo de toda comunicación culmina con la reacción que produce en el receptor; en consecuencia, el transmisor debe conocer el efecto producido, con el fin de hacerla efectiva y lograr resultados efectivos.

En atención con lo planteado, es imprescindible resaltar la importancia de la comunicación en las organizaciones educativas, donde su propósito consiste en efectuar cambios influyentes sobre las acciones en beneficio de todos. Para ello, debe enmarcarse en decisiones que incidan en la productividad, calidad, estrategias instruccionales; es esencial para establecer o divulgar metas y políticas, organizar recursos humanos y materiales de forma eficiente y eficaz; controlar, dirigir, motivar y crear un clima de empatía para todos los actores involucrados.

Un gerente educativo para llevar a la práctica sus planes, necesita sistemas y modelos comunicacionales eficaces. Cualquier información adulterada origina caos y errores que disminuyen el rendimiento del grupo y perjudican el logro de los objetivos.

La comunicación en una organización educativa debe estar centrada en la disponibilidad y manejo de políticas conducentes al cumplimiento del proceso integral de enseñanza y aprendizaje, donde se involucren por igual docentes, estudiantes, padres, representantes y comunidad en general. La comunicación como recurso institucional, según Berlo (2009), tiene dos propósitos fundamentales; el primero es proporcionar la información necesaria para la toma de decisiones que permiten alcanzar los objetivos planteados y en segundo, generar actitudes en las personas para motivarlas en su trabajo y producir respuestas adecuadas para el buen funcionamiento institucional.

## Metodología

La metodología aplicada en esta investigación fue de tipo descriptiva y de campo, por lo cual para Hernández, Fernández y Baptista (2014), se orienta a describir situaciones o eventos, analizando cómo se manifiesta determinado problema y sus componentes. En lo concerniente al estudio de campo, estos permiten verificar los hechos en un lugar determinado, centrándose en donde el fenómeno se da de manera natural. Su diseño fue no experimental,

debido a que se realizó sin manipular deliberadamente las variables.

La población estuvo conformada por los seis (6) rectores educativos de las instituciones de básica secundaria del Municipio Agustín Codazzi, la cual por sus características se consideró la totalidad de la misma, por ser finita, de fácil manejo. Este tipo de procedimiento es considerado un censo poblacional, el cual Bisquerra (2007), se utiliza cuando la muestra es restringida o cuando la intención del investigador así lo exige.

El instrumento para la recolección de datos utilizado fue el cuestionario, mediante el cual se obtuvo información de los rectores, para lo cual se construyó un cuestionario conformado por treinta (30) ítems, estructurado bajo formato Likert, con tres alternativas de respuesta: **Siempre, Algunas Veces y Nunca.**

Para la obtención de los datos se utilizó la estadística descriptiva, específicamente el cálculo frecuencial y porcentual, lo cual permitió analizar el comportamiento de las variables y dimensiones (cuadro 1).

**Cuadro 1. Operacionalización de las variables**

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Perfil del coach	Características personales del coach	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claridad</li> <li>• Apoyo</li> <li>• Construcción de confianza</li> <li>• Mutualidad</li> <li>• Riesgo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 1-2</li> <li>– 3-4</li> <li>– 5-6</li> <li>– 7-8</li> <li>– 9-10</li> </ul>
	Funciones del coach	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar atención</li> <li>• Dar información necesaria</li> <li>• Reflejar buena comunicación</li> <li>• Afirmar compromiso</li> <li>• Asumir responsabilidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 11-12</li> <li>– 13-14</li> <li>– 15-16</li> <li>– 17-18</li> <li>– 19-20</li> </ul>
Procesos comunicacionales	Principios de la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claridad</li> <li>• Precisión</li> <li>• Redacción</li> <li>• Objetividad</li> <li>• Difusión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 21-22</li> <li>– 23-24</li> <li>– 25-26</li> <li>– 27-28</li> <li>– 29-30</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia (2021)

La validez, de acuerdo al criterio de Chávez (2010), es la eficacia con que el instrumento mide lo que se pretende. Para validarlo, se utilizó la técnica de juicio de expertos, evaluado por tres (03) especialistas en el área objeto de estudio, quienes aportaron sugerencias sobre la relación y pertinencia de los indicadores con los ítems, así como, las ambigüedades de las preguntas con respecto al contexto de las variables, las cuales fueron consideradas en su totalidad.

La confiabilidad es considerada de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014:242), como “*el grado que la aplicación del instrumento repe-*

*tida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados*”; es decir, es la medida como se puede confiar en el instrumento utilizado, para determinar si los resultados obtenidos puedan servir de base a la resolución del problema de investigación. Se determinó mediante una prueba piloto, aplicada a diez sujetos, con características similares a la población de este estudio; donde las respuestas de los mismos permitieron determinar el coeficiente de confiabilidad, para lo cual se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach.

Para la interpretación de los rangos porcentuales se elaboró el siguiente baremo (cuadro 2).

**Cuadro 2. Baremo para la interpretación de los rangos de porcentajes**

Rango de porcentaje	Tendencia
0 -20	Nada importante
21- 40	Poco importante
41- 60	Moderadamente importante
61 - 80	Importante
81 -100	Muy importante

Fuente: Elaboración propia (2021)

## Resultados y discusión

En la tabla 1 se exponen los resultados obtenidos indicaron para la variable: *perfil del coach* y *dimensión: características personales del coach*. Se observa para los *indicadores claridad* 66% y *construcción de confianza* 66%; ubicadas en la alternativa siempre, con tendencia *importante*. En el caso

de los indicadores *apoyo* 100%; *mutualidad* 83% y *riesgo* 83%; todas se corresponden con la alternativa siempre, y tendencia *Muy importante*. Se deduce que los rectores educativos de las instituciones de Básica Secundaria del Municipio Agustín Codazzi de Colombia, se apoyan con mayor énfasis en las características apoyo, mutualidad y riesgo, para poder

asumir riesgos durante su gestión gerencial como aspectos importantes dentro del perfil de todo gerente para

la búsqueda de un proceso académico y administrativo adecuado a su realidad.

**Tabla 1. Variable: Perfil del coach.  
Dimensión: Características personales del coach**

	Indicadores									
	Claridad		Apoyo		Construcción de confianza		Mutualidad		Riesgo	
Alternativa	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Siempre	04	66	06	100	04	66	05	83	05	83
Algunas Veces	02	34	0	0	02	34	01	17	01	17
Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	06	100	06	100	06	100	06	100	06	100

Fuente: Elaboración propia (2021)

En atención con los resultados obtenidos, se contrastan teóricamente con lo referenciado por Hendriks (2010), quien señala que un buen gerente para lograr el éxito en una organización, deben hacer énfasis en las características del coaching, con la finalidad de anticiparse a los problemas y obstáculos que podrán enfrentar los subordinados, dotándoles de los recursos necesarios y evitando el fracaso y buscando el logro del éxito. Para tal fin deben tener en cuenta la claridad, el apoyo y la construcción de confianza, la mutualidad y el riesgo asumido, como principales características del coach.

