

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez
Subdirección de Investigación y Postgrado

SAPIENS
REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

Caracas, Año 2007
Año 8. N° 1

Consejo Rectoral

Luis Marín - Rector

Francia Celis -Vicerrectora de Docencia

Pablo Ríos - Vicerrector de Investigación y Postgrado

Moraima Esteves - Vicerrectora de Extensión

Rosa Olinda Suárez de Navas - Secretaria

Autoridades Instituto Pedagógico De Miranda

José Manuel Siso Martínez

Director - Decano Manuel Reyes Barcos

Subdirectora de Docencia Iraiza Morillo

Subdirectora de Investigación y Postgrado Yajahira Smitter de Ovalles

Subdirectora de Extensión Marina Marthus

Secretaria María Esperanza Pérez

Consejo Editorial

Manuel Reyes Barcos Presidente

Yajahira Smitter de Ovalles Directora

Marlene Arteaga Quintero Representante de la Subdirección de Investigación y Postgrado

Ernesto De La Cruz Representante de los Jefes de Departamento

Marlene Arteaga Quintero Directora-Editora

Comité Editorial

Yaritza Cova (IPMJMSM) – Correctora de Estilo y Apoyo de Edición

Maribel Santaella (IPMJMSM) – Coordinadora de Arbitraje

Sergio Foghin–Pillin (IPC) – Área Ciencias de la Tierra

Antonio Arellano (ULA-Táchira) – Área Ciencias Pedagógicas

Antonio Alfonso (UNA) – Área Estrategias de Aprendizaje

María Eugenia Bello (ULA - Táchira) – Reformas Educativas y Problemas Fronterizos

Alí Rondón (IPC) – Idiomas Modernos

Belkys Sosa (IUJO) – Educación Preescolar

Ana Irazú (UCAB) – Historia

Renié Dubs de Moya (IPMJMSM) – Metodología de Investigación

Nieves Amoretti (IPMJMSM) – Matemática

Marlene Arteaga (IPMJMSM) – Literatura

Ana Francia Carpio (IPMJMSM) – Artes Plásticas

Lisett Camero (IPMJMSM) – Ciencias Biológicas

Francisco Sacristán (UC-Madrid) -Políticas Laborales y Educación

Doris Pérez (IPMJMSM) – Desarrollo Sostenible

Maritza Álvarez (IPMJMSM) – Literatura Infantil

Josefa Pérez (IPMJMSM) – Lectura y Escritura

Juan Manuel Santana (Universidad Las Palmas G.C) – Historia Moderna

Sapiens. Revista Universitaria de Investigación

postgrado@ipmjmsm.upel.edu.ve

arteagamarlene@hotmail.com

Depósito legal: pp.200002CS966

Servicio de preprints: L+ N XXI Diseños,C.A.

(nmoccia@cantv.net /lmarquez@cantv.net)

Impresión: julio 2006

Impreso en Venezuela / Printed in Venezuela

OBJETIVOS DE LA REVISTA SAPIENS

(ISSN 1317 – 5815)

1. Contribuir con el desarrollo de los docentes, investigadores y estudiantes, mediante la publicación de materiales actualizados en todas las disciplinas del conocimiento: (a) Ciencias naturales, Tecnología y Matemática (b) Ciencias Sociales y Humanas (Educación Física, Deporte, Recreación, Antropología, Historia, Geografía, etc.) (c) Arte, Lingüística y Literatura (d) Ciencias de la Educación (Políticas Educativas, Metodología, Gerencia, Evaluación, Estrategias, entre otras).
2. Divulgar la actividad investigativa tanto en el ámbito de lo nacional como internacional.
3. Dar a conocer las innovaciones en tecnología educativa en todas las áreas del conocimiento.
4. Informar a los miembros de la Universidad sobre los resultados y posturas obtenidos en investigaciones y reflexiones educativas.
5. Divulgar los adelantos significativos en el campo de la investigación educativa y de los nuevos materiales referidos a esta actividad.
6. Difundir los aportes de los docentes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en el área de investigación.
7. Confrontar ideas, entre los diversos actores del quehacer nacional, en cuanto a la investigación, con la finalidad de conocer los aportes de una gran variedad de sectores y de promover el intercambio con la comunidad científica.

-
- Cada artículo es arbitrado por el sistema doble ciego
 - El contenido de los artículos es de la absoluta responsabilidad de los autores
 - Todo lector puede ejercer su derecho a réplica

Publicación con una tirada de 500 ejemplares

PVP: Bs. 10.000,00

Sapiens. Revista Universitaria de Investigación puede adquirirse en:

Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez de la UPEL. Edificio Mirage, Av. Principal de La Urbina. Telf. 241.86.61/04129600475
postgrado@ipmjmsm.upel.edu.ve

-SAPIENS está indexada en el Centro de Recursos Documentales e Informáticos (CREDI) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en LATINDEX, REVENCYT y en DIALNET (Universidad de la Rioja, España), en la Red de Revistas Científicas Latinoamericana del Caribe, España y Portugal (REDALYC),

Pertenece al registro de Publicaciones Científicas de Venezuela, recibe financiamiento del FONACIT y puede consultarse en el portal www.SciELO.org.ve

© SAPIENS se reserva todos los derechos sobre su producción intelectual. Asimismo, se reserva el derecho de reproducir en otros medios impresos o electrónicos.



ISSN: 1317 - 5815

CONTENIDO

Editorial	7
1. Calidad del desempeño docente en una universidad pública. <i>Quality of the Teachers Performance in a Public University</i> Rosa María Osés, Efraín Duarte Briceño, Landy Esquivel Alcocer	11
2. La educación corporal como estrategia y el método indirecto divergente para la integración de los contenidos de las áreas académicas de la I y II Etapa de Educación Básica. <i>Bodily Education as a Strategy and the Divergent Indirect Method for the Integration of the Contents of the Academic Areas of Phase I and II of Education</i> Ligia Margarita Lara	23
3. Biodiversidad. Arácnidos de Venezuela. Descripción de cinco nuevas especies del género <i>Physocyclus</i> (Araneae: pholcidae). <i>Biodiversity. Venezuelan Arachnids. Five new species of Physocyclus Genus are Described (Araneae: pholcidae).</i> Manuel Ángel González - Sponga	53
4. Estudio sedimentológico de las geoformas litorales acumulativas recientes en el archipiélago Los Testigos, Dependencias Federales, Venezuela. <i>Sedimentologic Study of the Cumulative Costal Geo-forms in the Los Testigos Archipelago, Federal Dependence</i> Ciro Santiago, José Zambrano	71
5. Evaluación de la dimensión educativa ambiental de dos programas de recolección y clasificación de residuos sólidos en la urbanización Nueva Casarapa, Guarenas, estado Miranda. <i>Evaluation of the Environmental Education Aspects of Two Compilation and Classification of Solid Residues Programs in Nueva Casarapa, Guarenas, Miranda State.</i> Carlos Linares, Jesús Aranguren, José Alí Moncada	83

6.	La lectura y la escritura: procesos dialógicos y recursivos. <i>Reading and Writing: Dialogic and recursive processes</i> Josefa Pérez	99
7.	La creatividad e innovación en las organizaciones. <i>Creativity and Innovation in Organizations</i> Belkys Rojas de Escalona	111
8.	Potenciando la actitud creativa de los gerentes en educación. <i>Promoting a Creative Attitude in Education Managers</i> Manuel Reyes Barcos, Jesús Díaz Requena	131
9.	El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio. <i>Academic Essay: some observations for its study.</i> Yildret Rodríguez	147
10.	Revisión del Manual Didáctico para la administración de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. <i>Review of the Didactical Manual for the Administration of the Educational Projects' Execution Phase of the Instituto Pedagógico de Miranda Siso Martínez.</i> Lusmidia J. Alvarado B.	161
11.	Afectos organizacionales del profesor universitario. <i>Organizational affections of the University Professor.</i> Luis E. Meléndez-Ferrer	183
LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN		
	La significativa producción investigativa de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez: un logro compartido en el 2007. Yajahira Smitter	199
DISCUSIÓN PEDAGÓGICA		
	Estimación del potencial de competencias en la implementación de ejes transversales en instituciones de Educación Superior. <i>Assessment of the competence potential in the implementation of transversal axes in higher education institutions</i> Judith Díaz, Jeanette Márquez	205
RESEÑA		
	<i>Manual de la Creatividad: Aplicaciones Educativas de Ibáñez y De La Torre.</i> Reseñado por Yolibet Ollarves	225
	Colaboradores	229
	Lista de Árbitros 2005-2007	232
	Normas de publicación	235

El año 2007, ha sido crucial para la educación venezolana, debido a sus múltiples cambios y a las condiciones sociopolíticas que privan en el país. De allí, que muchas de las actividades de investigación se encuentran relacionadas con el área de la Pedagogía Social y con las propuestas de cambio intercultural.

En este número de SAPIENS recibimos la colaboración de Rosa María Osés, Efraín Duarte Briceño y Landy A. Esquivel Alcocer, docentes de la Universidad Autónoma de Yucatán, México. Su trabajo denominado "Calidad del desempeño docente en una universidad pública" es un estudio realizado con el propósito de establecer las diferencias de calidad del desempeño docente entre la percepción de estudiantes y supervisores de una universidad pública y la calidad, de acuerdo con la antigüedad de los profesores y el tipo de contrato.

Luego encontramos un artículo de Ligia Margarita Lara, del Instituto Pedagógico de Miranda, cuyo título es "La educación corporal como estrategia y el método indirecto divergente para la integración de los contenidos de las áreas académicas de la I y II Etapa de Educación Básica". Su objetivo fue generar la reflexión en los practicantes y docentes, sobre la aplicación de la Educación Corporal como estrategia y el Método Indirecto para la integración de los contenidos de las áreas académicas.

Seguidamente, Manuel Ángel González – Sponga, Individuo de Número de la Academia de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales, honra nuestra revista con un trabajo titulado "Biodiversidad. Arácnidos de Venezuela. Descripción de cinco nuevas especies del género *Physocyclus* (Araneae: pholcidae)". En éste se describen cinco especies nuevas del género *Physocyclus* de la familia Pholcidae: *Physocyclus boconoensis* n. sp., *Physocyclus borburatensis* n. sp., *Physocyclus cariacensis* n. sp., *Physocyclus guatirensis* n. sp. y *Physocyclus monaguensis* n. sp. que habitan en localidades situadas en los Estados Trujillo, Carabobo, Sucre, Miranda y Monagas. Continúan el trabajo "Estudio sedimentológico de las geoformas litorales acumulativas recientes en el archipiélago Los Testigos, Dependencias Federales, Venezuela", escrito

por **Ciro Santiago** y **José Zambrano**, profesores del Instituto Pedagógico de Miranda; la investigación denominada “Evaluación de la dimensión educativa ambiental de dos programas de recolección y clasificación de residuos sólidos en la urbanización Nueva Casarapa, Guarenas, estado Miranda”, de la autoría de **Carlos Linares**, **Jesús Aranguren** y **José Alí Moncada**, miembros del personal académico del Instituto Pedagógico de Caracas.

Se presentan a continuación, el trabajo “La lectura y la escritura: procesos dialógicos y recursivos”, de la autoría de **Josefa Pérez**, profesora del Instituto Pedagógico de Miranda, en la que Pérez expone el inicio de una investigación mucho más abarcante en donde reflexiona acerca del por qué la lectura y la escritura como actividades intelectuales se sustentan en los principios de recursividad y dialogicidad inherentes al pensamiento complejo; el artículo “La Creatividad e Innovación en las Organizaciones” de **Belkys Rojas de Escalona**, docente del Instituto Pedagógico de Caracas y la investigación denominada “Potenciando la actitud creativa de los gerentes en educación” escrita por **Manuel Reyes Barcos** y **Jesús Díaz Requena**, profesores del Instituto Pedagógico de Miranda, en ésta se sintetizan las investigaciones realizadas en el Campo de la Creatividad y su Relación con el Desarrollo de la Gestión Educativa, lo cual constituye el marco a partir del cual presentan un modelo que pretende representar conceptual y adecuadamente la estructura teorizada como imagen de la realidad estudiada

Más adelante, se ofrece el trabajo “El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio”, de **Yildret Rodríguez**, profesora del Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. En éste se busca aclarar las características propias del ensayo académico o escolar para unificar los criterios de su elaboración. Seguidamente, se encuentran las investigaciones “Revisión del manual didáctico para la administración de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez”, escrita por **Lusmidia Alvarado** docente del Instituto Pedagógico de Miranda, y “Afectos organizacionales del profesor universitario” escrita por **Luis Meléndez-Ferrer**, profesor de La Universidad del Zulia, en donde se caracteriza los afectos organizacionales que tal actor edifica en la interacción universitaria; centrándose en el compartir y pertenencia institucional

El artículo que se escogió para la sección DISCUSIÓN PEDAGÓGICA, se titula “Estimación del potencial de competencias en la implementación de ejes transversales en instituciones de Educación Superior” de **Judith Díaz** y **Jeanette Márquez** docentes de La Universidad del Zulia. En esta investigación se concluyó que los profesores universitarios tienen una tendencia media alta, en su mayoría, con respecto al desarrollo de las competencias genéricas y técnicas para la implementación de los ejes transversales

Se presentan en este número, asimismo, la reseña del libro *Manual de la Creatividad: Aplicaciones Educativas de Ibáñez y De La Torre*, reseñado por Yolibet Ollarves del Instituto de Mejoramiento Profesional y la lista de los árbitros, quienes con gran profesionalismo y toda su gentileza nos hicieron llegar las observaciones y sus aportes a los artículos durante el período 2005 – 2007.

Se cierra con la lista de colaboradores y las normas de publicación, lineamientos para quienes nos quieran hacer llegar sus trabajos, con el propósito de promover la pertinencia social de la investigación en nuestro país.

Mantenemos la invitación a los articulistas de todas las instituciones educativas nacionales e internacionales y agradecemos al Fondo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación (**FONACIT**) por su constante apoyo en función de la calidad, periodicidad y difusión de las actividades de investigación de nuestra Universidad.

Comité Editorial

Calidad del desempeño docente en una universidad pública*

Rosa María Osés Bargas

Efraín Duarte Briceño

Landy A. Esquivel Alcocer

Universidad Autónoma de Yucatán, México

RESUMEN

El propósito de este estudio *ex post facto* fue establecer las diferencias de calidad del desempeño docente entre la percepción de estudiantes y supervisores de una universidad pública y la calidad de acuerdo con la antigüedad de los profesores y el tipo de contrato. Participaron 319 profesores de una muestra aleatoria estratificada según tipo de contrato y antigüedad laboral, así como 18 supervisores y 1,471 estudiantes. Se utilizaron tres entrevistas semi-estructuradas, para cada grupo participante, que incluyeron indicadores de calidad, de acuerdo a las funciones que realizan los profesores: Docencia-Enseñanza, Docencia-Aprendizaje, Tutorías, Investigación, Gestión y Formación Académica. Se encontró una correlación moderada positiva en la percepción general de la autoevaluación del profesor. No se encontraron diferencias de calidad por rangos de antigüedad, pero sí por tipo de contrato, en tutorías, gestión y formación. Resultando la gestión de mejor calidad en los profesores de mayor categoría.

Palabras clave: Calidad, Desempeño docente.

* Recibido: noviembre 2006.

* Aceptado: febrero 2007.

ABSTRACT

QUALITY OF THE TEACHERS PERFORMANCE IN A PUBLIC UNIVERSITY

The purpose of this *ex post facto* was to establish differences in the teacher's performance quality according to the perception of students and supervisors of a public university as well as quality levels according to teacher's seniority and type of contract. The sample was made up of 319 professors chosen aleatorily and stratified according to type of contract and labor seniority, and by 18 supervisors and 1.471 students. Three semi-structured interviews for each participating group were used, each included quality indicators according to the functions of the professors: Education-teaching, Education-Learning, Tutoring-Research, Management-Academic Training. A positive moderate correlation was found in the general perception of the teacher's self-evaluation. No differences in quality according to seniority ranks were found, although some were found in the evaluation according to type of contract, in tutoring, management and training. The best quality performance was that of higher category teachers.

Key words: Quality, Teaching Performance.

Introducción

Las políticas que orientan el desarrollo de la educación superior, particularmente las de los años recientes, persiguen como propósito central el mejoramiento de la calidad de los procesos y productos de las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior (IES). En los distintos programas en curso, desarrollados a nivel institucional, estatal y nacional, se vienen desplegando acciones de fortalecimiento de la vida académica y de sus actores: los profesores y los estudiantes; y se han venido impulsando mecanismos para evaluar la calidad de modo integral.

El concepto de calidad en la educación, particularmente en el ámbito de la educación superior, ha sido objeto de grandes controversias y se ha enfrentado a distintas posiciones, desde las que consideran imposible definirla o medirla, debido a la complejidad y diversidad de las actividades académicas y a la dificultad del empleo de aproximaciones metodológicas apropiadas, hasta aquellas que consideran al prestigio, en abstracto, como la mejor evidencia de la calidad de una institución. Otras perspectivas se centran en los recursos disponibles y otras en sus productos medidos a través de un conjunto de indicadores específicos que permitan evaluar los resultados de los procesos académicos. En los últimos años, ha ganado terreno en esta discusión sobre calidad, la tendencia a relacionar la capacidad de la institución educativa para influir favorablemente en sus alumnos y profesores (valor agregado que

adquieren tales actores en el proceso educativo), con la excelencia, expresión usada como sinónimo de alta calidad (Fresán, Vera y Romo, 2000).

Actualmente, la calidad de la educación superior se describe por las interacciones entre el sistema de educación superior y el contexto social, económico, tecnológico y cultural. Desde el punto de vista de la calidad, a las IES se les concibe en una científica misión social, en la cual el aprender a aprender es el recurso estratégico más decisivo para el desarrollo de las ventajas competitivas de una IES, y también de un sistema de educación superior. El mejoramiento y aseguramiento de la calidad están ligados a la existencia de procesos de evaluación que permitan a las instituciones conocer sistemáticamente los aciertos y desviaciones de su proyecto académico.