Los resultados de la *variable: perfil del coach y dimensión: funciones del coach* se presentan en la tabla 2. Se evidencia en *todos los indicadores* un valor del 100%, lo que representa una tendencia Muy importante, de acuerdo a las respuestas de los rectores de las instituciones bajo estudio. Esto representa que los rectores educativos de las instituciones de Básica Secundaria del Municipio Agustín Codazzi de Colombia, consideran trascendental aplicar las funciones del coach en su gestión gerencial para mejorar la eficacia en su actuación.

**Tabla 2. Variable: Perfil del coach.  
 Dimensión: Funciones del coach**

	Indicadores									
	Prestar atención		Dar información necesaria		Reflejar buena comunicación		Afirmar compromiso		Asumir responsabilidades	
Alternativa	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Siempre	06	100	06	100	06	100	06	100	06	100
Algunas Veces	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	06	100	06	100	06	100	06	100	06	100

Fuente: Elaboración propia (2021)

Al contrastar teóricamente con lo expresado por Santos (2015), quien señala que la función de un coach debe ser cumplidas con asertividad, para obtener buen éxito al frente de una organización educativa, lo cual permitirá una mayor precisión en las tareas a realizar. Para lo cual un buen gerente debe transmitir el mensaje y que sean escuchado, de allí la necesidad de indagar sobre la información necesaria, como la función clave para ser capaz de desarrollar suficiente información y lograr resultados positivos, que ayuden a resolver problemas.

Con relación a la *variable: procesos comunicacionales y dimensión: principios de la comunicación*, los resultados se muestran en la tabla 3. Se observa una tendencia *Muy importante*, de acuerdo al baremo de interpretación (cuadro 2), correspondiendo a 100% en la alternativa siempre, para todos los indicadores. Esto implica que los rectores consideran vital que en la comunicación institucional manejen asertivamente los principios de claridad, precisión, redacción, objetividad y difusión, para que la organización educativa funcione a cabalidad, mejorando indudablemente el trabajo en equipo.

**Tabla 3. Variable: Procesos comunicacionales.  
Dimensión: Principios de la comunicación**

	Indicadores									
	Claridad		Precisión		Redacción		Objetividad		Difusión	
Alternativa	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Siempre	06	100	06	100	06	100	06	100	06	100
Algunas Veces	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	06	100	06	100	06	100	06	100	06	100

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tomando en cuenta los resultados de la tabla 3, se contrastan teóricamente con lo expresado por Lafarge y Gómez (2016) y Leiderson (2011). Para que una comunicación sea realmente efectiva y el gerente realice a cabalidad sus funciones, debe responder a los principios de claridad, precisión, redacción; objetividad y difusión, los cuales, de acuerdo a lo manifestado en la investigación por los directivos, en el contexto escolar son esenciales para un buen proceso comunicacional sustentado en el coaching de modo emprendedor.

### Conclusiones

Al identificar características personales del coach en los rectores educativos de instituciones de básica secundaria del Municipio Agustín Codazzi, se pudo concluir que consideraron importante la claridad y la construcción de confianza. Destacan con mayor énfasis, el apoyo, la mutualidad y el riesgo, por lo cual todo gerente debe tomar en cuenta estas características personales

para mejorar su actuación como líderes en las organizaciones que dirigen.

En relación con las funciones del coach se evidenció que todas las funciones estudiadas: prestar atención, dar información necesaria, reflejar buena comunicación, afirmar compromiso y asumir responsabilidades, son consideradas muy importantes por los directivos y su aplicación fortalece las acciones de un buen líder organizacional, en búsqueda de la excelencia académica y administrativa.

Del mismo modo, al analizar los principios de la comunicación utilizados por los rectores en el ámbito escolar, se comprobó que consideran muy importante el manejo asertivo de la claridad, la precisión, la redacción, la objetividad y la difusión en la comunicación permanente, buscando con ello que la institución funcione con eficacia y eficiencia. Según los criterios planteados por los directivos, el coaching como estrategia gerencial puede ser aplicado para desarrollar y alcanzar el

éxito en el proceso comunicacional de la organización educativa.

## Referencias bibliográficas

- Berlo, David. (2009). **Los procesos comunicacionales**. España, Editorial Paraninfo.
- Bisquerra, Rafael. (2007) **Métodos de investigación educativa**. Guía práctica. Ediciones CEAC. España.
- Chávez, Nilda. (2010). **Introducción a la Investigación Educativa**. Caracas. Ars Gráficas.
- David, Fred. (2008). **Comportamiento humano en el trabajo**. México, Editorial McGraw Hill.
- Gastón, Jorge. (2009). **Recursos Institucionales**. Editorial Mc. Graw – Hill. México.
- Hendriks, Kleiner. (2010) **La innovación y el empresario innovador**. Editorial Norma. Bogotá.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la investigación**. 6ta. edición. Editorial McGraw Hill, México.
- Katz, Daniel y *Kahn*, Robert. (2012). **Comunicación e información en las organizaciones**. México, Editorial Prentice May.
- Lafarge, Charles y Gómez, Jaime. (2016). **Desarrollo del potencial humano**. 5ta. edición, Editorial Trillas, México.
- Leiderson, Ángel. (2011). **Sistemas de acción comunicativos en las empresas**. Madrid, España, Editorial McGraw Hill.
- Martínez, Adolfo. (2012). **Comunicación e información en las organizaciones**. México. Editorial Prentice.
- Mejía, César (2019). El coaching como recurso comunicacional para potenciar el talento y la innovación en las organizaciones. **Revista Cultura**. Vol. 33, pp. 25-52. Disponible en: [http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU\\_33\\_el-coaching-como-recurso-comunicacional.pdf](http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_33_el-coaching-como-recurso-comunicacional.pdf). Recuperado el 12 de diciembre de 2020.
- Méndez, Evaristo. (2013). **Perspectivas de la investigación en las ciencias económicas y sociales**. Ediluz, Maracaibo, Venezuela.
- Podesta, Luis; Vigo, Elsa; Ponce, Dora y Romero, Sonia. (2019). Coaching como herramienta gerencial: reflexiones teóricas. **Revista Venezolana de Gerencia**. Vol. 24, N° 87, pp. 904-921. Disponible en: <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/24644/25129>. Recuperado el 20 de noviembre de 2020.
- Salazar, Lina y Moland, Murband. (2018). **Coaching en acción**. 6ta edición, Editorial McGraw-Hill, Colombia.

- Santos, Gonzalo. (2015). **Formación en coaching empresarial y desempeño de los gerentes y líderes de una empresa de servicio**. Editorial McGraw Hill-México.
- Santos, José. (2017). **Retcambio organizacional. Un mapa para construir futuros**. Editorial. Universidad del Salvador.
- Toffler, Alvin. (2014). **Elementos de administración moderna**. México, Editorial Mc Graw-Hill.
- Yarza, María (2021). El coaching educativo: herramienta didáctica para desarrollar emprendimientos en el aula. **Revista arbitrada del CIEG. Centro de investigación y estudios gerenciales**. N° 48, pp. 152-167. Disponible en: [https://www.grupocieg.org/archivos\\_revista/Ed.48\(152-167\)-Yarza%20Maria\\_articulo\\_id753.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.48(152-167)-Yarza%20Maria_articulo_id753.pdf). Recuperado el 30 de abril de 2021.

## Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 28 (1) enero - junio 2021: 140-157

---

# Experiencias de enseñanza y aprendizaje en autodesarrollo mediante modalidad a distancia en tiempos de pandemia por COVID-19

*Juan Carlos Morales y Katherine Rojas*

*Escuela de Medicina. Facultad de Medicina.*

*Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.*

*moralessangulo760@gmail.com; kptra93@gmail.com*

---

## Resumen

En la Escuela de Medicina de la Universidad del Zulia, después del cese las clases presenciales por la COVID-19, autodesarrollo fue ofertado bajo la modalidad a distancia, en el intensivo vacacional 2020. El objetivo del presente trabajo fue describir experiencias de enseñanza y aprendizaje en autodesarrollo mediante la modalidad a distancia en tiempos de pandemia, para facilitar la continuidad académica como alternativa didáctica. Se fundamentó en aportes de Rincón, Aldana y Rincón (2018), Salazar (2018) y otros. La investigación fue tipo descriptiva, con diseño de estudios narrativos de tópicos. Los grupos Cardio, Ajedrez, Técnica y Artes Manuales se implementaron mediante la educación a distancia a través de dispositivos móviles con conexión a Internet. En la comunicación entre facilitador y estudiantes se utilizó la aplicación WhatsApp. El tiempo de dedicación establecido para la actividad fue entre 1 a 2 horas por día. El plan de evaluación se orientó en la participación de cada uno de los cursantes, al usar imágenes, videos y audios como herramientas de intervención en la entrega de tareas. Además, Ajedrez implementó el uso de juegos online contra un adversario virtual a través de sitios web. Como evidencia se tomaron fotografías del momento de juego. En autodesarrollo se obtuvieron resultados satisfactorios aplicando estas experiencias. Se recomienda su implementación en otras áreas del saber, con determinados ajustes en el plan de evaluación y en el tiempo de interacción.

**Palabras claves:** Autodesarrollo; experiencias de enseñanza y aprendizaje; modalidad a distancia.

## Learning experiences in self-development through the distance modality in times of pandemic by COVID-19

---

### Abstract

In the School of Medicine of the University of Zulia, after the end of face-to-face classes due to COVID-19, self-development was offered under the distance modality, in the intensive vacation 2020. The objective of this work was to describe learning experiences in self-development through the remote modality in times of pandemic, to facilitate academic continuity as a didactic alternative. It was based on contributions from Rincón, Aldana and Rincón (2018), Salazar (2018) and others. The research was descriptive, with the design of narrative studies of topics. The groups: Cardio, Chess, Technique and Manual Arts were based remotely through mobile devices with internet connection. In the communication between the facilitator and the students, the WhatsApp application was used. The dedication time established for the activity was between 1 to 2 hours per day. The evaluation plan was oriented on the participation of each of the students, using images, videos and audios as intervention tools in the delivery of tasks. In addition, Chess implemented the use of online games against a virtual opponent through websites. As evidence, photographs of the game moment were taken. In self-development, satisfactory results were obtained applying these experiences. Its implementation in other areas of knowledge is recommended, with certain adjustments in the evaluation plan and in the interaction time.

**Keywords:** Self-development; learning experiences; distance mode.

### Introducción

La crisis generada por la Covid-19, ha afectado las diversas actividades del quehacer humano, en los aspectos sociales, económicos, de salud, y particularmente educativos. En Venezuela, se decretó el 13 de marzo de 2020 el estado de alarma por la pandemia, seguido con el cierre preventivo de escuelas públicas, privadas y universidades, con el fin de salvaguardar la salud de todos los actores involucrados en el ámbito educativo. Según el Grupo Banco Mundial (2020), al no realizar esfuerzos impor-

tantes para contrarrestar el cierre de las instituciones educativas provocaría una pérdida de aprendizajes y un incremento en la deserción estudiantil, conocida como abandono escolar.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO, IESALC, 2020), afirman que el cierre temporal de las universidades, como medida para contener la pandemia de Covid-19, no ha detenido el proceso de enseñanza

y aprendizaje. Este se ha llevado a cabo recurriendo a la educación a distancia como una solución para la continuidad pedagógica, enfrentando diversos obstáculos por la ausencia o baja conectividad en Internet, escasez de recursos tecnológicos, falta de contenidos digitales orientados a los planes de estudio universitarios.

En opinión de Sanz, Sáinz y Capilla (2020), los efectos de la crisis del coronavirus en la educación no deben afectar la formación académica de los estudiantes, si el profesorado cuenta con preparación pedagógica en recursos digitales, contenidos y metodología adecuadas para personalizar la docencia en entornos virtuales.

A las instituciones formativas les corresponde emplear métodos alternos para mantener los procesos pedagógicos activos a través del sistema de formación online, por medio de plataformas digitales y transmisión de programas educativos por televisión o radio (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, UNESCO, 2020). Países como Argentina, Belice, El Salvador y Venezuela han hecho uso de redes sociales, impulsado organizadamente grupos de WhatsApp como medio para coordinar equipos de aprendizaje (Renna, 2020).

El objetivo del presente trabajo fue describir experiencias de enseñanza y aprendizaje en autodesarrollo mediante la modalidad a distancia en tiempos de pandemia, para facilitar la continuidad académica como alternativa didáctica.