La calidad no puede ser entendida como el logro aislado de un determinado indicador en el ámbito de alguna de las funciones de las IES. En este sentido, la calidad se define como un sistema de coherencias entre los distintos factores que constituyen el ser, el hacer y el deber ser de las IES (Fresán, Vera y Romo, 2000). Dentro de esta definición de calidad y para propósito de este estudio se tomó en cuenta el criterio del cual parte el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP, 2004), de que la calidad de la educación depende de la formación del profesorado de las instituciones de educación superior, esto es, a mayor nivel de formación se espera un mejor desempeño de los docentes y consecuentemente el incremento de la calidad de la educación, además de que los profesores desempeñen las siguientes funciones:

- Tener el grado preferente (Doctorado) o el mínimo aceptable (Maestría) determinados por el nivel de los programas de estudio que atiende su unidad académica de adscripción.
- Estar integrado a un cuerpo académico o estar propiciando la formación de uno nuevo en su unidad académica.
- Desempeñar funciones congruentes con su máximo grado académico y con el plan de desarrollo del cuerpo académico al que esté adscrito.
- Equilibrar las actividades de docencia, de tutoría, de generación o aplicación del conocimiento y gestión académica.
- Desempeñar sus funciones con eficacia y con compromiso con su institución, su disciplina y sobre todo con sus alumnos.

El mejoramiento de la calidad está íntimamente ligado, además, con la continua innovación tanto en el ámbito académico como en el de los procesos de gestión. Uno de los aspectos que puede constituirse en uno de los pilares de la calidad de la educación superior es la cultura de la evaluación, la cual es un componente estructural de cada proyecto, de cada programa, de cada

acción que se emprende. En el proceso educativo la evaluación debe estar siempre presente (ANUIES, 2000).

Además del criterio de calidad mencionado anteriormente, en este trabajo se plantea un marco para la evaluación de la docencia centrado en la persona, según tres directrices:

- (a) El docente como persona, que permite recordar que se evalúa a personas y no a cosas, lo cual señala que hay que conocer al profesor no sólo en cuanto a su formación académica, a su actuación en el aula y al dominio de la disciplina sino también rescatar los aspectos afectivos y de personalidad. El análisis realizado del concepto de persona sostiene que la tarea de colaborar con su formación se hace posible siempre que los procesos evaluativos impliquen procesos reflexivos y de participación que conduzcan a una autoevaluación del profesor para una mejora de la institución (Rueda Beltrán y Díaz Barriga, 2000). Por su parte Rogers defiende lo que él llama una educación centrada en la persona, en la que le confiere la responsabilidad de la educación al alumno y considera que el contexto educativo debe crear las condiciones favorables para facilitar el aprendizaje. Así como también las actitudes que se manifiestan en la relación facilitador y alumno que debe ir acompañada de aprecio, confianza y respeto para el engrandecimiento del clima de aprendizaje (Rogers y Freiberg, 1996).
- (b) la evaluación de la docencia como parte integral del currículo, en este sentido el currículo es una práctica desarrollada a través de muchos procesos y configura la actividad pedagógica del profesor, quien es el elemento activo que lo traduce en la práctica, y por último
- (c) la docencia como práctica social de un colectivo, considera que la docencia es una actividad que se desarrolla en el aula por un profesor con un grupo de alumnos y como tal trasciende los límites de lo individual, porque como toda profesión, se desarrolla y ejerce por un colectivo (Rueda Beltrán y Díaz Barriga, 2000).

En este sentido, los profesores deberán ser mucho más facilitadores del aprendizaje y tutores; y los alumnos, serán más activos y más responsables de su proceso formativo (ANUIES, 2000). Por otro lado, la UNESCO (1995, en Izquierdo Sánchez, 1998), hace énfasis en el carácter multidimensional del concepto de calidad y de su relación con el contexto y en cuanto a la forma de evaluación de los académicos, propone la autoevaluación, la de pares y la externa.

Bajo esta perspectiva, la universidad objeto de estudio tiene en su Modelo Educativo y Académico una filosofía humanista y una organización

curricular flexible centrada en el estudiante y en el aprendizaje significativo; incluye también una visión integral de las ciencias y del trabajo interdisciplinario, la actualización permanente de los programas educativos, la formación permanente de los profesores, el desarrollo integral de las capacidades cognoscitivas y afectivas; el fomento del pensamiento crítico y del sentido de responsabilidad social y el aseguramiento del más alto nivel de calidad, tanto en el plano de la capacitación técnica y científica, como en el plano de la formación humanística (Modelo Educativo y Académico, 2002).

Por esta razón, el propósito de este trabajo fue establecer la calidad del desempeño docente contrastada con la percepción de estudiantes y supervisores de una universidad pública y establecer si existen diferencias significativas en la calidad de acuerdo con la antigüedad de los profesores, así como, de acuerdo con el tipo de contrato que tienen.

Metodología

Participantes

La población de estudio estuvo conformada por una muestra aleatoria estratificada de 319 profesores, de una universidad pública del Estado de Yucatán, México. La estratificación se realizó de acuerdo al tipo de contrato (por horas, medio tiempo y tiempo completo) y la antigüedad laboral (0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25 y 26 años en adelante). Además se incluyeron 18 supervisores responsables de la coordinación de los profesores que participaron en el estudio y 1,471 estudiantes seleccionados de manera no probabilística, que hubieran cursado una asignatura de los profesores participantes.

Instrumentos

Se elaboraron tres entrevistas semi-estructuradas, una para recabar los datos de los docentes, que incluyó indicadores de calidad de acuerdo a las funciones que realizan los profesores de esa universidad, que se señalan en el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP, 2004): Docencia-Enseñanza, Docencia-Aprendizaje, Tutorías, Investigación, Gestión Académica y Formación Académica. Con el apoyo de estos indicadores, se formularon las preguntas que se clasificaron en 45 abiertas de opinión y seis cerradas de opción múltiple. Además se utilizaron otras dos entrevistas paralelas, una para los supervisores y otra para los estudiantes de esos profesores, con un carácter confirmatorio. A continuación se presenta la definición de cada uno de dichos indicadores:

Docencia-Enseñanza. Se refiere a las estrategias y recursos didácticos que utiliza el profesor para impartir sus cursos.

Docencia-Aprendizaje. Se refiere a las estrategias de revisión y supervisión de trabajos, de evaluación, de retroalimentación, de participación, de disciplina y motivación a los estudiantes.

Tutorías. Se refiere a las estrategias que utiliza para conocer a los estudiantes y la labor de tutelaje que realiza con ellos, como dirección de tesis, proyectos individuales de alumnos, responsable de servicio social, práctica profesional, orientador de su carga académica, de las dificultades en su desempeño académico y en las opciones de titulación.

Investigación. Se refiere a la realización directa de proyectos de investigación y la publicación de los informes y artículos consecuentes.

Gestión académica. Esta se clasifica en colegiada en la que participan en cuerpos colegiados formales como: colegios, consejos, comisiones dictaminadoras, etc. La colectiva de docencia en la que participan en comisiones para el diseño, evaluación y análisis de planes de estudio; la colectiva de generación y aplicación del conocimiento en la que participan en la evaluación de proyectos de investigación, vinculación o difusión y la académica personal que tienen que ver con la dirección, coordinación y supervisión de programas educativos, de investigación, vinculación o difusión.

Formación académica. Se refiere a la formación propia del profesor en programas de posgrado y las estrategias o cursos para actualizarse en la disciplina que imparte.

Para establecer los índices de calidad del desempeño docente de los profesores universitarios, se transformaron las respuestas a las entrevistas en calificaciones, lo cual se logró otorgándole un valor a cada respuesta de acuerdo con las siguientes consideraciones:

- Se les asignó un puntaje de **2** a aquellas actividades positivas que forman parte del trabajo del profesor como académico y que están relacionadas directamente con los indicadores descritos en la entrevista; y
- Se les asignó un puntaje de **1** a aquellas actividades negativas para el trabajo del profesor como académico y que no están relacionadas con los indicadores descritos en la entrevista.

Tipo de estudio

La presente investigación tiene un carácter *ex post facto*, de campo y exploratoria.

Procedimiento

- Se diseñó el formato de cada una de las entrevistas incluyendo los indicadores mencionados.
- Se entrenó a seis estudiantes en la aplicación de la entrevista.
- Se realizaron las entrevistas en los respectivos centros de trabajo de los participantes. La duración de la aplicación tuvo un tiempo estimado de una hora y requirió de un espacio confortable y con privacidad.
- Se realizó la codificación, captura y análisis estadístico de los datos.

Resultados

La muestra de este estudio se conformó por el 63% de varones y 37% de mujeres, de los cuales el 25% son profesores con una antigüedad de 0-5 años, el 11.2% entre 6-10, el 12.5% entre 11-15, el 20% entre 16-20, el 19.5 % entre los 21-25 y el 11.6% de 26 años en adelante. Dentro de las funciones genéricas que más realizan se encontró, la Docencia con un 92%, la Gestión en un 61%, la Investigación en un 57% y la Tutoría en un 50%. En cuanto a la Formación académica, se encontró que el nivel de maestría fue el más elevado con un 41%, la licenciatura un 12 %, la especialidad el 22% y el más bajo el de doctorado con un 11%.

De acuerdo con la asignación de puntajes descrita en el inciso de instrumentos, se establecieron las escalas de calificación teórica para cada uno de los indicadores definidos. Una vez asignado el puntaje, se sumaron los puntos para obtener la calificación de cada profesor en cada uno de los indicadores establecidos.

Como se puede observar en la Tabla 1, los rangos de calificación obtenidos de las respuestas de los profesores entrevistados, presentan diferencias con la distribución teórica de los rangos de calificación esperadas, dichas diferencias representan un nivel de calidad menor al teórico esperado.

Tabla 1
Comparación de rangos de calificación teórico-obtenido

Indicadores	Rango teórico	Rango obtenido
Docencia-enseñanza	15-195	20-66
Docencia-aprendizaje	19-309	6-91
Tutoría	6-39	2-24
Investigación	7-28	4-16
Gestión académica	5-20	2-20
Formación académica	7-52	2-20
Total	59-643	5-233

En la Tabla 2 se presentan las diferencias significativas de la comparación entre las medias de los indicadores obtenidos con las medias teóricas de los mismos, establecidas con la prueba *t* de *student*, con una $p < .05$, encontrándose diferencias significativas en cada uno de los indicadores que demuestran que la labor académica de los profesores no cumple con los estándares de calidad establecidos para este estudio. Esto se puede apreciar mejor al establecer la proporción entre las medias obtenidas y las teóricas, donde se encontró que el nivel de calidad está al 30% en las actividades de Docencia-enseñanza, Docencia-aprendizaje y Tutoría; en Investigación al 50%, en Gestión Académica al 73% y en Formación Académica al 24%.

Tabla 2
Índice general de calidad

Indicadores	D. E. Obtenida	M Teórica	M	gl	t	p
Docencia-enseñanza	6.34	39.17	105.5	293	-179.266	.000
Docencia-aprendizaje	8.77	39.14	77.5	294	-75.170	.000
Tutoría	3.75	7.28	23	221	-68.113	.000
Investigación	2.15	9.01	18	179	-47.985	.000
Gestión Académica	3.90	9.54	13	275	-16.748	.000
Formación Académica	3.81	7.24	30	308	-104.253	.000
Índice general de calidad	34.93	121.12	351	318	-133.922	.000

Para identificar la relación existente entre la percepción de la calidad docente de los supervisores, se utilizó la correlación de Pearson, para validar estadísticamente la autoevaluación del profesor con la opinión dada por la autoridad que supervisaba directamente al profesor; y se encontró en el indicador relacionado con Investigación una $r = .208$ ($p < .026$); en relación a la Gestión Académica se encontró una $r = .324$ ($p < .001$); y en Formación Académica, se encontró una $r = .187$ ($p < .001$). En los indicadores de Docencia-enseñanza, Docencia-aprendizaje y Tutorías no se encontraron correlaciones significativas. Se siguió el mismo procedimiento para identificar la percepción de la calidad docente de los alumnos que habían cursado una asignatura con el profesor, y no se encontraron correlaciones significativas en ninguno de los indicadores.

Por último, al comparar la percepción de calidad docente entre profesores, supervisores y alumnos la correlación general de todos los indicadores fue de $.409$ ($p < .001$), que muestra una correlación positiva media o moderada que permite con ciertas reservas apoyar la autoevaluación dada por el profesor.

Posteriormente se realizó un análisis de varianza (prueba F y Scheffé) para conocer las diferencias de calidad por rangos de antigüedad con respecto a cada uno de los indicadores establecidos, encontrándose que no existen diferencias significativas en la calidad, de acuerdo con esta variable.

Y por último, se hizo el mismo análisis para encontrar las diferencias de calidad por tipo de contrato con respecto a cada uno de los indicadores y se procedió a hacer agrupaciones por categorías, quedando formados los grupos de la siguiente manera: Técnicos Académicos, Profesores por horas, Profesores Asociados, Profesores Titulares, Profesores Investigadores y los que Desconocen su Categoría. Se puede observar en la Tabla 3 que existen diferencias significativas en los indicadores de Tutorías, Gestión Académica y Formación Académica, entre los tipos de contrato señalados. Es importante mencionar, que la mayor significancia se encuentra en el indicador de gestión académica, entre los profesores por horas y los asociados así como entre los profesores por horas y los titulares.

Tabla 3
Diferencias de calidad por tipo de contrato

Indicadores	Nombramiento		gl	F	p	
Tutoría	Profesores por horas (M = 5.13)	Profesores Titulares (M = 8.17)	221	3.587	.027	
	<hr/>					
Gestión Académica	Técnicos (M = 8.00)	Profesores Asociados (M = 11.0)	275	7.291	.019	
	<hr/>					
	Profesores Titulares (M= 10.88)					.041
	<hr/>					
	Profesores por horas (M = 7.89)	Profesores Asociados (M = 11.0)				.002
	<hr/>					
Profesores Titulares (M = 10.88)		.008				
<hr/>						
Desconocen su nombramiento (M = 8.23)	Profesores Asociados (M = 11.0)	.020				
	<hr/>					
Profesores Titulares (M = 10.88)		.047				
<hr/>						
Formación Académica	Técnicos (M = 5.67)	Profesores Investigadores (M = 8.49)	308	3.584	.026	

Discusión

A partir de los principios teóricos planteados en este estudio -el docente como persona, la evaluación de la docencia como parte integral del currículo, la docencia como práctica social de un colectivo- y la concepción de la calidad como la conjunción de una serie de indicadores, y como un sistema de coherencias entre los distintos factores que constituyen el ser, el hacer y el deber ser de las IES, le permitió al docente a través de una entrevista reflexionar sobre su propia práctica y participar activamente en el proceso de autoevaluación. Dentro de este marco, de acuerdo con los índices de calidad establecidos, la autoevaluación mostró que los profesores se encuentran a un nivel de calidad menor a lo esperado en este estudio.

En relación a la percepción de la calidad docente de los supervisores se encontró que éstos conocen más las funciones del profesor que tienen bajo su control como la investigación, la gestión y la formación académica en comparación con las que realiza el profesor en el aula como docencia-enseñanza, docencia-aprendizaje y tutorías; porque según ellos, en esta universidad no existe la cultura de la evaluación o de la supervisión de esas funciones, por lo tanto tienen más conocimiento de los aspectos administrativos que de la práctica docente.

En cuanto a la percepción de la calidad docente por parte de los alumnos, se refleja el poco conocimiento que tienen éstos acerca de las funciones que deben realizar los profesores; esto puede deberse a que la población estudiantil es muy numerosa en las facultades y que es más difícil para el profesor establecer contactos personales con los estudiantes que les permitan reflejar las diferentes funciones que la misma institución les pide. Y que también a los estudiantes se les pide insertarse a escenarios de prácticas y hacer más tareas de grupo que les queda poco tiempo para conocer los lineamientos que la vida universitaria exige del quehacer docente. Y por último, al hacer las comparaciones generales entre los supervisores, los alumnos y profesores se refleja una concordancia moderada entre lo que conocen los supervisores y estudiantes de la autoevaluación dada por el profesor; lo que permite con ciertas reservas confirmar esta autoevaluación.

Sin embargo, no se presentaron diferencias de calidad por rango de antigüedad, esto tal vez signifique, que de acuerdo a las políticas institucionales actuales, se les exige a los profesores cumplir con un perfil de mayor productividad, independientemente de su contrato y de su antigüedad, para mantener un estándar de productividad y de calidad dentro de esta cultura institucional, con la finalidad de poder adaptarse a los lineamientos de la globalización de este nuevo orden social.

En cuanto a la calidad por tipo de contrato, se encontró mejor calidad en las funciones de tutoría entre los profesores por horas y los titulares; en gestión entre los técnicos académicos y los profesores asociados y titulares, entre los profesores por horas y los asociados y titulares; entre los que desconocen su nombramiento y los asociados y titulares. Y en formación académica entre técnicos académicos e investigadores. Esto refleja que los profesores que tienen menor categoría (Técnicos académicos y profesores por horas) tienen una condición laboral de horas diferente al grupo de mayor categoría como (los asociados, titulares e investigadores) que por tener más tiempo y mayor categoría se les pide hacer más y diferentes funciones que requiere que participen más colegiadamente en la organización académica institucional, que les permite cumplir con los criterios de calidad de acuerdo al PROMEP.

En conclusión, aun cuando los niveles de calidad encontrados fueron significativamente menores que los niveles teóricos establecidos a través de los indicadores seleccionados, no necesariamente implica que los profesores participantes lleven a cabo un trabajo deficiente. Más bien había que considerar los factores de actualización para el cumplimiento de sus nuevos roles, el involucramiento en la vida académica dependiendo de su categoría laboral y la congruencia de los factores que constituyen el quehacer académico.

Estos profesores, por el nuevo rol que les pide adoptar esta universidad, se han avocado más colegiadamente en la organización académica institucio-

nal, que a equilibrar las otras funciones que también se consideran importantes para mantener una calidad pertinente, así como también es importante mencionar que la proporción de profesores que tienen el grado preferente es muy baja y se requiere formar más profesores para que obtengan el grado que les pide el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP).

Las nuevas competencias necesarias para adaptarse al cambio rápido y constante obligarán a los profesionales de la educación a ser flexibles, adaptarse y convivir en un entorno cambiante; a aprender, desaprender y reaprender; a ser verdaderos líderes, creativos y capaces de adelantarse a la evolución de los acontecimientos (Martín Fernández, 2001).

En el cumplimiento de estándares mínimos de calidad asociados a los diversos tipos de Instituciones de Educación Superior como una condición indispensable para la operación de todos los programas de las mismas, esta universidad está promoviendo entre sus profesores el nivel de formación deseable de doctorado; así como el que las Dependencias de Educación Superior, cuenten con los mecanismos necesarios para evaluar y asegurar la calidad. En este sentido, esta investigación como mecanismo de evaluación ha contribuido, en un primer intento, a establecer un nivel de calidad que a futuro le servirá a la propia institución para mejorar la capacitación de sus profesores y diseñar y sistematizar sus propios instrumentos de evaluación.

Referencias

- ANUIES, (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México.
- Fresán, M., Vera, Y. y Romo, A. (2000). *Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica*. ANUIES, pp. 79-201, México.
- Hernández Rojas, G. (2000). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Izquierdo Sánchez, M. A. (1998). *Políticas y experiencias de evaluación de académicos*. Revista Colección Universitaria N° 30, jul-dic. Universidad Veracruzana.
- Martín Fernández, Evaristo (2001). *Gestión de Instituciones Educativas Inteligentes*. Un manual para gestionar cualquier tipo de organización. España: McGraw Hill.
- Modelo Educativo y Académico de la UADY*. (2002). Dirección General de Desarrollo Académico. Universidad Autónoma de Yucatán. México.
- PROMEP (Consultado el 21 de enero de 2004). *Anexo A y Anexo B*. En: <http://www.uaslp.mx/promep/anexos.html>.
- Rogers, C. y Freiberg, H.J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. 3ª ed. España: Paidós.
- Rueda Beltrán & Díaz Barriga (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.

La educación corporal como estrategia y el método indirecto divergente para la integración de los contenidos de las áreas académicas de la I y II etapa de Educación Básica*

Ligia Margarita Lara
IPEL, Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez

RESUMEN

El trabajo plantea que en los centros de aplicación donde asisten los practicantes de la Fase de Integración Docencia Investigación se encontró que los docentes que acompañan el proceso de la práctica, no integran los contenidos de las áreas académicas del currículo en la I y II Etapa de Educación Básica, y que los practicantes también presentan tal dificultad. El objetivo es generar la reflexión en los practicantes y docentes, sobre la aplicación de la Educación Corporal como estrategia y el Método Indirecto para la integración de los contenidos de las áreas académicas. El diseño de investigación es de campo, se trata de una investigación-acción, de carácter descriptivo con un enfoque metodológico cualitativo. La conclusión a la cual se llegó fue que la Educación Corporal y el Método Indirecto permiten a los docentes y practicantes integrar las áreas académicas, estimular la creatividad y respetar las diversidades personales. Los docentes de aula asignados a los practicantes así como estos últimos, reflexionaron sobre la necesidad de modificar su praxis pedagógica ya que aún poseyendo capacitación en cuanto al diseño curricular, continuaban desarrollando los PPA sin integrar las áreas académicas del currículo.

Palabras clave: Educación Corporal, Método Indirecto Divergente, Currículo Educación Básica.

* Recibido: mayo 2006.

* Aceptado: julio 2007.

ABSTRACT

Bodily education as a strategy and the divergent indirect method for the integration of the contents of the academic areas of Phase I and II of Basic Education

This paper states that in the implementation centers attended by the practitioners of the Integration Teaching Research Phase it was observed that the teachers assisting the practice process do not integrate the contents of academic areas of the curriculum to the I and II Phase of Basic Education, and that the practitioners also show this deficiency. The aim of this paper is to make practitioners and teachers reflect on the implementation of bodily education as a strategy and on the Indirect Method for the integration of the contents of the academic areas. This is a research-action field research, of a descriptive nature, with a qualitative methodological approach. The conclusion reached was that bodily education and the indirect method allow teachers and practitioners to integrate academic areas, foster creativity and respect individual differences. The classroom teachers assigned to the practitioners and the practitioners themselves reflected on the need to modify their pedagogical praxis since even though they had the curricular design training they failed to integrate academic areas of the curriculum to the PPA.

Key words: Bodily Education, Indirect Divergent Method, Basic Education, Curricula

Contextualización del Problema

A nivel mundial se están experimentando en la sociedad procesos de transformaciones políticas, económicas y sociales, cada uno de estos aspectos incluye lo concerniente al tema educativo. La crisis educativa, especialmente en los países latinoamericanos, ha llevado a una revisión curricular y propuestas de reforma, Venezuela no escapa a esa realidad.

Plantea Odreman (1998) que a partir de 1996 se realiza una consulta nacional a educadores, y se logra evidenciar una crisis del sistema educativo venezolano. En ese diagnóstico se determinó una decepción en la formación intelectual de los educandos traducido en debilidades de lectura, escritura y operaciones lógico matemáticas de quienes finalizan la Educación Básica, unido a esto se presentaron otros problemas como, escasa formación de valores, la poca capacitación para el trabajo, altos índices de deserción y repitencia escolar, bajos niveles de rendimiento escolar, entre otros.

Para atender estos cambios el Estado venezolano reorientó su misión como formador de ciudadanos, tomando acciones desde el Ministerio de Educación (ME) para responder a la sociedad civil, que exige el mejoramiento del sistema educativo, poniendo más énfasis en el nivel de Educación Básica

en la I y II Etapa, por ser este nivel donde se concentra el mayor porcentaje de la población en edad escolar, así como en la organización y ejecución de la acción docente y fortalecimiento de los valores y actitudes inmersos en las prácticas pedagógicas.

Se concibe, entonces, en la Educación Básica venezolana el currículo con una visión holística del hombre, se otorga importancia a un aprendizaje a través de la integración de los contenidos de las áreas académicas del currículo, que involucra de manera integral al alumno, permitiendo establecer interrelaciones entre lo aprendido en la escuela y lo que ocurre todos los días en su entorno fuera del centro educativo.

Esta integración de los contenidos de las áreas académicas del currículo se desarrolla en el llamado Proyecto Pedagógico de Aula (PPA), definido por el Ministerio de Educación (1998a), como:

...instrumento de planificación de la enseñanza con un enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículo y se sustenta en las necesidades intereses de la escuela y de los educandos a fin de proporcionarles una educación mejorada en cuanto a calidad y equidad (p.104).

Ante la eminente transformación curricular de la Educación Básica, las instituciones de educación superior de formación docente han estado acompañadas a estos cambios, en tal sentido, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) primera en formación docente y asesora del Estado en materia educativa, asume:

...capacitación, perfeccionamiento, y actualización de los docentes, promotora de cambios en el sector educativo de acuerdo a los requerimientos de la calidad del entorno...que generen respuestas pertinentes para el mejoramiento de la calidad de la educación y de vida de los venezolanos" (UPEL 2001, p. 26).

De allí, que en el currículo de la UPEL (1996), se busca desarrollar en los estudiantes que ingresan a la Universidad, los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la formación de un docente creativo que responda a los cambios que exige el país y que sean cónsonas con el Diseño Curricular de la UPEL, el cual está conformado por cuatro componentes curriculares articulados entre sí, siendo estos de Formación: (a) General; (b) Pedagógica; (c) Especializada; y (d) Práctica Profesional, este último es donde se desarrolla la investigación.

El instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPM JMSM), institución perteneciente a la UPEL, presenta en su diseño curricular

(ob.cit) el Componente de Práctica Profesional donde se administran las siguientes fases, (a) Observación, ésta homologadas en la UPEL; (b) Ejecución de Proyectos Educativos; (c) Ensayo Didáctico, (d) Integración Docencia Administración y por último Condiciones Docentes Facilitativas la cual es institucional.

La Fase de Integración Docencia Administración (FDA), permite al estudiante organizar, sistematizar, integrar y ejecutar su práctica como docente y como administrador en una institución educativa bajo el acompañamiento de un docente titular de aula y el asesoramiento de un docente del Departamento de Práctica Profesional quien orienta, revisa y evalúa sus planificaciones y lo observa sistemáticamente durante el período académico de la fase. Cabe destacar que en las planificaciones que el alumno desarrolla en esta fase, se orienta al practicante para que integre los diferentes contenidos de las áreas académicas del currículo y aplique una serie de estrategias no convencionales fundamentadas en diversas teorías educativas aprendidas en su formación, algunas son: Inteligencia Emocional, Cerebro Triuno, Programación Neurolingüística y la Educación Corporal, entre otras, esta última orienta al desarrollo holístico del alumno, siendo éste el enfoque propuesto en la Reforma Curricular, el cual busca la integración de los contenidos de las áreas académicas del currículo que permiten tanto al docente como al alumno poner en práctica actividades que favorezcan el desarrollo de los aspectos cognitivos, sociales, afectivos y psicomotores, de allí que la educación corporal, tal como señala Amaya (2001) es:

La acción educativa centrada en el cuerpo, es el abordaje corporal consciente en el proceso pedagógico a fin de desarrollar las características personales, sociales y culturales, las cuales favorecerán el desenvolvimiento de las potencialidades: cognitivas, afectivas, sociales y psicomotoras... siendo el abordaje corporal consciente, el conjunto de actividades corporales sistematizadas. (p. 23)

Como se observa en la cita anterior, la educación corporal se centra en el cuerpo y permite al sujeto vivenciar e interiorizar los aprendizajes a partir de las experiencias consigo mismo y con el mundo exterior, donde conscientemente puede solucionar problemas a partir de esa vivencia que le ofrece la oportunidad de enriquecer los procesos cognitivos, afectivos, sociales y psicomotores.

Entonces, relacionando la educación corporal con los métodos, se observa que el método indirecto divergente llamado "resolución de problema" (Mosston 1978, Zamora 1981, Lara 1998 y González 2004), es utilizado en la educación corporal, ya que se centra en el alumno para que busque las res-

puestas al problema presentado, activando los mecanismos físicos y psíquicos para que logre por sí mismo el aprendizaje y considere el problema desde sus propios conocimientos, a diferencia del método directo de comando o tradicional, que se centra en el docente, donde es éste quien decide, dirige y controla todas las actividades.

En concreto, de acuerdo con todo lo planteado, en Venezuela existe una Reforma Curricular en el Nivel de Educación Básica con énfasis en la visión holística del ser humano que brinda importancia al aprendizaje a través de la integración de los contenidos de las áreas académicas del currículo, para cumplir con la Reforma, el ME capacitó al personal Directivo y docente de la I y II Etapa de Educación Básica, y la UPEL, por su parte, asumió el reto al integrar en el currículo contenidos referidos al diseño curricular.

Entonces, se dictaron los programas de capacitación para la aplicación de estos proyectos, sin embargo, al ser evaluados dichos cursos, se encontró un alto grado de insatisfacción por parte de docentes, directivos y supervisores acerca de la capacitación recibida, ya que no fueron suficientemente abordados los tópicos de mayor interés para el quehacer docente tales como: planificación por proyectos, evaluación cualitativa, uso de estrategias y recursos e investigación educativa (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2003).

Aunado a lo anterior, la autora como docente asesora de la Fase de Integración Docencia Administración, en entrevistas no estructuradas con otros docentes asesores, tanto del Instituto Pedagógico de Caracas como del IPM JMSM, pudo evidenciar que, en los docentes de los centros de aplicación donde asisten los practicantes de la FDA, no integran los contenidos de las áreas académicas del currículo en la I y II Etapa de Educación Básica como lo indica la Reforma Curricular, y que, los practicantes también presentan tal dificultad al inicio de la práctica.

La situación anterior también es afirmada por Soto (2001), quien en su investigación señala que “los docentes admitieron no aplicar la Reforma Curricular siendo ratificado por el directivo de la escuela, y siguen aplicando el método tradicional como estrategia para desarrollar los contenidos, desconociendo nuevas estrategias metodológicas para el desarrollo de la Reforma Curricular” (p.113).

Por otra parte, la investigadora al revisar los informes finales de los practicantes en varios períodos académicos, detectó que los estudiantes no realizan esta integración, ni en las planificaciones iniciales ni en sus primeras ejecuciones, coincidiendo esta situación con la de los docentes, además tanto los practicantes como los docentes de aula, manifiestan no poseer suficientes estrategias para tal fin.

Por todo lo anterior, lo que se plantea en esta investigación como opción, es la aplicación de la Educación Corporal como estrategia y el Método Indirecto Divergente para la integración de los contenidos de las áreas académicas del currículo por medio de la Práctica Profesional y específicamente en la Fase de Integración Docencia Administración del IPM JMSM, aprovechando que la UPEL esta asumiendo la formación docente para responder a la actual transformación de la Educación Básica, ya que, en la Fase mencionada, donde los estudiantes poseen información más actualizada, pudieran ser indirectamente, capacitadores en cada ejecución de clase, ya que los docentes podrán vivenciar la experiencia desarrollada por los practicante y, por consiguiente, estos últimos puedan conjugar los aprendizajes adquiridos en la universidad con la realidad que encuentran en las escuelas y aprendan a aplicar resolución de problema a situaciones de corte pedagógico que se presentan en las aulas de clase.

Surgen entonces las siguientes interrogantes:

¿Cómo lograr que se genere la reflexión en practicantes cursantes de FDA y los docentes de aula acompañantes del proceso, acerca de la aplicación la Educación Corporal como estrategia y el Método Indirecto Divergente para la integración de los contenidos de las áreas académicas del currículo en I y II Etapa de la Educación Básica?

¿Cuáles son los factores que impiden a los practicantes y docentes la integración de las áreas académicas del currículo?

¿Cuáles serían las actividades o acciones a tomar para lograr que los practicantes y docentes integren los contenidos de las áreas académicas del currículo?

¿Podrá la aplicación y ejecución de la Educación Corporal al ser utilizados como estrategia y el Método Indirecto Divergente disminuir o eliminar la problemática encontrada en cuanto a la integración de los contenidos de las áreas académicas del currículo?

Objetivo General

Generar la reflexión en practicantes cursantes de FDA del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez y los docentes de aula acompañantes del proceso, acerca de la aplicación de la Educación Corporal como estrategia y el método indirecto divergente para la integración de los contenidos de las áreas académicas del currículo en la I y II Etapa de la Educación Básica.

Objetivos Específicos

1. Diagnosticar mediante la observación directa y la aplicación de la entrevista en profundidad la integración de los contenidos de las áreas académicas del currículo en I y II Etapa de Educación Básica de los practicantes cursantes de la Fase de Integración Docencia administración y de los docentes de las escuela señaladas.
2. Diseñar un taller de formación, basado en la Educación corporal como estrategia y el método indirecto para la integración de los contenidos de las áreas académicas del currículo, dirigido a los practicantes cursantes de la Fase de Integración Docencia Administración.
3. Aplicar los conocimientos adquiridos y la propuestas de actividades seleccionadas surgidos de la reflexión en el taller por parte de los practicantes, sobre la Educación Corporal como estrategia y el Método Indirecto Divergente para la integración de los contenidos de las áreas académicas del currículo en la I y II Etapa de la Educación Básica.
4. Evaluar la efectividad la Educación Corporal como estrategia y del Método Indirecto Divergente para la integración de los contenidos de las áreas académicas del currículo en la I y II Etapa de Educación Básica.

Marco Teórico

En la revisión efectuada por la investigadora se encontraron estudios relacionados con la educación corporal y con los métodos de aprendizaje, algunos relacionados con el aspecto educativo en educación especial, así se encontraron, Amaya (1998) y Lara, (1998), con educación preescolar, Rojas (1993), en la educación integral I y II Etapa de Educación Básica, Gil (1993), Pereira (1993), Rojas, (1997); Soto (2001), con la Educación Media, Diversificada y Profesional: Chávez (1994), Rangel (1994), González (2004) y a nivel Universitario: Amaya (1999).

De los estudios se encontraron investigaciones relacionadas con la educación corporal, los autores reportaron el desarrollo de la creatividad y los rasgos de la personalidad creadora así como la manifestación de la creatividad corporal. También se evidencia en sus conclusiones que las actividades corporales colaboraron a que los alumnos mejoraran en los aspectos académicos como: dominio de contenidos, aumento del lenguaje y habilidades lógico-matemáticas, avances en lecto-escritura, así como mejora la interacción grupal. En cuanto a los docentes, resulta de interés y de respaldo a la problemática presentada en la presente investigación, que éstos, no aplican

la reforma curricular, sin embargo se interesaron por incorporar actividades relacionadas con educación corporal en sus clases diarias.

Con las investigaciones referidas a métodos de enseñanza, se encontró que con el método indirecto los alumnos solucionan problemas más fácilmente, inclusive situaciones inesperadas de corte pedagógico, también ayuda al desarrollo de las características creadora de los alumnos y a la transferencia de lo aprendido a otras disciplinas. En relación con el docente, los aportes apoyan el planteamiento del problema del presente estudio al encontrar en los antecedentes afirmaciones que refieren que, los docentes siguen aplicando el método tradicional, refiriéndose al directo de comando centrado en el docente, y que los docentes que aplican el método indirecto desarrollan características de personalidad creadora.

Bases Teóricas

Diseño Curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador

En el Currículo de la UPEL (1996), se busca desarrollar en los sujetos que ingresan a la Universidad, los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la formación de un docente innovador y por ende creativo que responda a los cambios que exige el país.

El diseño esta conformado por cuatro componentes curriculares homologados articulados entre sí, donde uno de ellos es el de Práctica Profesional. Esta última busca el análisis y solución de problemas reales, el ejercicio eficiente, el estímulo de actitudes e intereses y de funciones que le corresponde realizar al futuro docente orientados a la realización de actividades de carácter social, cívico y de divulgación cultural.

En el IPM JMSM el componente de Práctica Profesional, está conformado por cinco fases, como lo son: Observación, Condiciones Docentes Facilitativas; Ejecución de Proyectos Educativos, Ensayo Didáctico e Integración Docencia Administración.

La Fase de Integración Docencia-Administración, contexto donde se desarrolla la investigación, tiene un carácter eminentemente práctico y se llevar a cabo en Centros de Aplicación porque se conecta en un contacto franco con los integrantes de la comunidad educativa, la cual será la población que deberá atender el estudiante en los procesos Docente y Administrativo que se desarrollan en esa fase.