## Fundamentación teórica

### Autodesarrollo

Muñoz y Simoza (2016), lo define como un estado donde se potencia las cualidades, expresiones y actitudes personales, las cuales se desarrollan en diferentes etapas de la vida. A su vez, Nowowiejski (2017), lo delimita a una vida de crecimiento personal y profesional que se mantiene durante el desarrollo de la profesión; requiere de una estrategia consciente, objetivos claramente definidos y un plan.

Briceño et al., (2017), plantean un programa de desarrollo personal constituido en tres fases. La fase I: Sensibilización, consiste en el fortalecimiento de las cualidades y capacidades profesionales en las áreas de inteligencia emocional y comportamiento ético profesional por medio de talleres de sensibilización en autoestima y asertividad. La fase II: Codesarrollo en el área de inteligencia emocional y comportamiento ético profesional a través de talleres específicos del tema. La fase III: Autodesarrollo, se compone de a) eventos deportivos, b) hobbies y actividades extra curriculares, c) lectura y d) películas o filmes comerciales, que se realizan en espacios al aire libre en parques, canchas y salones múltiples. Por lo tanto, estas experiencias facilitan el desarrollo personal-social de los sujetos involucrados con vivencias en la comunidad (Zurbano, Borges y Urías, 2018).

Con relación a lo expuesto, las unidades curriculares de las diferentes carreras de educación superior en Venezuela incluyen el autodesarrollo como asignatura, con el propósito de que los estudiantes vivan experiencias deportivas, culturales, cívicas y sociales, al promover en la formación el desarrollo de actitudes y valores, con pertenencia a la institución y a la comunidad (Liendo, García y López, 2015).

Particularmente, la Universidad del Zulia (LUZ) en el artículo 12 del Acuerdo N° 535; de las “*Normas sobre currículo Universitario*” (2006), manifiesta el autodesarrollo como un componente del Currículo Integral. Los educandos seleccionan y aprueban al menos una actividad obligatoria que corresponde al plan de estudio, con evaluación cualitativa.

Las actividades de autodesarrollo son definidas por Salazar (2018:3), como el “*componente curricular conformado por un conjunto de acciones deportivas, recreativas, artísticas y culturales, cívicas y tecno-creativas, que le permitan al estudiante expresar su personalidad, estimulando su creatividad y facilitando su plena autorrealización*”. Es decir, son eventos que buscan estimular a los universitarios con experiencias vividas en diferentes áreas, para promover los valores y la interacción como forma de contacto directo con la realidad.

Por otro lado, el *Facilitador* es un miembro o no de la comunidad universitaria (alumno, docente, personal

administrativo u obrero) considerado como especialista en un área, con aptitudes, capacidad y preparación en una unidad académica de autodesarrollo (Salazar, 2018). Es una persona que implementa un conjunto de métodos y procesos de reflexión, manifestaciones artísticas y búsqueda de soluciones en los grupos sociales (Zurbano, Borges y Urías, 2018).

### **Educación a distancia (EaD)**

Para Rodríguez y Quintero (2018), la EaD es un sistema de formación en el cual los educadores y educandos no se encuentran en el mismo lugar y momento de la actividad académica. Es una modalidad de enseñanza y aprendizaje que permite acceder vía remota al contenido programático sin la necesidad de asistir a un aula, con flexibilidad en el tiempo y lugar de dedicación.

Ríos (2015), habla sobre la EaD como una manera de impartir conocimientos, actitudes y adquirir habilidades mediante actividades seleccionadas, planificadas y verificadas por una institución a través de materiales de aprendizaje. El tutor establece un seguimiento sobre el proceso formativo enmarcado en responsabilidades y obligaciones entre el estudiante y el docente.

En tal sentido, la EaD es formal y fundamentada en una institución; cumple con instrucciones de diseño y gestión de manera similar a otros tipos de formación. El servicio que brindan las universidades con relación a esta mo-

alidad cubre las necesidades en cuanto a fiabilidad, capacidad de respuesta, seguridad y empatía (Jaimes, 2019; Fernández, Clemenza y Araujo, 2014).

## **Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)**

Las TIC son un conjunto de tecnologías usadas para crear, procesar, almacenar e intercambiar información presentada en diferentes códigos: datos en texto, imágenes fijas o en movimiento, conversaciones de voz, presentaciones multimedia (*audios y videos*), que permiten incrementar la productividad de las personas en el tratamiento de información (Ayala y Gonzales, 2015).

Por su parte, Iñaki (2014:349), define a las TIC: *“todos aquellos elementos que se utilizan en la emisión, procesamiento y recepción de datos e información”*. Campos y Ramírez (2018) expresan que son herramientas que se insertan en las universidades para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En las actividades investigativas han sido adoptadas con mayor facilidad que en la docencia, debido a barreras extrínsecas con relación a los recursos técnicos y la provisión de equipos por parte de autoridades y gobiernos.

## **Dispositivos móviles**

Son herramientas de apoyo que permiten la comunicación entre alumno, profesor y padres de familias, posibilitando compartir recursos y materiales multimedia. Los dispositivos móvi-

les ejercen retroalimentación, refuerzo de contenidos y habilidades curriculares, con flexibilidad para trabajar fuera del salón de clase. Su uso estimula la comunicación, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y reflexivo, dentro y fuera del aula. También, potencia la interacción entre los aprendices y el profesor en cualquier momento y espacio (Cantú, Amaya y Baca, 2019; Basantes et al., 2017).

El dispositivo móvil puede ser un teléfono inteligente (*Smartphone*), Tablet, Laptops, con la posibilidad de acceder a Internet a través de las redes móviles e inalámbricas.

## **WhatsApp**

Es una aplicación de mensajería instantánea de texto, fotos e imágenes y audios (notas de voz o mensaje de voz) de forma gratuita a través de conexión a internet, que funciona con red abierta WiFi o plan de datos de Internet de la compañía telefónica contratada que pertenezca el dispositivo (Parreira y Lehmann, 2019). La empresa WhatsApp Inc. fue fundada por Brian Acton y Jan Koum en el 2009 (Yahoo); con sede en Santa Clara, Estados Unidos (Pessoa, Taboada y Jansiski, 2016).

Asimismo, Suárez (2018), menciona el uso educativo de la aplicación móvil WhatsApp como una herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con ventajas en la efectividad y fluidez en la comunicación y el acceso e intercambio de información

en cualquier lugar y tiempo. También con ciertas desventajas: características de los teléfonos móviles para utilizar la pantalla y el teclado, la rapidez y la dinámica de los chats de grupos, el tiempo, la dedicación y el compromiso con la actividad didáctica.