La Fase de Integración Docencia Administración, permite al estudiante organizar, sistematizar, integrar y ejecutar su práctica como docente y como

administrador, en una institución educativa bajo el acompañamiento de un docente titular de aula y el asesoramiento de un docente del Departamento de Práctica Profesional quien orienta, revisa y evalúa sus planificaciones y lo observa sistemáticamente durante el período académico donde hace contacto directo con la realidad educativa, preparándolo así para responder a la Reforma Curricular del Nivel de Educación Básica.

La Reforma Curricular del Nivel de Educación Básica

El sistema educativo venezolano no ha sido estático, se ha dado, a través de la historia, una serie de cambios en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación. Es así como el Ministerio de Educación (1998a) define la Reforma Curricular como:

...el reto, deber y compromiso de este organismo para mejorar la calidad de la educación que se ofrece a los niños y jóvenes del país, por lo que promueve cambios significativos que conducen a la formación de un ser humano creativo, integral, con valores culturales e históricos; al favorecer la transformación de la práctica escolar en una gestión educativa, eficaz y eficiente, ubicando al docente como mediador-transformador e investigador de situaciones de interacción entre su persona y los alumnos o de los alumnos entre sí (p.23).

Por lo anterior, el Diseño Curricular según el Ministerio de Educación (1998c), “es un instrumento técnico que recoge y concreta los planteamientos teóricos del Modelo Curricular, para su operacionalización... cumple dos funciones: hacer explícitas las intenciones del sistema educativo venezolano y orientar la práctica pedagógica” p. 37).

La escuela ha fundamentado su trabajo en aprendizajes académicos que se derivan de las distintas disciplinas del conocimiento, muchas veces sin trascendencia real para el educando, aunado a la fragmentación del conocimiento que impide que el alumno encuentre la aplicabilidad de los aprendizajes para la resolución de problemas reales en la búsqueda de su calidad de vida, por lo que es evidente la necesidad de atención integrada de las áreas del ser, el hacer, el conocer y el convivir, como fundamentos para la práctica de cada etapa, así como en los ejes transversales que son actitudes y comportamientos concretos relacionados dinámicamente con la realidad en cada una de las áreas académicas del currículo, garantizando la integración de todas las áreas académicas y permitiendo la interrelación entre el contexto escolar, familiar y socio cultural que se pone en práctica en los PPP y PPA.

Los Contenidos de las Áreas Académicas del Currículo y su Integración en la Reforma Educativa

El Ministerio de Educación (1998e) señala que las áreas académicas o curriculares, “constituyen un sistema de organización del saber a partir de su propia naturaleza, lógica interna y sistematicidad, proporcionan un cuerpo coherente de conocimientos y poseen su propio lenguaje, sistema de conceptos y procedimientos e integran los ejes transversales, dando al proceso de enseñanza-aprendizaje un sentido de globalidad” (p. 66). Las áreas académicas del currículo más los ejes transversales fungen como elementos globalizadores del currículo.

Las áreas académicas del currículo son instrumentos a través de las cuales se pretende desarrollar la capacidad de pensar, de comprender y de manejar adecuadamente el mundo circundante. Al respecto señala Lora, (1991):

Las materias didácticas no pueden organizarse en un conjunto desvinculado entre sí, ni deslizada de la naturaleza del niño, en la que el cuerpo asume, no sólo el papel de instrumento al servicio de la acción, sino, fundamentalmente, el cuerpo eje referencial desde donde surgen las comunicaciones, es decir, los aprendizajes (p 73).

De allí que el aprendizaje de las diferentes áreas académica del currículo, se presente al niño y la niña como parte de su vivencia diaria, interrelacionada con su cotidianidad para que adquiera conciencia de sus posibilidades y limitaciones de manera que en su exploración y descubrimiento encuentre una verdadera significación del conocimiento.

Los alumnos, por tanto, deben encontrar en los contenidos de las áreas académicas del currículo, un modo de enriquecer su realidad vivencial a partir del constructivismo, de tal manera, que su adiestramiento en el aula, se convierta en aprendizaje significativo y, a su vez, estas áreas y contenidos puedan convertirse en instrumentos básicos para la mejor comprensión, análisis y transformación de la realidad.

Efectivamente se puede observar en la Reforma Curricular del 1997, que la atención de los niños y niñas va dirigida a una a educación holística, tanto sí mismo como ser integral, como a su aprendizaje a través de los contenidos de las áreas, como objetivo y finalidad de la educación actual. Al respecto Lora (obr.cit), refiere que la educación integral o globalizada parte de una vivencia corporal como base del aprendizaje, la cual considera al hombre como una unidad, donde el cuerpo es la raíz generadora de todas las dimensiones y potencialidades humanas que incentiva el desarrollo equilibrado de la persona total e indivisible. Agregando “si verdaderamente queremos

educar integralmente al niño, todo aprendizaje, en los primeros años, ha de partir del cuerpo como realidad concreta, pues es la única forma de conferir unidad a la acción educativa" (p. 47).

En tal sentido, se observa claramente que tanto la Reforma Curricular como la Educación Corporal se enfocan hacia la atención integral del niño y la niña en la Educación Básica, teniendo ambas en común algunas coincidencias teóricas como: (a) visión holística; (b) visión de integración; (c) visión globalizadora; (d) enfoque constructivista; (e) educan para la vida; (f) flexibilizan la práctica pedagógica; (g) buscan la participación activa; (h) desarrollan la capacidad de ser, conocer, hacer y convivir e (i) buscan dignificar del ser.

En consecuencia la Reforma Curricular y la educación corporal buscan con mayor énfasis, conectar la escuela con su vivencia cotidiana, vinculándose con la realidad habitual que viven los alumnos y alumnas y, en función de ésta, fundamentar su acción de enseñanza y aprendizaje donde el docente posee un papel fundamental.

Guédez (1996) enfatiza la importancia de la formación y actitud del docente en la atención integral del educando, ya que él como encargado del aula debe prestar la atención integral necesaria para el desarrollo, formación y educación integral del educando, logrando así el propósito y fin de la educación actual.

Estrategias Metodológicas

En el IPMJMSM en diferentes cursos, y, en la Práctica Profesional en la Fase de Ensayo Didáctico, se le ofrece a los estudiantes diferentes estrategias pedagógicas orientadas hacia esa visión integral con finalidad de favorecer la enseñanza aprendizaje, algunas de ellas son, Inteligencia Emocional, Cerebro Triuno, Programación Neuro-Lingüística, Súper Aprendizaje, Educación Multisensorial; Mapas Conceptuales/ Mentales, Inteligencias Múltiples y la Educación Corporal.

En esta investigación, la Educación Corporal es considerada como estrategia. Helle, (citado en Soto 2001) señala las estrategias metodológicas "constituyen el conjunto de acciones, técnicas procedimientos y herramientas que traducidas, dirigidas y utilizadas por el docente facilitan el logro del aprendizaje en los alumnos" (p. 50).

Agrega la autora que este esfuerzo por mejorar la tarea por aprender da lugar a un cambio en la actividad educativa y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta nueva concepción del aprendizaje pone énfasis en aprender a aprender; así los docentes si desean enseñar a prender deben permanente-

mente aprender a enseñar, para lo cual deben estar abiertos a nuevas ideas y nuevas formas de enseñar, actualizándose en estrategias y metodologías que impliquen mayor participación y que permita la vivencia de experiencia tanto para el docente como para el alumno.

Para que todo el procedimiento anterior sea efectivo, el docente a través de métodos de enseñanza certeros, adaptados a los cambios de la Reforma Curricular, debe permitir al niño y la niña la exploración de todas sus posibilidades, de manera que estimule su creatividad, donde se considere el proceso de maduración que depende de la actividad del cerebro, de la cantidad y calidad de los patrones sensoriales y de la educación recibida.

Como se puede observar las estrategias antes mencionadas se centran en la enseñanza y aprendizaje y en el aspecto cognitivo, a diferencia de la educación corporal que parte del cuerpo y atiende todas las áreas del desarrollo, como lo son: cognitivo, afectivo, social y psicomotor, de allí que la educación corporal sea planteada en este estudio como estrategia.

Educación Corporal

Para esta investigación la educación corporal es considerada como una estrategia, una forma de abordar la educación desde la perspectiva corporal que plantea en la educación, el desarrollo integral del niño y la niña, desde una visión holística de la concepción del ser humano como persona total, racional y creativa, que posea, a futuro cercano, una conciencia de sí misma, de sus responsabilidades, con capacidad de alcanzar su realización personal y de contribuir con la sociedad de una manera positiva.

Por consiguiente, se requiere el desarrollo las dimensiones motriz, afectiva, cognitiva y relacional del niño, establecer pautas pedagógicas, didácticas y metodológicas concretas dirigidas a su formación como totalidad integrada, que aporten oportunidades para que el estudiante viva sus experiencias corporales que le ayuden a descubrir, dominar y transformar el mundo, al tiempo que afirme su ser como persona individual y social; de esta manera se logrará el desarrollo integral y equilibrado del niño con una educación más cónsona a su atención integral (Lora, 1991).

Alfini (citado por Soto 2001), señala que la escuela como institución siempre ha sido el terreno de cultivo del intelecto más no del cuerpo, de la inmaterialidad y de todo aquello que gira en torno al intelecto como la palabra, el discurso, la abstracción y los conceptos. Agrega el autor que:

El niño se escolariza de forma dual (mente-cuerpo), con un supuesto desarrollo de su inteligencia y un subdesarrollo de su cuerpo,

donde su intelecto es lo más importante. En la escuela el cuerpo es menospreciado, molesta, la energía infantil no encuentra salida, los aspectos psicomotrices son desdeñados y su sexualidad reprimida, por lo que la visión dual del cuerpo ha traído múltiples perturbaciones en el desarrollo vital del niño y en la forma de abordar su aprendizaje. (p. 19).

De allí que preocupa el marcado énfasis que se le ha dado en la educación al aspecto cognitivo, disminuyendo la posibilidad de un desarrollo integral que implica los aspectos biológicos, sociales y psicomotriz.

Ponce (2002) señala que el desarrollo de habilidades y destrezas refieren el desarrollo de conductas motrices y la forma real como las ejecuta el niño, en pro de organizar sus esquemas cerebrales que definirán su desarrollo psicomotor propiamente dicho.

Por tanto resulta importante conocer que el desarrollo intelectual se produce a mayor velocidad, en los primeros años de vida, según datos aportados por Ajuiguerra (1983), "...un 50% de este desarrollo intelectual se produce en los primeros cuatro años de vida y los cuatros años posteriores un 30%" (p.56), lo cual indica que el niño a los ocho años tiene casi todo su equipo estructurado. Cagigal (1979) aporta cifras distintas, pero que siguen arrojando datos de alto porcentaje en los primeros años, señala que "entre 0 y 3 años de edad, el cerebro se desarrolla cerca de un 75%, en esta fase sienta los cimientos para futuras actividades físicas, mentales, sociales y emocionales." (p.23)

Resulta interesante la posición de Esté (1999), quien indica:

El pensar es una función del cuerpo que se conmuta en el cerebro por lo que hace parecer como si en el cerebro estuviesen la fuente del pensamiento. Muy probablemente lo que los neurólogos encuentran son los quiasmas, los plexos nerviosos que conmutan los impulsos del resto del cuerpo por lo que al perturbar uno de ellos pareciera que se le hiciera a la fuente del pensar. Sólo se están perturbando los tableros, que a la vez, son cuerpo. (p. 38).

También es cierto como enfatiza Piaget (citado por Lora 1991) que:

La inteligencia surge decididamente de la acción. La coordinación de los sistemas sensoriales y motor que se inicia con la vida misma es la primera manifestación de la inteligencia humana, organizando y recombinando sus acciones, el niño desarrolla su pensamiento para poder integrar y transformar su mundo. (p. 67)

Estos aportes le otorgan fuerza a la Educación Corporal, se busca resaltar la integralidad del ser y por ende la integralidad del aprendizaje reflejada en el Diseño Curricular a través de la integración de las áreas académicas del currículo haciendo mayor énfasis en la relación existente entre los procesos cognitivos y motrices.

Maigre y Destrooper (1987) destacan que en la educación hay concepciones teóricas y metodológicas que ofrecen abordar integralmente el desarrollo del niño y la niña como lo es la Educación Corporal, en la cual se integra el lenguaje cinético, verbal y gráfico, impulsando todas las potencialidades del ser, siendo así una opción pedagógica completa por poseer objetivos, metodología y contenidos que conllevan a un solo camino: la educación integral. Al respecto, señala Amaya (2001):

La acción educativa centrada en el cuerpo, es el abordaje corporal consciente en el proceso pedagógico a fin de desarrollar las características personales, sociales y culturales, las cuales favorecerán el desenvolvimiento de las potencialidades: cognitivas afectivas, sociales y psicomotora, siendo el abordaje corporal consciente, el conjunto de actividades corporales sistematizadas (p.104).

Entre los principios señalados por Lora (1991) esta el de la totalidad de la educación; donde el cuerpo constituye la vía de acceso para el desarrollo intelectual, afectivo y relacional que activa la totalidad del hombre, el movimiento resulta el elemento básico para vivenciar la educación en general ya que desarrolla, enriquece y facilita el aprendizaje de conocimientos, habilidades y destrezas que exige el proceso de escolarización.

Relacionando este principio con la Reforma Educativa, esta última también busca la integración de las áreas académicas del currículo para el desarrollo integral del niño, coincidiendo con los planeamientos de Lora (1991) quien señala que la enseñanza globalizada, se enfoca en la interrelación de los diferentes campos de los aprendizajes escolares, y “se cumplirá solo si el maestro toma en consideración el mundo vital y auténtico del niño su cuerpo en movimiento” (p. 135). De allí que el docente está en la responsabilidad de brindar al niño el apoyo, la comprensión y estímulo necesario para que desarrolle a partir de la acción corporal su creatividad.

Para Lora (1991), la educación corporal utiliza la tarea de movimiento como estrategia propia, su principal objetivo es “ el proceso experiencial que vive el niño, la manera como siente, intuye y percibe su cuerpo, la forma de imaginarse y resolver con originalidad y creatividad, la tarea e movimiento que se dispone a llevar a cabo” (p. 79). Ante lo anterior, se puede evidenciar que la metodología usada por la autora, está centrada en el alumno, donde

éste vivencia sus experiencias y es partícipe de su propio aprendizaje, guiado por el docente quien es facilitador-mediado e investigador, siendo todo lo anterior características del método indirecto divergente, el cual de igual manera, como la educación corporal, está centrado en el alumno.

Métodos de Enseñanza

Hablar de métodos implica sumergirse en un amplio campo, de allí que resulte interesante señalar a Ochoa, (2000), quien indica:

...etimológicamente la palabra método deriva de las raíces griegas *meta* y *odos*. *Meta* (hacia lo largo) es un sufijo que da idea de movimiento y *odos* significa camino. Por su estructura verbal, la palabra método quiere decir camino hacia algo, es decir, esfuerzo para alcanzar un fin o realizar una búsqueda. De ahí que el método pueda definirse como el camino a seguir mediante una serie de operaciones, reglas y procedimientos fijados, para alcanzar un determinado fin que puede ser material o conceptual. (p. 4)

En el campo educativo, los métodos de enseñanza son los que permiten una visión global del proceso enseñanza aprendizaje, mediante los cuales el docente orienta todas sus acciones pedagógicas. Marín y De La Torre (1991) definen al método de enseñanza como la manera de “poner en relación, de una manera práctica, pero inteligente, los medios y procedimientos con los objetivos o resultados propuestos” (p. 71).

Afirman los autores que los métodos de enseñanza deben adaptarse a las diferencias individuales de cada miembro y de los recursos materiales disponibles. Cada educador debe plantearse como meta cubrir en gran medida, las expectativas que se le presenten al educando, proporcionándole las herramientas necesarias para el logro de tal fin, considerando que en todo método de enseñanza se involucra tanto al docente como al educando.

Una clasificación de los métodos es la que propone la Universidad Nacional Abierta (1994) coincidiendo con Ochoa (2000), para quienes existen los métodos expositivos que se centran en el docente y los métodos interactivos, que se centran en el alumno.

Por otra parte Zamora (1981) y el ME (1992) clasifican los métodos en: (a) directo; (b) indirecto; (c) global o total y; (d) fragmentado o parcial. Ambos refieren que el método directo es aquel donde el docente dirige y controla todas las actividades de enseñanza, donde el estudiante lleva a cabo las asignaciones propuestas y el papel del alumno en esta forma es pasivo, ya que no participa en las acciones a tomar para su propia formación.

Es oportuno aclarar que no existe una fórmula específica sobre la aplicación de métodos, ya que es recomendable que se adecuen a la “realidad real” de los educandos, sus características individuales así como las de grupo, sus intereses o expectativas y los objetivos que se quieren alcanzar. Un buen paso para la consideración sobre el método es la realización de un diagnóstico de los educandos, en esta decisión también juega un papel importante la creatividad del docente.

La autora, por vivencia, ha determinado que el método que más beneficia a los educandos es el indirecto divergente ya que (como se observa en el cuadro 1) el docente cumple su rol de facilitador-mediador e investigador y orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno para construir su propio aprendizaje. A diferencia del método directo, en el que rol del docente es de transmisor de información, controlador, es el que sabe todo y los alumnos van a aprender y esperan pasivos que éste les enseñe. Sin embargo sería ideal que todos los docentes conozcan ambos métodos, para que, de acuerdo con las circunstancias y contenidos puedan aplicar el que se ajuste más a la situación de aprendizaje. Vale decir que en algunas oportunidades resulta la combinación del directo con el indirecto.

Metodología

Diseño de Investigación

Dada las características de este estudio se hizo una investigación de campo, ya que “se presentan y analizan ordenadamente los resultados de la observación directa de unidades de estudio en su ambiente natural, en función del propósito de la investigación”, (UPEL, 2006 p.28). Se trata de una investigación-acción, de carácter descriptivo con enfoque metodológico cualitativo

Los sujetos participantes en la investigación fueron seleccionados de manera intencional, (Martínez, 1994), los criterios de selección fueron (a) la docente asesora-investigadora (b) profesores de aula graduados y. (c) estudiantes cursantes de la Fase de Integración Docencia-Administración los cuales fueron seis (6) de la Especialidad de Educación Integral cursantes del décimo semestre, dos cursantes del período académico 1999-II; dos del 2000-I; uno del 2000-II y uno del 2001-I.

En la investigación se utilizaron las siguientes técnicas: (a) observación participante; (b) entrevistas abiertas; (c) registro de información escrita (informes finales presentados por los practicantes); y (d) análisis fotográfico.

Cuadro 1

Cuadro comparativo de métodos de enseñanza directo e indirecto

<p>MÉTODO DIRECTO DE COMANDO Responde a la teoría Conductista <i>Centrado en el Docente</i></p>	<p>MÉTODO INDIRECTO DIVERGENTE Responde al modelo Constructivista <i>Centrado en el Alumno</i></p>
<p>ROL DEL DOCENTE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Decide el objetivo a enseñar. 2. Decide las actividades a realizar. 3. Toma decisiones por sí mismo. 4. Modela como se "debe hacer" y se hace escuchar. 5. Motiva. 6. Decide el orden de ejecución de las actividades. 7. Dirige constantemente. 8. Se preocupa por la disciplina en todo momento. 9. Se centra en el producto. 10. Decide la calidad según patrones. 11. Decide cantidad de actividades y los movimientos. 12. Califica solo. <p>ROL DEL ALUMNO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Espera pasivo las instrucciones. 2. Escucha la información. 3. Pregunta si hay dudas. 4. Responde si se le exige. 5. Memoriza. 6. Ejecuta siguiendo patrones. 7. Acepta correcciones. 	<p>ROL DEL DOCENTE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Selecciona con los alumnos los contenidos a enseñar. 2. Prevé los problemas que se presentarán y sus posibles soluciones. 3. Motiva. 4. Plantea problemas individuales y grupales 5. Prepara el ambiente tanto psicológico como físico, activando su propia creatividad. 6. Crea responsabilidades. 7. Otorga tiempo para la búsqueda de posibles soluciones enseñando a tomar decisiones. 8. Se centra en el proceso. 9. Escucha, motiva a hablar y a actuar. 10. Respeta los movimientos y sugerencias. 11. Estimula, orienta y ayuda. 12. Promueve el saber, enseñar y aprender 13. Evalúa con la colaboración de los alumnos. (auto y coe-evaluación). <p>ROL DEL ALUMNO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. -Recibe el problema. 2. -Pregunta si hay dudas. 3. -Busca posible soluciones individuales o grupales. 4. -Desarrolla su creatividad. 5. -Produce respuestas. 6. -Resuelve el o los problemas y genera nuevos problemas.

Nota. Cuadro elaborado por la investigadora a partir de lo que definen Mosston (1979), Stanford y Roark (1981), el ME (1992), la Universidad Nacional Abierta (1994) y Zamora, (citado en Lara 1998).

Credibilidad, Transferibilidad y Consistencia Interna en la Información Cualitativa

En este estudio se realizó la observación prolongada y la triangulación para validar la información recogida a través de las diferentes técnicas e instrumentos, que a su vez proporcionaron mayor credibilidad en los resultados.

La observación prolongada se realizó al repetirlas tanto por parte del docente de aula de cada practicante, como por la docente asesora, durante un período de 16 semanas, aproximadamente, en cada período académico, donde los pasantes ejecutaron entre 16 y 20 sesiones de clases.

Para la triangulación se realizaron entrevistas a los sujetos participantes, las observaciones directas y el análisis de documentos. El chequeo de la información con el entrevistado se realizó a fin de verificar el significado y evitar errores de interpretación (validez de significación) por lo que la triangulación de los autores aseguró la credibilidad y la consistencia interna de los datos obtenidos. Pourtois y Desment (citados por Rojas 2001), señalan que se habla de:

...consistencia interna, cuando los datos e información recabada por el investigador y la interpretación realizada a partir de ellos, es independiente de variaciones accidentales o sistemáticas tales como el tiempo, la experiencia, la personalidad del investigador y las condiciones que rodearon la recogida de los datos (p. 72).

Basado en lo anterior, se pudo evidenciar la presencia de la consistencia interna en la investigación referida al tiempo, ya que, se recogieron los datos independientemente en diferentes período académico 1999- 2000-I; 2000-II y 2001-I; para su posterior interpretación.

Para efecto del estudio, la investigadora contó con información de diversas fuentes, recabadas de los practicantes y los docentes de aula a quienes después de las ejecuciones se les realizaba una entrevista y de otra fuente como los informes finales presentados por los pasantes, todo esto para extraer conclusiones e interpretaciones de los hechos, considerando los enfoques teóricos sobre el tema de estudio y la propia experiencia de la investigadora (Triangulación de fuentes).

También se utilizó la triangulación metodológica para contrastar la información de diferentes técnicas. En este caso se trató de la observación a los practicantes y las entrevistas realizada, tanto a los practicantes como a los docentes. (Triangulación de técnicas).

Por último, se realizó un análisis de los informes de cada uno de los pasantes, tomando tres momentos, por una parte las planificaciones de la primera, intermedia y última clase y, por otra, se compararon la primera,

intermedia y última sesión de clases de todos los pasantes, considerando aspectos referentes a los métodos y a la educación corporal es decir triangulación temporal.

Procedimiento

Para la investigación acción éste estudio se basó en Elliott (1991) quien señala que la investigación acción participativa se organiza temporalmente a través de una espiral de ciclos de investigación, tales como, (a) la identificar el problema; (b) el diagnóstico; (c) el diseño del plan de acción; (d) la ejecución y desarrollo del plan de acción y (e) la valuación.

Es válido resaltar que, el diseño del plan de acción se realizó tomando en consideración las necesidades surgidas de los practicantes y docentes en el período de diagnóstico. Se planificó un taller que pretendió lograr el conocimiento y la sensibilización de los practicantes, así como la reflexión permanente para aplicar la educación corporal como estrategia y el método indirecto para la integración de los contenidos las áreas académicas del currículo, también la planificación diaria de clase, bajo la asesoría continua de la asesora-investigadora.

Análisis e Interpretación de la Información

La información obtenida parte de la aplicación de la educación corporal como estrategia y método indirecto para la integración de los contenidos de las áreas académicas del currículo en la Fase de Integración Docencia Administración del IPMJMSM por parte de los practicantes durante cuatro períodos académicos. Uno en 1999-II; dos del 2000-I; dos del 2000-II y uno del 2001-I y del análisis las planificaciones de los estudiantes; que se presenta en forma descriptiva, interpretativa y analítica considerando las categorías presentadas en el cuadro 2.

Cuadro 2
Categorías de Análisis

Categorías		Sub-Categorías
Educación Corporal	Perceptivomotriz,	Psicosociolúdica, motriz , Coordinaciones: Psicoorgánicomotriz
	Expresivomotriz	
Métodos		Directo
		Indirecto

Nota: Cuadro elaborado por la investigadora a partir de lo señalado por el ME (1992), la Universidad Nacional Abierta (1994) y Zamora, (citado en Lara 1998).

Para proteger la identidades los practicantes en la investigación, para este estudio se identificaron con las letras FX; AN; SG; LB; NC, IG. Seguidamente, para la evaluación se muestra un ejemplo de los cuadros que representan una síntesis de las planificaciones diarias realizadas por uno de los practicantes. Se escogieron para ello, la primera; intermedia y última sesión de clase de cada informe docente.

Síntesis de la Primera, Intermedia y Última Planificación de los Practicantes Se muestra seguidamente el cuadro 3 de la síntesis de 18 planificaciones de IG, quien trabajó en un 1^{er} grado, con un Proyecto Pedagógico de Aula titulado “Leo y Escribo con mi Familia”.

Cuadro 3
Síntesis de Clase de SG

Sesión	Coordinaciones Educación Corporal	Momento de Aplicación Educación Corporal			Áreas Integrado	Método Rol del docente
		I	D	C		
Primera	Psicoorgánico-motriz Perceptivo-motriz	X			Ciencia y Tecnología. Lengua y Literatura Ciencias Sociales	<i>Directo:</i> ordena, da patrones. <i>Indirecto.</i> Sugiere dando opciones. Hace preguntas abiertas, da tiempo para buscar respuestas. Otorga libertad para que los alumnos elijan algunos materiales de trabajo. Permite que los alumnos sugieran cambios.
Integradas	Psicosociolúdica-motriz Psicoorgánico-motriz Expresivo-motriz	X	X		Educación Física Educación Estética Lengua y Literatura	<i>Directo</i> Da instrucciones, señala pasos a seguir para lograr tareas, las tareas de los alumnos son iguales. <i>Indirecto.</i> Explora campo experiencial, solicita a alumnos que den ejemplos de su agrado, guía, solicita creen actividad de dramatización.
Última	Expresivomotriz Psicosocioludicomotriz Psicoorganicomotriz Perceptivo-motriz	X	X	X	Educación Estética Ciencia Naturales y Tecnología Matemáticas	<i>Indirecto</i> Escucha motiva a actuar y a hablar. Promueve el saber y estimula a aprender.

Nota: cuadro elaborado por la autora a partir de Lora (1991) ME (1992), la Universidad Nacional Abierta (1994) y Zamora, (citado en Lara 1998).

La practicante refirió en la triangulación realizada:

Para mí este proceso fue diferente, ya que la aplicación del método indirecto y la Educación Corporal eran temas poco conocidos. Al inicio la clase parecía un desorden y eso me hizo desesperar al punto de querer abandonar, pensaba que no tenía dominio de grupo, con las orientaciones de la docente asesora y el apoyo de la maestra del aula, pude ir canalizando todo, la clave fueron las normas de trabajo, y las pautas que se dan a los niños a través del método indirecto y la Educación Corporal que permite a los alumnos el disfrute mientras realizan las actividades. Me di cuenta de esto con la práctica y comprendí que al inicio cuando quería disciplinar para mantener el control de los alumnos los estaba limitando ya que eso que vi interpretado como desorden, era el trabajo generado por los alumnos de manera cognitiva, motriz, emocional y social. Por lo que en algún momento esto me hizo pensar que los alumnos eran felices aprendiendo de esta manera.

Al respecto Pérez (2002) señala:

Sería ideal que el objetivo máximo de la educación fuera la felicidad. Este objetivo apunta a la búsqueda del equilibrio vital, a la realización personal y social. En la condición lúdica se esconden los factores humanizadores que necesita la sociedad del siglo XXI, porque en ella se encuentra la posibilidad de jugar, de satisfacer, de ser optimistas, de ser creativos, de ser espontáneos, de disfrutar, ya que en todo juego las experiencias placenteras presentan sensaciones de goce, de alegría. Todas ellas buscan la armonía, el equilibrio personal y social, y forman parte de la felicidad (p.3).

La docente del aula refirió:

Me preocupó en las clases de la practicante el desorden que se formaba cuando invitaba a los alumnos a hacer alguna actividad, me tocó discutir esta situación con la practicante y con la docente asesora, ellas me hicieron ver que lo que se presentaba, era un alto compromiso de los alumnos con el aprendizaje, donde el aspecto emocional afloraba y producía un intercambio de contenidos, que podía erradamente ser considerado como caos, comprobé que no era así del todo. La practicante trabaja con las áreas integradas. A mí se me dificultó hacerlo, no lo reconocía en las ejecuciones, luego comencé a agudizar la observación, ayudada con el instrumento de evaluación que se les aplica a los practicantes y con la discusión con su docente. Evidenció un trabajo completo como lo exige el diseño curricular. En verdad felicito a los practicantes y a la universidad por la formación de sus alumnos.

Lo ocurrido con la docente de aula de SG resulta para la investigadora un factor común en los docentes tradicionalistas, para quienes un elemento importante es la disciplina y el aprendizaje cognitivo, y el aspecto socio-emocional y psicomotor, se relega, considerando que lo psicomotor corresponde a los profesores de educación física, danza, folklore u otros especialistas que trabajan con el cuerpo, entregándole oficialmente a estos el desarrollo del área de psicomotora, lo que es considerado por la autora un gran error de concepción de lo que significa el desarrollo integral del alumno. De esta manera, muchos de los docentes buscan mantener a los alumnos pasivos, para lograr un mayor y mejor aprendizaje “intelectual o cognitivo” lo que genera para ellos tranquilidad en función del control o dominio del grupo que tengan.

Respecto a lo anterior es interesante la posición de Furlán, (1999) quien señala:

A pesar de que efectué una búsqueda amplia de bibliografía, no encontré cuál es la teoría del aprendizaje que sostiene que para aprender contenidos de cultura intelectual o abstracta, se requiera estar sentado y de preferencia ¡quieto! Sin embargo, desde hace quién sabe cuánto tiempo, esta es la “teoría” implícita que sostiene tanto la práctica como la didáctica que intenta racionalizarla (p.4).

Análisis Comparativo de las Sesiones de Clases de los Practicantes

A continuación se presenta un cuadro que refleja una síntesis comparativa de la primera y última sesión de clase de los practicantes. En el cuadro 4, nótese que la coordinación de Educación Corporal utilizada por todos los practicantes en esta primera sesión y específicamente en el inicio, es la perceptivomotriz, la cual se refiere a la organización de experiencias recibidas a través del cuerpo, en la que participan los órganos sensoriales captando los datos e informaciones provenientes del mundo que lo rodea y de sí mismo, además como lo señala Lora (1991) a esta coordinación también se encuentran integrado los aprendizajes escolares.

En consecuencia, se puede inferir que los practicantes proporcionaron a los niños y niñas el acceso a una visión propia del mundo circundante, lo que se capta a través de su acción y a través de los órganos sensoriales. Al este respecto afirma Lora (1991) que “La coordinación de los sistemas sensoriales y motor se inicia con la vida misma es la primera manifestación de la inteligencia humana. Organizando y recombinando sus acciones, el niño desarrolla su pensamiento para poder integrar y transformar el mundo” (p. 69). Por otra parte, partiendo de la pauta dada por la docente asesora-

Cuadro 4
Síntesis Comparativa de la Primera Sesión de Clase de los Practicantes

Sesión	ASPECTOS CONSIDERADOS	ALUMNOS					
		IG	AN	FX	LB	NC	SG
	COORDINACIONES DE LA EDUCACIÓN CORPORAL	Perceptivo motriz	Perceptivo motriz Psico-Sociolúdico-motriz	Perceptivo motriz Psico-Sociolúdico-motriz	Perceptivo motriz Expresivo-motriz	Perceptivo motriz	Perceptivo motriz
	Momento	Inicio	Inicio	Inicio	Inicio	Inicio	Inicio
PRIMERA	ÁREAS ACADÉMICAS DEL CURRÍCULO	Matemáticas	Educación Estética		Matemáticas	Educación Estética	Lengua y Literatura
		Educación Estética	Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Educación Estética	Lengua y Literatura	Ciencias Sociales
		Lengua y Literatura	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	Lengua y Literatura	Ciencias Sociales	Ciencia y Tecnología
	MÉTODO	Directo	Directo Indirecto	Directo Indirecto	Indirecto	Directo Indirecto	Directo Indirecto

Nota: Información recogida por la autora a partir del análisis. Basado en de Lora (1991) ME (1992), la Universidad Nacional Abierta (1994) y Zamora, (citado en Lara 1998).

investigadora en cuanto a que la practicante en cada sesión de clase, debía integrar al menos tres áreas académicas del currículo se observa que a través de la Educación Corporal, efectivamente se integraron. Vale decir que el área de lengua resultó de la más considerada para esta primera sesión; situación absolutamente válida ya que para el Ministerio de Educación (1997a), “La enseñanza de la lengua es la base indispensable para la adquisición de los conocimientos de todas las áreas académicas...” (p. 28).

En lo referente al método utilizado, llama la atención el uso preferente de casi la totalidad de los practicantes por el método directo combinado con el indirecto. Fromm, (1984) ofrece, en parte una respuesta a esta situación al referir que el ser humano por naturaleza tiene miedo al cambio, prefiere aferrarse a lo conocido, a lo seguro, aunque reconozca que en el cambio pueden surgir mejores opciones para solucionar un determinado problema. En el caso de esta investigación, en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se añade a lo anterior que en la educación tradicional el método aplicado por la mayoría de los docentes ha sido el directo de comando y que los practicantes en su propia formación académica desde el preescolar hasta la educación universitaria en su mayoría también han sido formados bajo este mismo método. De allí la resistencia al cambio de un método donde el docente es quien lleva la batuta. Flórez, (1998) indica:

...cuando la relación maestro-alumno se estructura como una relación entre el que sabe frente al que no sabe, semejante desigualdad de la relación pedagógica no se equilibra utilizando tácticas o técnicas de "dinámica de grupo"...este maestro, que tampoco posee el arte de preguntar, difícilmente podrá contribuir a que sus alumnos piensen y se autoformen en la autonomía, la comprensión inteligente y la universalidad (p. 232).

La última sesión de clase reflejada en el cuadro 5 resulta de interés para la investigación, ya que los practicantes lograron aplicar la Educación Corporal para integrar los contenidos de las áreas académicas del currículo. Divídense que se integran tres áreas y que la practicante LB logró integrar seis, situación que resulta de interés siendo que el proyecto seleccionado por sus alumnos fue referido a matemáticas y lograron desarrollar sus clases a través del método indirecto.

Entonces, si es cierto que la Educación Básica busca como ya se ha señalado, la formación integral del sujeto, lo psicomotor, lo emocional, lo social y lo psicológico se unen bajo una visión holística. La idea es formar para ser mejores personas, más sensibles con los que los rodean, favorecer la adquisición de una auténtica autonomía y la posibilidad de asumir compromisos en cuanto adquieren conciencia de sus responsabilidades en el marco de la vida social de su entorno.