Las limitaciones de esta aplicación para la realización de actividades formativas están vinculadas a la pérdida de información cuando los grupos son numerosos, conversaciones largas, incómodas y tediosas. Asimismo, el empleo de la modalidad escrita dificulta captar el lenguaje no verbal y la inclusión de caracteres no textuales. No obstante, el empleo del WhatsApp como sistema de comunicación entre estudiantes y profesor, facilita la organización de trabajo grupal en procesos didácticos concretos de equipos pequeños, donde se fortalecen las relaciones interpersonales. (Veytia y Bastidas, 2020; Vilches y Reche, 2019).

### **Trabajo colaborativo**

Es una metodología de enseñanza centrada en el pensamiento creativo y divergente, que produce un aprendizaje de forma colectiva; se basa en el principio de la socialización didáctica. Los aportes individuales de cada integrante de grupo y del educador favorecen la búsqueda de información y las relaciones interpersonales. El trabajo colaborativo se considera también una estrategia didáctica que promueve el despliegue de habilidades, destrezas y capacidades; además de favorecer el

desarrollo del pensamiento crítico en los aprendices (Guerrero et al., 2018; Baltodano, 2016; Chaljub, 2014).

### **Metodología**

En el presente trabajo se efectuó una investigación de tipo descriptiva; con diseño de estudios narrativos de tópicos. Los estudios descriptivos buscan especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. En cuanto al diseño narrativo de tópicos, los investigadores recolectan datos sobre las historias de vida y experiencias de determinadas personas para describirlas y analizarlas; enfocados en una temática, suceso o fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Salgado, 2007).

Se describen con un enfoque cualitativo, las experiencias obtenidas en autodesarrollo de la Escuela de Medicina, Facultad de Medicina de LUZ. Estas actividades fueron ofertadas en el **Intensivo Vacacional 2020 (verano)** del período comprendido desde 10 de agosto hasta el 18 de septiembre del mismo año. La inscripción fue de 275 individuos, distribuidos de la siguiente manera: 68 estudiantes de Grupo Cardio, 59 de Ajedrez, 62 en Técnicas y Artes Manuales y 68 en Oratoria y Técnicas de la voz). Estas asignaturas fueron dictadas en 4 semanas, con encuentros de 1 a 3 días; además del tiempo de asesoría por parte del facilitador y la elaboración de tareas asignadas.

## Resultados de la experiencia

Las actividades de autodesarrollo ofertadas en la Escuela de Medicina - LUZ, se encuentran distribuidas en sub-áreas (Salazar, 2018):

### Sub-área Deportivo-Recreacional

- Grupo Cardio: estructurado en tres módulos con los tópicos: módulo I: Anatomofisiología del sistema cardiovascular; módulo II: Salud cardiovascular; módulo III: Promotores de salud cardiovascular.
- Ajedrez: agrupado en: bloque I: Conociendo el ajedrez; bloque II: Reglas del juego; bloque III: Apertura del juego; bloque IV: Estrategias defensivas; bloque V: Estrategias ofensivas.

### Sub-área Artístico-Cultural

- Técnicas y artes manuales: constituidas en: bloque I: Técnica de cuadrado 3D; bloque II: Manualidades en miniatura; bloque III: Para regalar; bloque IV: Bisutería.

Por otro lado, las actividades de autodesarrollo constan de las siguientes características, adaptadas de Rincón, Aldana y Rincón (2018):

1. **A distancia:** todos los estudiantes inscritos utilizaron un dispositivo móvil con conexión a Internet para acceder al contenido vía remota mediante teléfonos inteligentes, Tablet o computador.

2. **Sin exclusividad:** independientemente del año que estaban estudiando en la carrera, una vez inscrito en el Vacacional 2020 cursaron la materia.

3. **Tiempo de interacción:** fue establecido por el facilitador, el cual concreto un tiempo de dedicación y conexión de 1 hora diaria, además de las plataformas digitales a utilizar.

4. **Uso de las TIC:** basado en la utilización de las plataformas digitales y aplicaciones móviles como: WhatsApp y sitios Web.

5. **Estrategias de evaluación:** el facilitador implementó un método a evaluar según la disponibilidad de interacción, motivando al aprendiz en el proceso formativo y promover los valores personales y sociales.

Es importante resaltar que autodesarrollo se califica de forma cualitativa en el Sistema Automatizado de Cargas de Notas (SACAN) como: Satisfactorio/Aprobado (SA) a los alumnos que cumplieron con el contenido programático y las evaluaciones. Sin Información (SI) para aquellos educandos con inasistencia y que no cumplieron con las tareas asignadas.

El cuadro 1 muestra los resultados de las experiencias de las actividades de autodesarrollo: *grupo Cardio, Ajedrez, Técnicas y artes manuales*, ejecutadas en el intensivo vacacional 2020. Comprenden uso de las TIC, tiempo de interacción, estrategias de evaluación y disponibilidad de dispositivo móvil en la educación superior a distancia.

## Cuadro 1. Experiencias de las actividades de autodesarrollo

Actividad	TIC	Tiempo de interacción	Estrategias de evaluación	A distancia
<b>Grupo Cardio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>WhatsApp</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 hora de duración</li> <li>Días: lunes, miércoles y viernes</li> <li>Turno diurno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seminario/taller</li> <li>Video interactivo de rutina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teléfono móvil</li> <li>Computador</li> </ul>
<b>Ajedrez</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>WhatsApp</li> <li>Sitios web en línea: Chess.com, playok.com.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 hora de duración</li> <li>Día lunes</li> <li>Turno diurno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Juegos online en contra un adversario virtual en línea</li> <li>Tarea asignada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teléfono móvil</li> <li>Tablet</li> <li>Computador</li> </ul>
<b>Técnicas y artes manuales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>WhatsApp</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 hora de duración</li> <li>Día martes</li> <li>Turno diurno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajos de manualidades y bisuterías</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teléfono móvil</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia (2020), adaptado de Rincón, Aldana y Rincón (2018)

Con respecto al **Grupo Cardio**, apoyada en la EaD, se utilizó la aplicación de WhatsApp como medio de comunicación e interacción entre todos los actores del proceso. Para ello, el facilitador creó un grupo cerrado donde ejerció como administrador; sólo admitió como *contacto* a los alumnos inscritos y se estableció como norma colocar la foto de perfil y el nombre en el número de teléfono. El tiempo de dedicación empleado fue de 3 días por semanas comprendido en los días lunes, miércoles y viernes, en el turno diurno (9:00 am a 11:00 am) con 1 hora de duración.

Se dio apertura al grupo los días de clases para declarar la asistencia.