El currículo Básico Nacional reconoce la necesidad de una educación integral; motiva a los docentes a innovar, a poner en práctica el potencial creativo para trabajar con los alumnos; incluye áreas académicas del currículo como Educación Física y Educación Estética entre otras, donde están inmersos contenidos referidos a la Educación Musical, la expresión corporal, la Educación Artística, la danza, el teatro, el folklore, educación inicial, etcétera, que tienen su base en lo corporal. Parte valiosa de la innovación es el eje de valores y el de lenguaje, ambos son necesarios para la comunicación de lo no verbal que ocupa un punto privilegiado ya que la comunicación es la plataforma para la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, la escuela quien debe favorecer el desarrollo de la personalidad del niño tiene el reto de revisar los métodos a partir de lo que se busca lograr mayor ajuste en la conducta humana bajo patrones preestablecidos, que conllevan a la sumisión, a la falta de autonomía, de dominio entre otros rasgos poco cónsonos con el desarrollo de la personalidad. Al respecto la investigadora se identifica plenamente con lo señalado por Portela (2002) cuando enfatiza que:

Cuadro 5
Síntesis Comparativa de la Última Sesión de Clase de los Practicantes

Sesión	ASPECTOS CONSIDERADOS	ALUMNOS					
		IG	AN	FX	LB	NC	SG
ÚLTIMA	COORDINACIONES DE LA EDUCACIÓN CORPORAL	Perceptivo motriz	Perceptivo motriz	Perceptivo motriz	Perceptivo motriz	Perceptivo motriz	Perceptivo motriz
		Psico-sociolúdico-motriz	Psico-Sociolúdico-motriz	Psico-Sociolúdico-motriz	Psico-Sociolúdico-motriz	Psico-Sociolúdico-motriz	Psico-Sociolúdico-motriz
		Psico orgánico motriz	Psico orgánico motriz	Psico orgánico motriz	Psico orgánico motriz	Psico orgánico motriz	Expresivo motriz
		Expresivo motriz	Expresivo motriz	Expresivo motriz	Expresivo motriz	Expresivo motriz	
ÚLTIMA	Momentos	Inicio Desarrollo Cierre	Inicio Desarrollo Cierre	Inicio Desarrollo Cierre	Inicio Desarrollo Cierre	Inicio Desarrollo Cierre	Inicio Desarrollo Cierre
		ÁREAS ACADÉMICAS DEL CURRÍCULO	Matemáticas Educación Estética	Matemáticas Educación Estética	Matemáticas Educación Estética	Matemáticas Educación Estética	Matemáticas Educación Estética
Educación Física	Ciencias Sociales		Ciencias Sociales	Física Ciencias Sociales	Estética Ciencias Sociales	Educación Estética	
Ciencias Sociales			Lengua y Literatura	Lengua y Literatura Ciencias Naturales y Tecnología	Ciencias Sociales	Ciencia y Tecnología	
	MÉTODO	Indirecto	Indirecto	Indirecto	Indirecto	Indirecto	Indirecto

Nota: Información recogida por la autora a partir del análisis. Basado en de Lora (1991) ME (1992), la Universidad Nacional Abierta (1994) y Zamora, (citado en Lara 1998).

Si la escuela refleja Valores Dominantes, los niños terminan aceptándolos, de tal manera que heredan conformismo, poca motivación e insuficiente sentido de pertenencia a su "ethos cultural", es evidente como la institución escolar hereda la imperfección más o menos relativa del estado social; Durkheim plantea: "el hombre que la educación quiere realizar en nosotros, no es el hombre, tal como lo ha hecho la naturaleza, sino tal como la sociedad quiera que sea", una sociedad tecnocrática, idealizada, moldeada y con acentuado status social. Estaremos hablando del cuerpo "amaestrado". (p.2).

Resulta inaceptable que el docente, pese a que conoce y habla de la educación integral, aún se ocupe casi exclusivamente del desarrollo intelectual olvidándose de que junto a ese intelecto va unido un cuerpo y unas emociones que son insolubles en el contexto social.

Con base en lo anterior y conociendo múltiples teorías e investigaciones sustentadas en el marco teórico, bajo la convicción de que una educación verdaderamente integral pasa a reconocer que somos seres corporales. Hay que devolverle al cuerpo el protagonismo que le corresponde en la relación consigo mismo, con los demás y con el mundo circundante.

Conclusiones

1. Los docentes de aula asignados a los practicantes así como estos últimos relacionados con esta investigación, reflexionaron sobre la necesidad de modificar su praxis pedagógica ya que aún poseyendo capacitación en cuanto al diseño curricular, continuaban desarrollando los PPA sin integrar las áreas académicas del currículo.
2. Los practicantes de FDA en sus ejecuciones iniciales, así como los docentes de aula no integran los contenidos de las áreas académicas del currículo en la I y II Etapa de Educación Básica. Estos últimos, señalan no poseer estrategias para tal fin.
3. La Educación Corporal y el Método Indirecto permiten a los estudiantes cursantes de la FDA la integración de los contenidos de las áreas académicas de la I y II Etapa de EB.
4. Los practicantes además de lograr con la Educación Corporal como estrategia y el Método Indirecto para la integración de las áreas académicas del currículo en la I y II Etapa de la EB, pudieron integrar todos los demás elementos del diseño curricular para el desarrollo integral de los niños y niñas.
5. A pesar de la dificultad inicial presentada por los practicantes en la aplicación de la Educación Corporal y el Método Indirecto para integrar los contenidos de las áreas del currículo, luego de los talleres y la asesoría, se puede afirmar que aplicarlos puede hacer una práctica motivadora y dinámica, donde fluye sin dificultad las actividades de manera creativa.
6. La Educación Corporal, a través de su coordinación psicosociolúdica-motriz la cual está asociada a los juegos, constituye un medio educativo básico que debe estar presente en la enseñanza de los niños de la I y II Etapa de Educación Básica.
7. Debido que el procedimiento para la aplicación de la Educación Corporal y el Método Indirecto se realizó en diferentes períodos académicos, se evidencia que sus resultados guardan semejanzas significativas, lo que

otorga valor al trabajo y permite afirmar que el Método Indirecto y la Educación Corporal son clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes del IPM JMSM.

Referencias

- Agudelo, A., y Flores, H. (1998). *La educación para el cambio*. Barcelona: Paidotribo.
- Ajuiguerra, J. (1983). *Manual de psiquiatría infantil*. España: Toray-Mason.
- Amaya, C. I. (1998). *Influencia de las técnicas de expresión y desarrollo creativo de las personas con retardo mental leve*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Amaya, C. I. (1999). *La educación corporal y la creatividad en la formación docente*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda. José Manuel Siso Martínez, Caracas.
- Amaya, C. I. (2001). *La educación corporal para la formación integral de las personas con necesidades educativas especiales en Venezuela*, Investigación y Postgrado, 2, (2), 101-120
- Cagigal, M. (1979). Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física España, *Lecturas: Educación Física y Deportes* [Revista en línea] Disponible en: <http://www.efdeportes.com>. [Consulta: 2004, Octubre 25].
- Chávez, P. (1994). *La creatividad y expresión corporal del docente en el aula*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Esté, A. (1999). *Migrantes y excluido: dignidad cohesión, interacción y pertinencia desde la educación*. Caracas: Publicaciones Universidad Católica Andrés Bello.
- Elliott, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Flores, R. (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGRAW-HILL.
- Fromm, E. (1984). *El miedo a la libertad*. España: Paidotribo.
- Furlán, A (1999). El lugar del cuerpo en una educación de calidad. *Lecturas: Educación Física y Deportes* www.efdeportes.com/ Revista Digital. Año 4. N° 13. Buenos Aires, Marzo 1999. afurlan@mpsnet.com.mx
- Gil, P. (1993). *Efectos de la educación por el movimiento en el desarrollo de la creatividad*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental. Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas: Caracas.
- González, W. (2004). *Evaluación de la estrategia instruccional. Solución de problema con sus métodos directo e indirecto, aplicada en la enseñanza de la electrónica del primer año del ciclo diversificado de la unidad educativa fe y alegría "roca viva"*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda. José Manuel Siso Martínez, Caracas.

- Guédez, V. (1996). *Gerencia, cultura y educación (2da ed)*. Caracas: CLACDEC.
- Lara, L (1998). *Dos métodos para la enseñanza del goal ball en educandos ciegos y deficientes visuales del Centro Educacional de Invidentes Francisco de Asís*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental. Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas.
- Lora, J (1991). *La educación corporal*. España: Paidotribos.
- Maigre A, Destroper J (1987). *La educación psicomotora*. Madrid: Morata.
- Marín, R, y De la Torre, S. (1991). *Manual de la creatividad*. Barcelona: Vencen Vives.
- Mattos, L. y De La Torre, (1974). *Compendio de didáctica general*. (2da Edición. Buenos Aires: Kapeluz.
- Martínez, M (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación. (1992). *Programa de estudio y manual del docente. Tercera etapa de educación básica. Asignatura educación física y deporte*. Edición especial.
- Ministerio de Educación (1997). *Currículo básico nacional (nivel de educación básica) (papel de trabajo sujeto a revisión)*. Caracas: autor.
- Ministerio de Educación (1998a). *Cuadernos para la reforma educativa*. Caracas. Alauda-Ayana
- Ministerio de Educación (1998b). *Currículo básico nacional. Programa de estudio de educación básica*. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2003). *Informe de Evaluación de los Programas de capacitación para la implementación del Diseño Curricular de Educación Básica (1998-2002)* Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación (1998e). *Educación. Nueva reforma curricular venezolana*. Año LXI, N° 181. Caracas: Ministerio de Educación.
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la educación física. Del comando al descubrimiento*. Buenos Aires: Paidos.
- Ochoa, A. B. (2000). <http://www.ispjae.cu/eventos/colaeiq/Cursos/Curso12.doc>
cheerful@andinet.com
- Odreman N. (1998). Nueva reforma curricular venezolana. *Educación N° 181*. Caracas. Orbis.
- Pereira, O. D. (1993). *Efecto de la educación por el movimiento en el desarrollo del lenguaje y de habilidades lógico matemáticas en el niño de 5 y 6 años*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental. Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas.
- Pérez, A. (2002). *Educación para la globalizar la esperanza y la solidaridad*. Caracas: Estudios.

- Ponce, S (2002). *El niño y la niña con déficit de atención e hiperactividad en el contexto del modelo de educación inicial: una búsqueda a la educación de calidad*. Memorias II Congreso Mundial de educación Inicial. 2002 Nueva esparta. N° 5. Octubre 2002
- Portela, H. (2002). *Cómo problematizar la educación física desde la transición del concepto del cuerpo al de corporeidad* henrypor@uol.com.co efdeportes.com/ Colombia
- Rangel, E. (1994). *Juegos corporales como estrategia instruccional para el desarrollo de la creatividad en la asignatura de Geografía*. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Rojas, A. (1997). *Ejecución de un plan de acción integral, basado en la educación corporal en el proceso de lecto-escritura en el primer grado de la escuela "José Antonio González" en el período Octubre-Diciembre del año escolar 96-97*. Trabajo de pregrado de la Fase Ejecución de un Proyecto de Investigación del Componente de práctica Profesional. Universidad Pedagógica Experimental. Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas.
- Rojas, B. (2001). *Evaluación de la creatividad organizacional en las instituciones de formación docente caso, Instituto Pedagógico de Caracas*. Trabajo de Doctorado en Educación no publicado, Universidad Pedagógica Experimental. Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas.
- Rojas, H. (1993). *Influencia de la dramatización en el desarrollo de la creatividad en niños de tres años*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental. Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas.
- Soto, C, (2001). *La educación corporal en el marco de la gerencia educativa de calidad como estrategia metodológica para la atención integral del educando*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental. Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas: Caracas.
- Stanford, G, y Roark, E. (1981). *Interacción humana en la educación*. México: Diana.
- Universidad Nacional Abierta. (1994). *Currículo II*. Caracas, Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda. José Manuel Siso Martínez. (1996). *Diseño Curricular. Documento Base*. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2001). *Políticas de docencia*. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2006). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Vicerrectorado de Investigación y postgrado. Instituto de Investigaciones Educativas. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Zamora, A. (1981). *Elementos didácticos para la educación física y el deporte*. Maracay, Venezuela: Maxcamber.

RECOMENDAMOS

EL TALLER COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

Nº 6 DE LA COLECCIÓN RETOS Y LOGROS

Autora: _____
MARÍA ELENA HIDALGO

PERMANENCIA DE ESTUDIANTES EN EL PROGRAMA DE POSTGRADO EN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA

**Nº 8 DE LA COLECCIÓN RETOS Y LOGROS
VERSIÓN EN CD**

Autores: _____
RENIÉ DUBS Y SONIA BUSTAMANTE

PUEDE ADQUIRIRLO EN:

FUNDADOINEX
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
EDIF. MIRAGE • AV. PPAL. DE LA URBINA • CARACAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ

Biodiversidad. Arácnidos de Venezuela. Descripción de cinco nuevas especies del género *Physocyclus* (Araneae pholcidae)*

Manuel Ángel González Sponga

RESUMEN

Describimos cinco especies nuevas del género *Physocyclus* de la familia Pholcidae: *Physocyclus boconoensis* n. sp., *Physocyclus borburatensis* n. sp., *Physocyclus cariaconoensis* n. sp., *Physocyclus guatirensis* n. sp. y *Physocyclus monaguensis* n. sp. Habitan en localidades situadas en los Estados Trujillo, Carabobo, Sucre, Miranda y Monagas en altitudes que varían entre 10 y 2000 metros. Presentamos figuras de los caracteres morfológicos significativos para separar las especies, además tablas con los caracteres morfométricos y un mapa, el cual permite conocer las localidades típicas con exactitud.

Palabras clave: Biodiversidad, Arácnidos, Pholcidae, *Physocyclus*, Nuevas especies, Venezuela.

ABSTRACT

BIODIVERSITY. VENEZUELAN ARACHNIDS. FIVE NEW SPECIES OF PHYSOCYCLUS GENUS ARE DESCRIBED (ARANEAE : PHOLCIDAEE).

Five new species of the *Physocyclus* genus, Pholcidae family are described: *Physocyclus boconoensis* n. sp., *Physocyclus borburatensis* n. sp., *Physocyclus cariaconoensis* n. sp., *Physocyclus guatirensis* n. sp. y *Physocyclus monaguensis* n. sp They can be found in the Trujillo, Carabobo, Sucre, Miranda and Monagas States at altitudes that vary from 10 to 2000 meters. Drawings of the significant morphological characters, as well as tables with morphometry and a map of their geographic distribution are presented thus allowing the identification of the exact locations where they can be found.

Key words: Biodiversity, Arachnida, Pholcidae, *Physocyclus*, New species. Venezuela.

* Recibido: enero 2007.

* Aceptado: febrero 2007.

Introducción

La familia Pholcidae está distribuida por todo el territorio de Venezuela desde el nivel del mar hasta el borde de las nieves perpetuas, ocupan los más diversos tipos de clima y vegetación, invaden las viviendas humanas, donde ocupan los lugares protegidos y oscuros, como son los ángulos y cornisas de las paredes, el lado posterior de los cuadros colgados en éstas o bajo otros muebles, son los espacios donde se ha colectado el material objeto de ésta publicación. En el campo se les colecta invertidos bajo los tallos depositados sobre el suelo y muy especialmente en las telas construidas en las raíces tabulares; cuando se les molesta se agitan tan rápidamente que son poco visibles y esto les sirve de protección. Son arácnido inofensivos, no representan ningún peligro para el ser humano. Señalamos que las especies presentan similitudes, que hacen necesario consultar las figuras de las respectivas láminas, para establecer las diferencias específicas; en especial el órgano copulador, el cual presenta surcos, sinuosidades, apéndices y otras formas que lo hacen muy complejo; es importante la localidad típica para determinar las especies, así como los caracteres morfométricos de los ejemplares machos y hembras. El número de especies por conocer es abundante y se incrementará en un futuro cercano en especial en los géneros *Physocyclus* y *Blecoscelis*, contribuyendo al incremento de la acentuada biodiversidad del país; señalamos que estos géneros, son los que tienen hasta ahora el mayor número de especies, por género, en la familia Pholcidae de Venezuela. Otros géneros monoespecíficos han sido descritos recientemente por el autor, como son los casos de *Carupania paraguayensis* González Sponga, 1997 (Río Carapo, base del tepui Guaiquinima, Municipio Raúl Leoni, Edo. Bolívar); *Carupania tarsocurvipes* González Sponga, 2003 (Carúpano, Municipio Bermúdez , Edo. Sucre); y *Codazziella pilosa* González Sponga, 2003 (Pico Codazzi, Municipio Tovar, Edo. Aragua), además nueve géneros y veintiun especies las cuales sería largo citar individualmente y que fueron descritas y publicadas en revistas científicas nacionales

Material y métodos

Se utilizan ejemplares machos, hembras y subadultos sin sexo determinado.

Los ejemplares están preservados en solución de Etanol al 70 %.

Las figuras de los caracteres morfológicos fueron realizadas por el autor, usando una lupa estereoscópica con retícula ocular y sobre papel milimetrado; éste mismo equipo se usó para tomar los caracteres morfométricos.

Las coordenadas geográficas que señalan las localidades tipo son tomadas de una publicación de Cartografía Nacional.

Los ejemplares están depositados en la colección del autor (MAGS).

SISTEMATICA

Familia Pholcidae Koch, 1850.
Género *Physocyclus* Simon, 1893.

- Pholcus* Keyserlin, 1875. Verh. z. b. Ges. Wien, p. 208 (ad part. *P. gibbosus*).
Physocyclus Simon, 1893. Hist. Nat. Araigneés 1 (2), p. 470.
Physocyclus Mello- Leitaó, 1918. Rev. Mus. Paulista 10, p. 112.
Physocyclus Gertsch, 1971. Ascós. Mexican Cave Stud. Bull. 4 pg. 61.
Physocyclus Caporiacco, 1955. Acta Biol. Venez., 1 (16), p. 297.
Physocyclus Brignoli, 1981. Bull. Amer. Mus. Nat. Hist., 170(1), p. 92.

Diagnosis:

Ocho ojos no especializados, situados sobre áreas negras.

Ojos formando dos líneas procurvas. Los medioanteriores sobre un área negra, restantes ojos formando dos triadas sobre áreas negras.

Pedipalpos: fémur largo y masivo, sin espinas, sólo con algún tubérculo distal pequeño, tibia con una curvatura dorsal y dos tricobotrias dorsobasales; tarso pequeño, en el dorso con algunos tubérculos; émbolo largo y esclerotizado, vesícula globosa.

Epigino esclerotizado, con una prominencia anterior, vulva como una V invertida, opistosoma de forma variada.

Patas largas y estrechas, con abundantes segmentos tarsales y densa pilosidad.

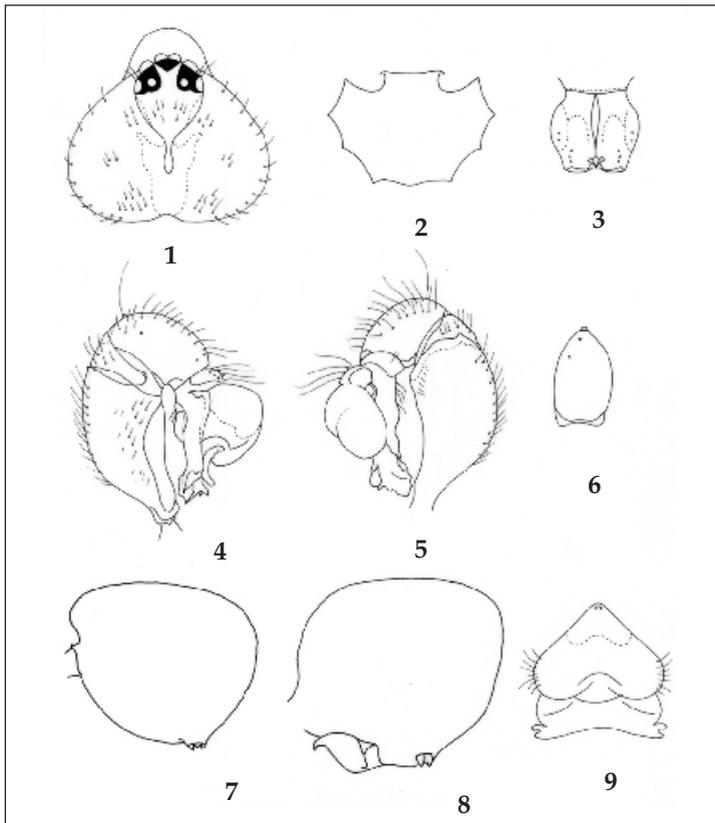
Abdómen globoso y densamente piloso.

Especie tipo: *Physocyclus globosus* Tacz. (*P. gibbosus* Keyserling)

Distribución: Africa occidental, Asia tropical; América septentrional, central, meridional y antillana.

Physocyclus boconoensis n. sp.

Lámina 1.-



Physocyclus boconoensis n. sp. Figs. 1 a 9. 1.-Vista dorsal del cefalotórax. 2.- Esternón. 3.- Quelíceros. 4.- Lado externo del pedipalpo derecho. 5.- Lado interno del pedipalpo derecho. 6.-Dorso de la tibia palpar. 7.- Macho: vista lateral del abdomen. 8.- Hembra: vista lateral del abdomen. 9.- Epigino.

Holotipo: ejemplar macho adulto, MAGS – 1290 a. Paratipos: ejemplar hembra adulta, MAGS – 1290 b; cuatro ejemplares hembras y un subadulto sin sexo determinado. Colectados por Odila y Alberto González S. el 20 – 2 – 91.

Localidad típica: Boconó, Municipio Boconó, Estado Trujillo. 09° 14' 40" N – 70° 15' 46" O. Altitud: +- 2000 m. s. n. m. Mapa N° 1 – 1.

Distribución: conocida sólo de la localidad típica.

Hábitat: vegetación de sabanas y bosque tropófilo de altura. Clima: Gwi de Koeppen.

Microhábitat: en el interior de habitaciones humanas.

Etimología: *boconoensis*, nombre derivado de la población de Boconó, donde tiene su hábitat.

Diagnos: *Physocyclus boconoensis* n. sp. se distingue especialmente entre otras características por las siguientes: a) por la forma del cefalotórax; b) por la forma del órgano copulador ; c) forma del epigino y d) por los caracteres morfométricos.

Descripción

Caracteres de los ejemplares machos

Cromáticos: cefalotórax, abdómen y patas amarillas; ojos sobre un área negra; pedipalpos pardo amarillento muy débil.

Morfológicos: clípeo largo y redondo en el extremo distal.

Cefalotórax reniforme, más ancho que largo, con una leve concavidad posterior; los bordes laterales tienen cerdas espaciadas regularmente; área cefálica ancha, con ocho ojos, distribuidos en dos líneas procurvas, los ojos anteriores proyectados sobre el borde anterior; dorso del área torácica con un surco ancho y poco profundo, el cual no se extiende hasta el borde posterior y en los lados de éste convexidades poco acentuadas (Fig. 1).

Esternón: borde posterior sinuoso, en los lados las curvaturas donde articulan las coxas de los pedipalpos y las patas (Fig. 2).

Quelíceros: con lóbulos laterales, dos espinas ventrointrenas y dos laterales largas (Fig. 3).

Pedipalpos: fémur largo y en forma de maza, patela ancha en el borde posterior, tibia curva y saliente, con dos tricobotrias dorsobasales; vesícula y órgano copulador de forma compleja, en los ejemplares hembras el pedipalpo es poco significativo, sus segmentos son cortos, estrecho y pilosos (Figs. 4 a 6).

Abdómen: globoso, densamente piloso, las hileras en posición ventro-distal, en los ejemplares hembras se observa lateralmente el epigino (Figs. 7 y 8).

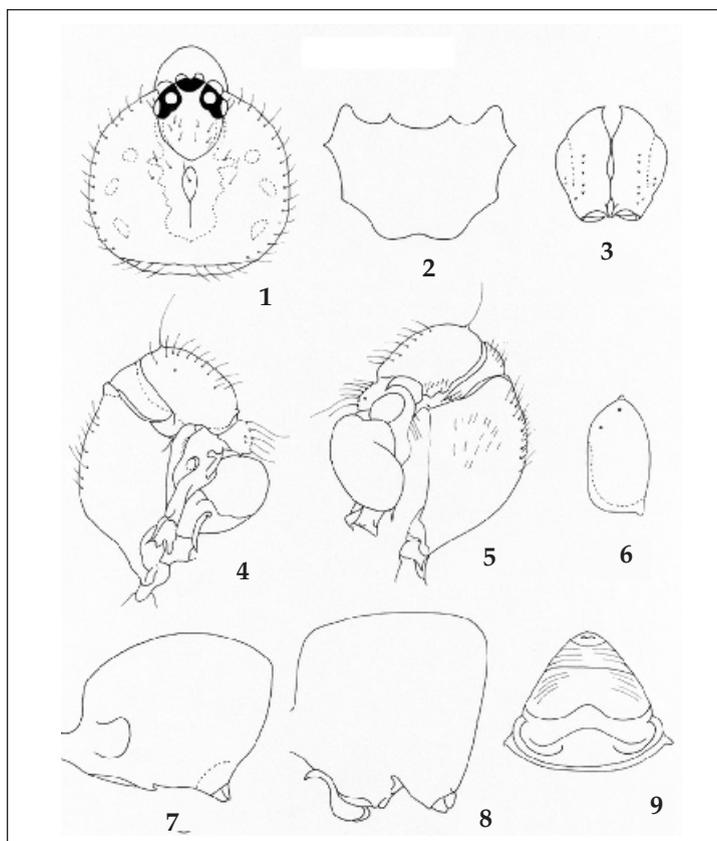
Epigino en vista ventral, con la característica forma de V invertida y el borde ventral ancho y bilobulado (Fig. 9).

Patas ambulatorias: largas y progresivamente estrechas, los fémures más gruesos en la mitad basal; hay abundantes segmentos tarsales y son densamente pilosos.

Los caracteres morfométricos están expresados en la tabla N° 1.-

Physocyclus borburatensis n. sp.

Lámina 2



Physocyclus borburatensis n. sp. Figs. 1 a 9 . 1.- Vista dorsal del cefalotórax. 2.- Esternón. 3.- Quelcíceros. 4.- Lado externo del pedipalpo derecho. 5.- Lado interno del pedipalpo derecho. 6.- Dorso de la tibia palpar. 7.- Macho: vista lateral del abdomen. 8.- Hembra: vista lateral del abdomen. 9.- Epigino.

Holotipo: ejemplar macho adulto, MAGS – 1207 a. Paratipos: ejemplar hembra adulta, MAGS – 1207 b; siete ejemplares machos y cincuenta y tres hembras, todos adultos. Colectados por Emígdio González S., A. R. Delgado de González y el autor el 19-3-90.

Localidad típica: Borburata, Municipio Puerto Cabello, Edo. Carabobo. 10° 26' 50" N – 67° 57' 40" O. Altitud: 100 m. s. n. m. Mapa N° 1-2.-

Distribución: conocida sólo de la localidad típica.

Hábitat: semiárido, con vegetación xerófila y montes espinosos. Clima: Bshi de Koeppen.

Microhábitat: en habitaciones humanas, bajo rocas y en las raíces tabulares de los árboles.

Etimología: *borburatensis*, derivado de Borburata, centro poblado en el cual habita y alrededor del cual fue colectada esta especie.

Diagnosis: *Physocylus borburatensis* n. sp. se distingue entre otras características por las siguientes: a) cefalotórax subcircular; b) ojos medianos internos desplazados hacia delante; c) forma del órgano copulador; d) forma del epigino y e) por los caracteres morfométricos.

Descripción

Caracteres de los ejemplares machos

Cromáticos: todo el cuerpo y las extremidades de color amarillo, ojos sobre dos áreas negras.

Morfológicos: clípeo ligeramente curvo bajo el tubérculo ocular, circular en el extremo distal.

Cefalotórax cercanamente a circular, los bordes laterales y el posterior poseen cerdas espaciadas regularmente; área ocular ancha, con ocho ojos distribuidos en dos líneas procurvas, sólo los ojos mediano anteriores están proyectados sobre el borde anterior; dorso del tórax con un surco ancho y poco profundo, los lados de éste son levemente convexos, no se extiende hasta el borde posterior del área torácica (Fig. 1). Esternón ancho, el borde posterior sinuoso, en los lados las curvaturas donde articulan las coxas de las patas (Fig. 2).

Quelíceros con los característicos lóbulos laterales, pequeños dentículos frontales y las espinas distales (Fig. 3).

Pedipalpos con el fémur, patela y tibia característicos del género, vesícula oblonga, órgano copulador complejo, propio de la especie, tibias con dos tricobotrias dorsobasales (Figs. 4 a 6). En los ejemplares hembras el pedipalpo es poco significativo, sus segmentos son cortos, estrechos y pilosos.

Abdómen subgloboso, el tegumento escasamente piloso, con un saliente dorsodistal grueso, las hileras en posición ventrodistal; en los ejemplares hembras es visible lateralmente el epigino (Figs. 7 y 8).

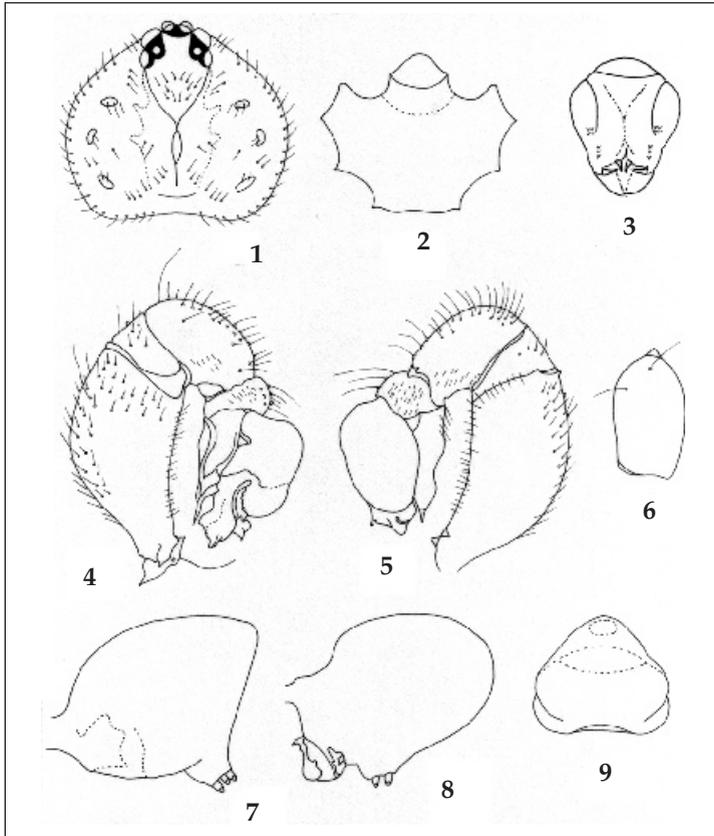
Epigino en vista ventral, el borde dorsal anguloso y el ventral curvo y con un saliente lateral (Fig. 9).

Patas ambulatorias largas, los fémures más gruesos en el extremo basal, todos los segmentos con pilosidades, más abundantes en los segmentos tarsales.

Los caracteres morfométricos están expresados en la tabla N° 2.-

Physocyclus cariaensis n. sp.

Lámina 3



Physocyclus cariaensis n. sp. Figs. 1 a 9. 1.- Vista dorsal del cefalotórax. 2.- Esternón. 3.- Quelíceros. 4.- Lado externo del pedipalpo derecho. 5.- Lado interno del pedipalpo derecho. 6.- Dorso de la tibia palpar. 7.- Macho: vista lateral del abdomen. 8.- Hembra: vista lateral del abdomen. 9.- Epigino.

Holotipo: ejemplar macho adulto, MAGS – 221 a. Paratipos: ejemplar hembra adulta, MAGS – 221 b; dos ejemplares machos y doce hembras, todos adultos. Colectados por Arquímedes Campos (16-5-81), A. R. Delgado de González, M. A. González D., Migdalia García y el autor el 15-10-91.

Localidad típica: Mariguitar, Municipio Bolívar, Estado Sucre. 10° 27' 06" N – 63° 53' 46" O. Altitud: 10 m. s. n. m. Mapa N° 1-3

Distribución: conocida sólo de la localidad típica.

Hábitat: en vivienda humana.

Microhábitat: en los ángulos de las paredes y cornisas, detrás de cuadros colgados en las paredes.

Etimología: *cariacoensis*, nombre derivado del Golfo de Cariaco, en cuya ribera tiene su hábitat.

Diagnosis; *Physocyclus caricoensis* n. sp. se distingue entre otras características por las siguientes: a) forma del cefalotórax; b) forma del órgano copulador; d) forma del epigino y e) por los caracteres morfométricos.

Descripción

Caracteres de los ejemplares machos

Cromáticos: cefalotórax y patas amarillos, abdómen gris, con manchas dorsales irregulares pardo intenso.

Morfológicos: cefalotórax subcircular, aplanado en el borde posterior, con cerdas espaciadas sobre los bordes laterales; ojos formando dos líneas procurvas, más acentuada la anterior; sólo los ojos medianos anteriores proyectados sobre el borde; el área cefálica tiene abundantes cerdas sobre su parte posterior; en el dorso el área torácica presenta un surco ancho y llano, el cual no se extiende hasta el borde posterior, los lados son poco convexos y con cerdas regularmente distribuidas (Fig. 1).

Esternón: ancho y de poca longitud, en los lados las curvaturas donde articulan los pedipalpos y las patas (Fig. 2).

Quelíceros con los característicos lóbulos laterales y denticulos y uñas distales (Fig. 3).

Pedipalpos: Fémures, patelas y tibias pilosos y característicos de género; órgano copulador complejo, vesícula desarrollada; tibia con dos tricobotrias dorsobasales (Figs. 4 a 6); en los ejemplares hembras los pedipalpos son poco significativos, tienen los segmentos cortos, estrechos y pilosos.

Abdómen: anguloso en los ejemplares machos (Fig. 7), globoso y con el epigino prominente, visible desde los lados (Fig. 8).

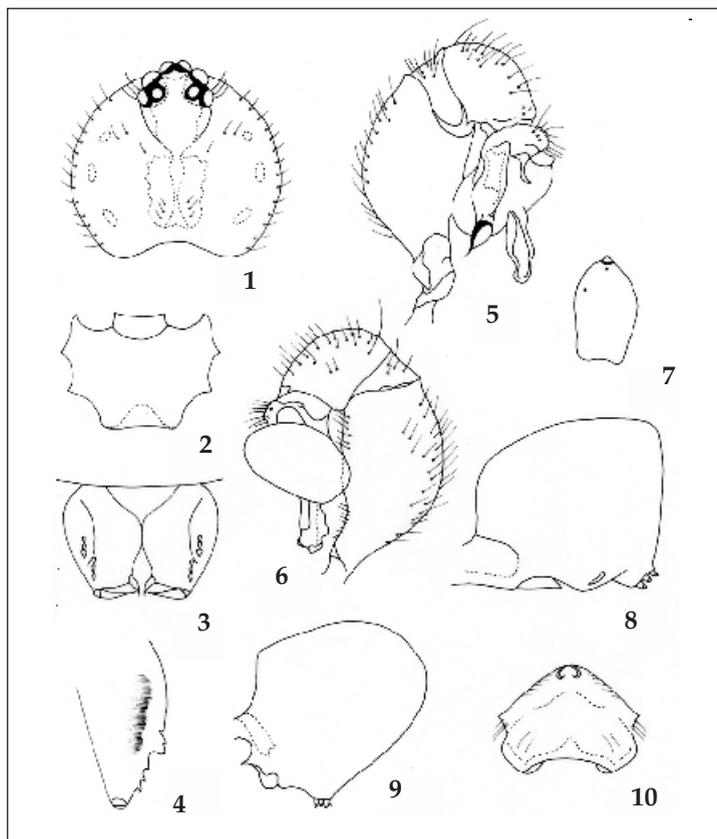
Epigino: curvo en el borde superior y en los lados (Fig.9).

Patas ambulatorias: largas y estrechas, los fémures y tibias con pilosidades, restantes segmentos tarsales densamente pilosos.

Los caracteres morfométricos de los ejemplares machos y hembras están expresados en la tabla N° 3.

Physocyclus guatirensis n. sp.

Lámina 4



Physocyclus guatirensis n. sp. Figs. 1 a 10. 1.- Vista dorsal del cefalotórax. 2.- Esternón. 3.- Quelíceros. 4.- Lado externo del quelícero derecho. 5.- Lado externo del pedipalpo derecho. 6.- Lado interno del pedipalpo derecho. 7.- Dorso de la tibia palpar. 8.- Macho: vista lateral del abdomen. 9.- Hembra: vista lateral del abdomen. 10.- Epigino.

Holotipo: ejemplar macho adulto, MAGS – 95 a. Paratipos: ejemplar hembra adulta, MAGS – 95 b; dos ejemplares machos y diez hembras, todos adultos. Colectados por A. R. Delgado de González y el autor el 17 – 4 – 81.

Localidad típica: Guatire, Municipio Zamora, Estado Miranda. 10° 28' 30" N – 66° 32' 30" O. Altitud: 300 m. s. n. m. Mapa N° 1- 4.