Luego el facilitador bloqueó el acceso a comentarios; compartió las imágenes de las diapositivas del módulo en discusión, con sus respectivos audios de explicación. Al finalizar se abre el acceso para las tareas asignadas, opiniones, preguntas o dudas de las clases. Asimismo, se usó a modo de participación, la publicación de una diapositiva convertida en imagen del seminario/taller con un tópico relacionados con la actividad, seguida de audio o mensajes de voz, en la que el aprendiz explica su contenido. También se publicó un video interactivo, donde se demostró un segmento de una rutina cardiovascular (figura 1).



**Figura 1. a. Fotografía de la rutina cardiovascular; b. Diapositivas de los seminarios sobre salud cardiovascular**

Fuente: Los autores (2021)

A través de la aplicación de WhatsApp, el estudiante se comunicó en privado con el facilitador para consultar información acerca de las instrucciones del seminario, del video y otras dudas surgidas durante la clase. Además, se dio apertura de un nuevo grupo de comunicación entre los compañeros para la construcción del seminario asignado, basado en el trabajo colaborativo. Este se organizó asignando un líder o delegado, quien ejerció de mediador entre los educandos y el docente.

En esta actividad se usó como herramienta los dispositivos móviles con la aplicación WhatsApp instalada y conexión a internet; teléfonos inteligentes con cámara digital para realizar el vi-

deo y el computador en la elaboración de las diapositivas.

Por otro lado, el **Ajedrez**, actividad de autodesarrollo desarrollada bajo el sistema de EaD, se empleó de un dispositivo móvil con la aplicación WhatsApp instalada, para facilitar la interacción entre el universitario y facilitador. Similarmente al caso anterior, se creó un grupo cerrado, teniendo el papel de administrador y estableciendo las mismas normas.

En relación con el tiempo de interacción de la clase fue de 1 hora de duración, un día a la semana en el turno diurno de 10:00 a 11:00 am. Igualmente, se dio apertura al grupo el día de clase para que el alumno pase su asistencia

desde su dispositivo móvil. Luego el profesor da inicio a la clase, enviando un documento (en formato PDF) del tema a discutir y posterior envía imágenes de la presentación con su respectiva explicación, por texto o nota de voz (**audios**), en ese momento bloquea la opción a los comentarios para evitar interrupciones.

Después de finalizar, se abre el grupo para comentarios, dudas y el envío de las tareas asignadas. Esta tarea es entregada en el transcurso de la semana con fecha límite hasta la próxima clase. El plan de evaluación consiste en la entrega de trabajos escritos y juegos online a través de sitios web (Chess.com; playok.com) contra un adversario vir-

tual y se toma como evidencia la fotografía del momento del juego (figura 2). Para ello, el alumno consulta a través del chat en la aplicación WhatsApp, la disponibilidad de sus compañeros para jugar como adversario en línea; una vez encontrado abre un chat directo para concretar el momento de la partida y la plataforma web a utilizar. Es decir, se realizaba entre una pareja virtual (dos personas para jugar de forma online), un retador y un contrincante.

Esta actividad utilizó como instrumento de interacción la aplicación WhatsApp instalada en teléfono inteligente con conexión a internet. Además, usó el computador o Tablet donde accedió a los juegos online en los sitios web.



**Figura 2. Ajedrez: fotografía del momento en juego online**

Fuente: Los autores (2021)

Con relación a las actividades **Técnicas y artes manuales** basada en la modalidad a distancia, utilizando la aplicación WhatsApp para la comunicación entre el profesor y los universitarios, se creó un grupo cerrado ejerciendo el docente administrador, con las mismas normas descritas en el caso de Cardio. El tiempo de interacción de la clase fue 1 hora de duración a la semana, del turno diurno de las 9:00 am a 10:00 am, los días martes; comprendido en 4 semanas.

El facilitador como administrador dio apertura para anunciar la asistencia el día de la clase, bloquea la opción de comentarios para evitar el envío de textos confusos. Comienza con el envío de las imágenes de las diapositivas con su respectiva explicación por medio de mensajes de voz o texto. Al culminar la clase se abre el grupo para asignar la actividad, aclarar dudas y enviar los comentarios. El plan de evaluación con-

sistió de trabajos sobre manualidades y bisuterías, con la entrega de fotografías comprendida en un conjunto de fotos como evidencia, realizando las tareas asignadas y una foto con el producto finalizado; enviadas en el transcurso de la semana al chat privado del profesor (figura 3). Para esta actividad se manejó el teléfono inteligente con conexión a internet, la aplicación WhatsApp instalada como vía de comunicación y la toma de fotos.

Según la información suministrada por la coordinación del Intensivo Vacacional 2020 de la Escuela de Medicina-LUZ, el 100% de los estudiantes inscritos en las actividades de Autodesarrollo: Grupo Cardio, Técnicas y artes manuales fueron aprobados. Además, aprobaron el 98,3%, en Ajedrez, dando resultados satisfactorios con las estrategias utilizadas, fundamentadas en la EaD.



**Figura 3. Productos finalizados de artes manuales:**  
**a. Cuadrado 3D; b. y c. Manualidades en miniatura;**  
**d. Para regalar; e. Bisutería.**

Fuente: Los autores (2021)

Tal como reflejan los resultados narrados anteriormente, diversos autores expresan los beneficios de la EaD en los momentos actuales. El uso de recursos tecnológicos, teléfonos inteligentes, Tablet, computadoras, acceso a Internet, aplicaciones de mensajería WhatsApp, juegos en línea, videos, imágenes, permiten el acceso a la información y el conocimiento. Son de gran apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje; en la labor de tutoría y comunicación entre educadores y educandos, para facilitar los contenidos académicos (Parreira y Lehmann, 2019; Suárez, 2017; Pessoa, Taboada y Jansiski, 2016).

Especialmente, el WhatsApp es un recurso que promueve el aprendizaje móvil, con posibilidad de compartir recursos multimedia de manera sincrónica, en espacios y tiempos fuera del aula de clases; Sin embargo, es necesario plantearse reglas para evitar incomodidades y conflictos cuando las conversaciones son largas y complejas o al emitir mensajes confusos que obstaculizan el proceso de comunicación (Rodríguez, 2020; Vilches y Reche, 2019).

### Consideraciones finales

Las actividades de autodesarrollo son entendidas como un conjunto de

acciones que permiten expresar la creatividad y la autodeterminación de los individuos en su relación con el medio que lo rodea, y coadyuvan a su desarrollo personal y profesional.

Autodesarrollo, de la Escuela de Medicina de la Universidad del Zulia, se adaptó a las medidas de confinamiento como método de prevención contra la COVID-19 y en respuesta a la interrupción de las clases presenciales en todas las instituciones educativas. Esta situación propició la aplicación exclusiva de la modalidad de educación a distancia como alternativa didáctica y permitió la continuidad académica.

De esta manera, las experiencias de enseñanza y aprendizaje descritas en las actividades de los Grupos Cardio, Ajedrez, Técnicas y artes manuales se implementaron en la modalidad a distancia, estableciendo el uso de las TIC, tiempo de interacción y plan de evaluación. Se empleó la aplicación de mensajería de WhatsApp a modo de participación, comunicación e interacción; con tiempos de dedicación e intervención que oscilan entre 1 a 2 horas de duración, comprendido de 1 a 3 días por semanas.

El plan de evaluación utilizado fue la asignación de seminario/taller, creación de videos, envió de fotografías e imágenes a manera de evidencias en las tareas asignadas. En el caso de Ajedrez, se establecieron juegos en línea entre parejas de estudiantes, como forma de participación.

Respecto a la aplicación WhatsApp, se consideró como una herramienta de fácil manejo con un teléfono inteligente, con opción a compartir material multimedia entre todos los integrantes del curso. Su uso hizo posible continuar los procesos formativos y sustituir de forma temporal las clases presenciales, mediante la adaptación y adecuación de entornos virtuales, en cumplimiento del confinamiento social durante la pandemia.

Los estudiantes que cursaron los grupos Cardio, Ajedrez, Técnicas y artes manuales en el Intensivo Vacacional 2020, obtuvieron resultados satisfactorios con las experiencias de enseñanza y aprendizaje expuestas. En consecuencia, se recomienda su aplicación en otras asignaturas o áreas del conocimiento, haciendo los ajustes pertinentes, en cuanto al tiempo de dedicación, plan de evaluación y recursos.

## Referencias bibliográficas

- Ayala, Evelyn y Gonzales, Santiago. (2015). **Tecnologías de la Información y la Comunicación**. Fondo Editorial de la UIGV, Perú. Disponible en: <http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1189/Libro%20TIC%20%282%29-1-76%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Recuperado el 15 de septiembre de 2020.
- Grupo Banco Mundial, educación. (2020). **COVID-19: Impacto en**

- la educación y respuestas de política pública.** (Documento). Mayo de 2020. Disponible en: <https://pubdocs.worldbank.org/en/143771590756983343/Covid-19-Education-Summary-esp.pdf>. Recuperado el 11 de enero de 2021.
- Baltodano, Manuel. (2016). Promoción del trabajo colaborativo mediante la integración de las tecnologías digitales en el contexto escolar. **Innovaciones Educativas**. Año. XVIII, N° 25, pp. 65-75. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5814983>. Recuperado el 13 de septiembre de 2020.
- Basantes, Andrea; Naranjo, Miguel; Gallegos, Mónica y Benítez, Nhora. (2017). Los dispositivos móviles en el proceso de aprendizaje de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador. **Formación Universitaria**. Vol. 10, N° 2, pp. 79-87. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373550473009.pdf>. Recuperado el 16 de octubre de 2020.
- Briceno, María; Maldonado, Maira; Rosales, Luis y Benítez, Rogelio. (2017). Estrategias de desarrollo personal con base a Inteligencia emocional y comportamiento ético – profesional dirigido a los contadores públicos del municipal Valera estado Trujillo. **Revista Academia**. Vol. 16, N° 38, pp. 95-106. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/academia/article/view/10719>. Recuperado el 03 de noviembre de 2020.
- Campos, Héctor y Ramírez, Miguel. (2018). Las TIC en los procesos educativos de un centro público de investigación. **Apertura (Guadalajara, Jal.)**. Vol. 10, N° 1, pp. 56-70. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6500613>. Recuperado el 05 de octubre de 2020.
- Cantú, Daniel; Amaya, Arturo y Baca, José. (2019). Modelo para el reforzamiento del aprendizaje con dispositivos móviles. **Ciencia UAT**. Vol. 13, N° 2, pp. 56-70. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6786437>. Recuperado el 05 de noviembre de 2020.
- Chaljub, Jeanette. (2014). Trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza en la Universidad. **Cuaderno de Pedagogía Universitaria**. Año. 11, N° 22, pp. 64-71. Disponible en: <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/download/213/211/>. Recuperado el 16 de septiembre de 2020.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO). (2020). **La educación en tiempos de la pan-**

- demia de COVID-19.** Agosto de 2020. Disponible en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf). Recuperado el 29 de enero de 2021.
- Fernández, Juanita; Clemenza, Caterina y Araujo, Rubén. (2014). Satisfacción de los usuarios y tecnologías de información y comunicación en la Educación universitaria a Distancia. **Enl@ce. Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento.** Vol. 11, N° 2, pp. 75-89. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/enlace/article/view/18869>. Recuperado el 19 de septiembre de 2020.
- García, Lorenzo. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia.** Vol. 20, N° 2, pp. 9-25. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331453132001>. Recuperado el 09 de diciembre de 2020.
- Guerrero, Hilda; Polo, Shirley; Martínez, Judith y Ariza, Paola. (2018). Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. **Revista Opción.** Año. 34, N° 86, pp. 959-986. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23867>. Recuperado el 15 de octubre de 2020.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la investigación.** Sexta edición, McGraw Hill Education, México. Disponible en: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>. Recuperado el 15 de octubre de 2020.
- Iñaki, José. (2014). Universidad, ciudadanía y TIC. **Análisis. Revista Colombiana de Humanidades.** Vol. 46, N° 85, pp. 345-361. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515551536009>. Recuperado el 17 de septiembre de 2020.
- Jaimes, Jhondert. (2019). Revisión didáctica de la educación a distancia aplicada en el entorno personal de aprendizaje. **EDUCERE.** Vol. 23, N° 75, pp. 509-520. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/15343>. Recuperado el 06 de noviembre de 2020.
- Liendo, Mariely; García, María y López, Maritza. (2015). Lineamientos para la transición del plan de estudio del programa tecnología agropecuaria de la UCLA. **Revista REDINE.** Vol. 8, N° 2, pp. 25-31. Disponible en: <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/1241>. Recuperado el 19 de septiembre de 2020.

- Muñoz, Alejandra y Simoza, Melany. (2016). **Efectos de un programa informativo formativo de proyecto de vida en estudiantes del programa Samuel Robinson UCV cohorte 2014- 2015.** (Trabajo de pregrado). Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/handle/10872/20126>. Recuperado el 11 de octubre de 2020.
- Nowowiejski, Dean. (2017). La importancia de un concepto de autodesarrollo a largo plazo para los oficiales del Ejército. **Military Review**. Tercer trimestre, pp. 54-62. Disponible en: <https://www.armyupress.army.mil/Portals/7/military-review/Archives/Spanish/3rdQtr2017/la-importancia-de-un-concepto-de-autodesarrollo-a-largo-plazo-para-los-oficiales-del-ejercito.pdf>. Recuperado el 29 de octubre de 2020.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) - Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2020). **COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después.** 13 de mayo de 2020. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>. Recuperado el 19 de enero de 2021.
- Parreira, Artur y Lehmann, Lucia. (2019). Instrumentos inovadores de aprendizagem: uma experiência como WhatsApp. **Revista Lusófona de Educação**. N° 43, pp. 78- 87. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/349/34959264006/html/index.html>. Recuperado el 14 de diciembre de 2020.
- Pessoa, Aglae; Taboada, Ana y Jansiski, Lara. (2016). Uso de la aplicación WhatsApp por estudiantes de Odontología de Sao Paulo, Brasil. **Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud**. Vol. 27, N° 4, pp. 503- 514. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6544153>. Recuperado el 05 de noviembre de 2020.
- Renna, Henry. (2020). **El derecho a la educación en tiempos de crisis: alternativas para la continuidad educativa. Sistematización de estrategias y respuestas públicas en América Latina y el Caribe ante el cierre de escuelas por la pandemia del COVID-19.** (Documento de trabajo para estudiantes). Caracas: UAR- UNEM- Clúster Educación. Disponible en: <https://reliefweb.int/report/venezuela-bolivarian-republic/el-derecho-la-educacion-en-tiempos-de-crisis-alternativas-para>. Recuperado el 17 de enero de 2021.
- República Bolivariana de Venezuela. Universidad del Zulia. Consejo

- Universitario. (2006). **Acuerdo N° 535. Normas sobre currículo universitario.** Vicerrectorado Académico. 06 de diciembre del 2006. Maracaibo, Venezuela. Disponible en: <https://curriculoluzcol.files.wordpress.com/2015/02/acuerdo-535-curriculo-de-luz.pdf>. Recuperado el 16 de noviembre de 2020.
- Rincón, Tibisay; Aldana, Edgardo y Rincón, Hugo. (2018). Régimen semipresencial como oportunidad de avance a estudiantes repitientes de Fisiología Humana. **Cuaderno Transformación Académica Universitaria.** Vol. 1, N° 1, pp. 103-108.
- Ríos, Alma. (2015). Tecnologías de la Información y Comunicación (Tic's) en la educación superior a distancia en México: estudios de derecho, retos y oportunidades. **Enlace: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento.** Vol. 12, N° 3, pp. 124-141. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/enlace/article/view/20630>. Recuperado el 11 de septiembre de 2020.
- Rodríguez, Daniela. (2020). Más allá de la mensajería instantánea: WhatsApp como una herramienta de mediación y apoyo en la enseñanza de la Bibliotecología. **Información, Cultura y Sociedad: Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas.** N° 42, pp. 107-126. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2630/263062301012/index.html>. Recuperado el 24 de enero de 2021.
- Rodríguez, Edwin y Quintero, Hugo. (2018). Competencias comunicativas del docente en un entorno virtual de aprendizaje. **Revista Encuentro Educativo.** Vol. 25, N° 1, pp. 121-13. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/32946>. Recuperado el 19 de noviembre de 2020.
- Salazar, Jenny. (2018). **Unidad de Autodesarrollo.**(Documento). Universidad del Zulia, Facultad de Medicina. Maracaibo, Venezuela. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/392210701/Informacion-de-La-Unidad>. Recuperado el 20 de octubre de 2020.
- Salgado, Ana. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. **LIBERABIT.** N° 13, pp. 71-78. Disponible en: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272007000100009](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009). Recuperado el 28 de noviembre de 2020.
- Sanz, Ismael; Sáinz, Jorge y Capilla, Ana. (2020). **Efectos de la crisis del coronavirus en la educación.** (Informe). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, España. Disponi-

- ble en: <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2020/04/EFFECTOS-DE-LA-CRISIS-DEL-CORONAVIRUS-EN-EDUCACION.pdf>. Recuperado el 19 de enero de 2021.
- Suárez, Belén. (2017). WhatsApp como herramienta de apoyo a la tutoría. **REDU: Revista de Docencia Universitaria**. Vol. 15, N° 2, pp. 193-210. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6276894>. Recuperado el 24 de noviembre de 2020.
- Suárez, Belén. (2018). WhatsApp: su uso educativo, ventajas y desventajas. **Revista de Investigación en Educación**. Vol. 16, N° 2, pp. 121-135. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6636915>. Recuperado el 25 de noviembre de 2020.
- Veytia, María y Bastidas, Felipe. (2020) WhatsApp como recurso para el trabajo grupal en estudiantes universitarios. **Apertura (Guadalajara, Jal.)**. Vol. 12, N° 2, pp. 74-93. Disponible en: [www.redalyc.org/articulo](https://www.redalyc.org/articulo)oa?id=68864946005. Recuperado el 24 de febrero de 2021.
- Vilches, María y Reche, Eloísa. (2019). Limitaciones de WhatsApp para la realización de actividades colaborativas en la universidad. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**. Vol. 22, N° 2, pp. 57-75. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6968457>. Recuperado el 25 de noviembre de 2020.
- Zurbano, Lilian; Borges, Anaiky y Urías, Graciela. (2018). El autodesarrollo comunitario. Experiencias en las instituciones educativas. Autodesarrollo comunitario desde la educación. **Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCalE)**. Vol. 6, N° 1, pp. 17-31. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/325229867\\_EL\\_AUTODESARROLLO\\_COMUNITARIO\\_EXPERIENCIAS\\_EN\\_LAS\\_INSTITUCIONES\\_EDUCATIVAS](https://www.researchgate.net/publication/325229867_EL_AUTODESARROLLO_COMUNITARIO_EXPERIENCIAS_EN_LAS_INSTITUCIONES_EDUCATIVAS). Recuperado el 19 de noviembre de 2020.



## 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 o iguales 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. (2014). **Metodología de la investigación**. Sexta 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, 2021**



## **INSTRUCTIONS TO AUTHORS**

---

### **1. Generales**

1.1. The Journal ENCuentro 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 or equal to 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, 2021**





UNIVERSIDAD  
DEL ZULIA

---

Revista Especializada en Educación

# Encuentro Educativo

Vol. 28, N° 1 Enero - Junio 2021

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en Junio de 2021, por el **Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia**. Maracaibo-Venezuela

[www.luz.edu.ve](http://www.luz.edu.ve)

[www.serbi.luz.edu.ve](http://www.serbi.luz.edu.ve)

[www.produccioncientificaluz.org](http://www.produccioncientificaluz.org)