Distribución: conocida sólo de la localidad típica.

Hábitat: en vivienda humana, calle Bolívar N° 12.-

Microhábitat: en los ángulos de las paredes.

Etimología: *guatirensis*, nombre derivado de la población de Guatire.

Diagnosis: *Physocyclus guatirensis* n. sp. se distingue entre otras características por las siguientes: a) forma del cefalotórax; b) forma de los quelíceros y sus cadenas de denticulos; c) forma del órgano copulador; d) especialmente por la forma del epigino y e) por los caracteres morfométricos.

Descripción

Caracteres de los ejemplares machos

Cromáticos: cefalotórax, pedipalpos y patas amarillas, abdomen amarillo, pardusco en el extremo distal.

Morfológicos: clipeo corto y circular en el extremo distal. Cefalotórax subcircular, con una ancha concavidad posterior, bordes laterales con cerdas espaciadas regularmente; área cefálica ancha, con ocho ojos formando dos líneas recurvas, la anterior acentuada, cercanamente a angulosa, situados sobre un área negra y continua, los ojos anteriores proyectados sobre el borde anterior; área torácica con un surco mediano ancho, el cual no se extiende hasta el borde posterior y en los lados de éste convexidades poco acentuadas, hay algunas cerdas espaciadas (Fig.1).

Esternón: de poco tamaño, el borde posterior recto, con las curvaturas donde articulan las coxas de los pedipalpos y las patas (Fig. 2).

Quelíceros: borde frontal con dos filas de denticulos cada uno, las espinas desarrolladas, vistos lateralmente se observan las características de éstas (Figs. 3 y 4).

Pedipalpos: con las características del género, vesícula ovoide y desarrollada, órgano copulador complejo, tibia con dos tricobotrias dorsobasales (Figs. 5 a 7), los pedipalpos de los ejemplares hembras son simples, los segmentos cortos, estrechos y pilosos.

Abdomen: anguloso en los ejemplares machos y las hileras en posición ventrodorsal; globoso en las hembras, las hileras ventrales, el epigino visible lateralmente (Figs. 8 y 9).

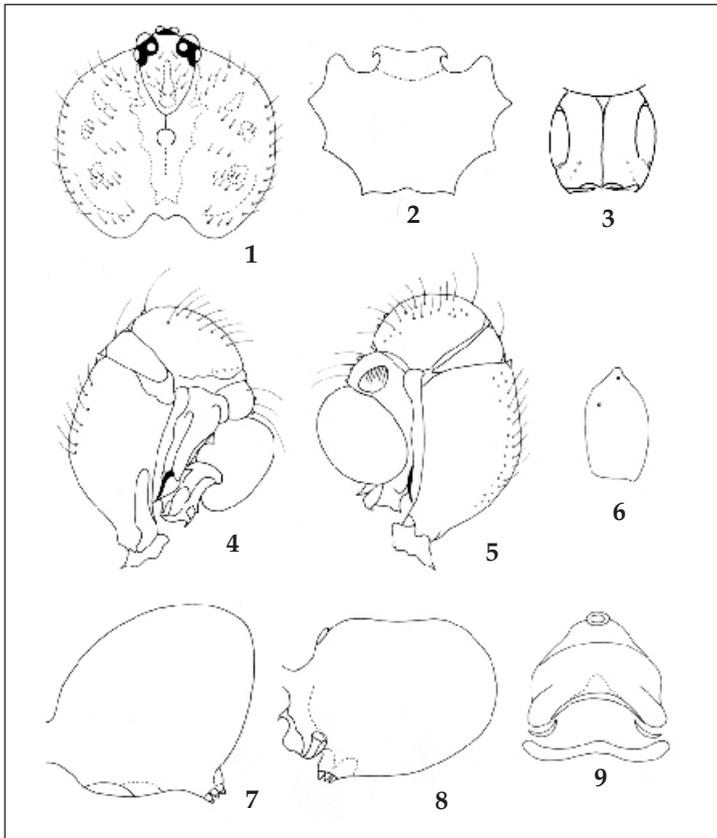
Epigino en vista ventral, el borde dorsal es curvo y el ventral acentuadamente curvo y cóncavo (Fig. 10).

Patas ambulatorias: largas y con los segmentos progresivamente estrechos, con escasa pilosidad hasta las tibias, los segmentos tarsales densamente pilosos.

Los caracteres morfométricos de machos y hembras están expresados en la tabla N° 4.-

Physocyclus monaguensis n. sp.

Lámina 5



Physocyclus monaguensis n. sp. Figs. 1 a 9. 1.- Vista dorsal del cefalotórax. 2.- Esternón. 3.- Quelíceros. 4.- Lado externo del pedipalpo derecho. 5.- Lado interno del pedipalpo derecho. 6.- Dorso de la tibia palpar. 7.- Macho: vista lateral del abdomen. 8.- Hembra: vista lateral del abdomen. 9.- Epigino.

Holotipo: ejemplar macho adulto, MAGS – 846 a. Paratipos: ejemplar hembra adulta, MAGS – 846 b; cuatro ejemplares machos y diez hembras, todos adultos. Colectados por Luisa Josefina Moreno el 6 – 8 – 78.-

Localidad típica: Hato San Antonio, Municipio Maturín, Estado Monagas. 09° 23' 44" N – 63° 00' 52" O. Altitud: 100 m. s. n. m. Mapa N° 1-5.-

Distribución: conocida sólo de la localidad típica.

Hábitat: vivienda humana.

Microhábitat: en los ángulos de las paredes y cornisas, debajo de muebles.

Etimología: *monaguensis*, nombre derivado de Monagas, Estado donde tiene su hábitat.

Diagnosis: *Physocyclus monaguensis* n. sp. se distingue entre otras características por las siguientes: a) forma del cefalotórax; b) forma y complejidad del órgano copulador; c) especialmente por la forma del epigino y c) por los caracteres morfométricos.

Descripción

Caracteres de los ejemplares machos

Cromáticos. Cefalotórax y patas amarillas, abdómen blanquecino, con algunas manchas dorsales parduscas.

Morfológicos: clipeo largo y curvo en el borde distal. Cefalotórax circular, con una convexidad posterior acentuada, los bordes laterales con una fila de cerdas regularmente espaciadas; área cefálica ancha, con ocho ojos distribuidos en triadas laterales y dos medioanteriores, todas sobre áreas negras, forman en conjunto dos líneas procurvas, la anterior saliente en el centro; dorso del área torácica con un surco mediano ancho, el cual no se extiende hasta el borde posterior; hay una superficie convexa en cada lado de éste; área cefálica con cerdas en su parte posterior y con cerdas agrupadas sobre el tórax (Fig. 1).

Esternón: con las curvaturas laterales donde articulan las coxas de los pedipalpos y las patas (Fig. 2).

Quelíceros: con tubérculos laterales y los dentículos mediano distales ausentes (Fig. 3).

Pedipalpos: con el fémur y la tibia desarrollados y con pilosidades dorsales, la tibia con dos tricobotrias dorsobasales, vesícula globosa, órgano copulador de forma compleja (Figs. 4 a 6). Los pedipalpos de los ejemplares

hembras son poco significativos, los segmentos de estos son cortos, estrechos y pilosos.

Abdómen: en el macho globoso, con acentuada curvatura dorsal y las hileras en posición ventrodiscal, en las hembras es globoso pero de menor altura y las hileras en posición ventroproximal, muy cercanas al epigino, el cual es visible desde los lados (Fig. 7 y 8).

Epigino: con un tubérculo superior y el borde ventral con un lóbulo lateral grueso y el borde ventral sinuoso (Fig. 9).

Patas ambulatorias: con los segmentos largos y estrechos y pilosidades en los fémures y tibias y con densa pilosidad en los tarsos.

Caracteres morfométricos de los machos y hembras expresados en la tabla N° 5.-

Reconocimiento

Expreso mi reconocimiento a Odila y Alberto González S., Emérgido González S., A. R. Delgado de González, Arquímedes Campos, Migdalia García de González y Luisa Josefina Moreno, quienes pusieron a mi disposición los ejemplares objeto de esta publicación. A todos mi gratitud.

Literatura consultada

- Brignoli, P. M. (1981). Studies on the Pholcidae, I. Notes on the genera *Artema* and *Physocyclus* (Araneae). *Bull. Amer. Mus. Nat. Hist.*, 170 (1): 90 – 100.
- Caporiacco L. di (1955). Estudios sobre los arácnidos de Venezuela. 2ª parte: Araneae. *Acta Biol. Venez.*, 1 (16): 285 – 451.
- Comstock, J. H. (1940). *The Spiders Book*. Revised and Edited by W. J. Gertsch, 729 pgs.
- Gertsch, W. J. (1971). A Report on some Mexican cave spiders. *Assoc Mexican Cave Stud.*, 4: 47-111.
- Huber, B. A. (1997). Redescription of Eugène Simon's neotropical pholcids (Araneae, Pholcidae). *Zoosystema*, 19 (4): 573 – 612.
- Keyserling, E. (1877). Amerikanische Spinnenarten aus dem Familien der Pholcidae, Scytodidae und Dysderidae. *Verhandl. K. K. Zool Bot. Gesell. Wien.*, 27: 205 – 234, pl. 7.
- Mello Leitao. C. de (1918). Scytodidas e Pholcidas do Brasil. *Rev. Mus. Paulista*, 10: 85 – 144.
- Simon, Eugène 1893. *Histoire Naturelle des Araignees*. Deuxième Edition. Tome I. Familia Pholcidae, Fascículo II. pp. 456 – 487.

**Tabla N° 1.-
Medidas expresadas en mm.**

<i>Physocyclus boconoensis</i> n. sp.		Holotipo macho				Paratipo hembra				
Ancho del cefalotórax		1,50				1,56				
Largo del cefalotórax		0,60				1,35				
Ancho del tubérculo ocular		0,60				0,54				
Longitud del abdómen		1,56				2,10				
Longitud total		2,16				3,45				
Patas ambulatorias	I	II	III	IV	I	II	III	IV		
Fémur	8,10	6,08	4,50	4,00	6,56	5,10	3,90	3,75		
Patela	0,60	0,65	0,58	0,58	0,62	0,60	0,55	0,58		
Tibia	7,74	5,26	3,60	3,30	6,35	4,40	3,10	3,12		
Metatarso	19,98	8,25	5,55	4,80	9,10	6,25	5,72	4,60		
Tarso	3,92	0,98	1,70	0,75	1,20	0,90	0,80	0,85		
Longitud total	40,34	21,22	14,93	13,43	23,83	17,25	14,07	12,90		
Fórmula femoral	4321					4321				
Fórmula de las patas	4321					4321				

**Tabla N° 2.-
Medidas expresadas en mm.**

<i>Physocyclus boconoensis</i> n. sp.		Holotipo macho				Paratipo hembra				
Ancho del cefalotórax		1,95				1,62				
Largo del cefalotórax		1,50				1,50				
Ancho del tubérculo ocular		0,60				0,58				
Longitud del abdómen		2,92				2,70				
Longitud total		4,42				4,20				
Patas ambulatorias	I	II	III	IV	I	II	III	IV		
Fémur	10,90	8,10	6,00	8,60	6,95	5,70	4,20	5,95		
Patela	0,84	0,76	0,72	0,80	0,72	0,68	0,60	0,63		
Tibia	10,92	7,47	5,55	7,30	7,18	5,55	3,80	5,15		
Metatarso	16,90	11,25	7,60	10,95	10,20	7,34	5,67	7,50		
Tarso	1,50	1,15	0,90	1,05	1,20	0,96	0,75	0,93		
Longitud total	41,06	28,73	20,77	28,70	26,25	20,23	15,02	20,16		
Fórmula femoral	3241					3241				
Fórmula de las patas	3421					3421				

**Tabla N° 3.-
Medidas expresadas en mm.**

<i>Physocyclus boconoensis</i> n. sp.		Holotipo macho				Paratipo hembra			
Ancho del cefalotórax		1,88				1,58			
Largo del cefalotórax		1,65				1,50			
Ancho del tubérculo ocular		0,60				0,54			
Longitud del abdomen		2,87				3,00			
Longitud total		4,52				4,50			
Patatas ambulatorias		I	II	III	IV	I	II	III	IV
Fémur		11,70	8,66	6,75	8,70	6,26	4,90	3,67	5,46
Patela		0,83	0,82	0,75	0,75	0,67	0,70	0,60	0,68
Tibia		12,30	8,40	5,70	8,08	6,96	4,92	3,52	5,10
Metatarso		18,90	12,65	8,18	11,70	9,12	6,75	6,72	6,72
Tarso		1,60	1,20	1,00	1,16	1,30	0,95	1,00	1,00
Longitud total		45,41	31,73	22,38	30,39	24,33	18,22	15,51	18,96
Fórmula femoral		1423				1423			
Fórmula de las patas		1243				1423			

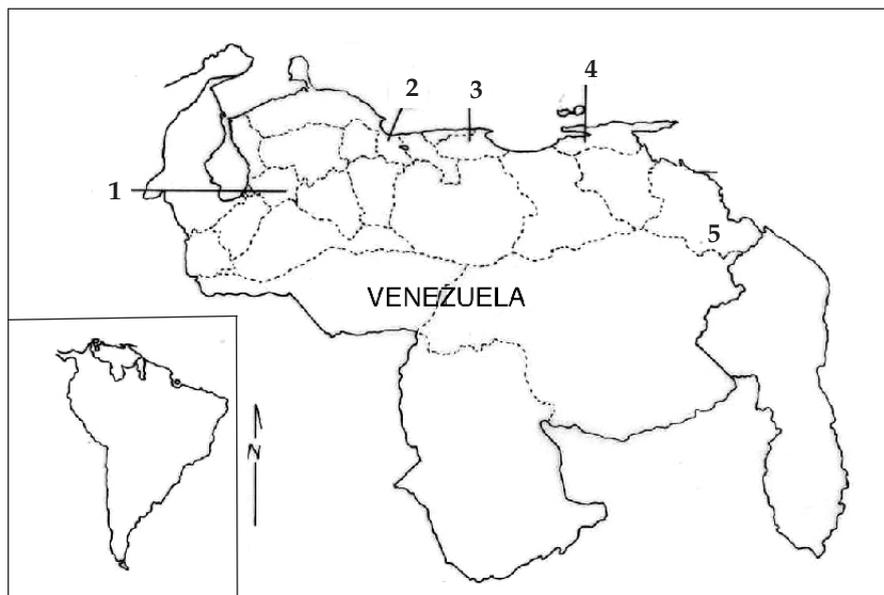
**Tabla N° 4.-
Medidas expresadas en mm.**

<i>Physocyclus boconoensis</i> n. sp.		Holotipo macho				Paratipo hembra			
Ancho del cefalotórax		1,86				1,50			
Largo del cefalotórax		1,80				1,20			
Ancho del tubérculo ocular		0,60				0,50			
Longitud del abdomen		3,05				2,73			
Longitud total		4,85				3,93			
Patatas ambulatorias		I	II	III	IV	I	II	III	IV
Fémur		11,04	8,85	6,00	6,25	6,15	4,97	3,78	5,40
Patela		0,80	0,78	0,68	0,75	0,61	0,60	0,60	0,60
Tibia		11,27	7,70	4,98	7,25	6,80	5,52	3,45	5,98
Metatarso		16,90	11,10	7,45	10,67	8,88	9,30	4,62	6,27
Tarso		1,35	0,93	0,90	1,05	1,35	0,90	0,75	0,90
Longitud total		41,36	29,36	20,01	25,97	23,79	21,29	13,20	19,15
Fórmula femoral		1243				1423			
Fórmula de las patas		1243				1243			

**Tabla N° 5.-
Medidas expresadas en mm.**

<i>Physocyclus boconoensis</i> n. sp.		Holotipo macho				Paratipo hembra			
Ancho del cefalotórax		1,65				1,20			
Largo del cefalotórax		1,20				1,05			
Ancho del tubérculo ocular		0,42				0,40			
Longitud del abdomen		2,40				2,48			
Longitud total		3,60				3,53			
Patas ambulatorias	I	II	III	IV	I	II	III	IV	
Fémur	5,92	6,30	4,65	6,75	5,16	3,00	3,10	4,35	
Patela	0,58	0,56	0,47	0,56	0,50	0,72	0,40	0,50	
Tibia	10,05	5,82	3,95	5,70	5,23	2,62	2,20	3,85	
Metatarso	16,60	8,80	5,85	8,30	7,34	3,90	3,82	5,17	
Tarso	1,10	0,75	0,60	0,78	0,90	0,60	0,57	0,65	
Longitud total	34,25	22,23	15,52	22,17	19,13	10,84	10,09	14,52	
Fórmula femoral	3124				2341				
Fórmula de las patas	4231				3214				

Mapa N° 1.-



Localidades típicas: 1-1.- *Physocyclus boconoensis* n. sp. (Boconó, Municipio Boconó, Edo. Trujillo) 1-2.- *Physocyclus borburatensis* n. sp. (Borburata, Municipio Puerto Cabello, Edo Carabobo) 1-3.- *Physocyclus cariaconoensis* n. sp. (Mariguitar, Municipio Bolívar, Edo. Sucre) 1-4.- *Physocyclus guatirensis* n. sp. (Guatire, Municipio Zamora, Edo. Miranda) 1-5.- *Physocyclus monaguensis* n. sp. (Hato San Antonio, Municipio Maturín, Edo. Monagas).

Estudio sedimentológico de las geoformas litorales acumulativas recientes en el Archipiélago Los Testigos, Dependencias Federales*

Santiago Ciro
Zambrano José

UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda.
José Manuel Siso Martínez.

RESUMEN

El Archipiélago Los Testigos es un conjunto insular integrado por dieciséis (16) islas, islotes y afloramientos rocosos, localizado entre las coordenadas 11° 20' – 11° 25' de Latitud norte y 63° 02' – 63° 08' de Longitud oeste; cuya importancia geoestratégica para Venezuela está signada por su ubicación geográfica, constituyendo el límite nororiental del país con otras naciones caribeñas. El propósito de este estudio es la caracterización y análisis sedimentológico de las geoformas litorales acumulativas recientes desde el punto de vista geocronológico. La metodología se basó en el reconocimiento directo y aerofotográfico del sector, recolección de sedimentos en campo, así como el empleo de los métodos de laboratorio que incluyen: a) tamizado al seco, b) estudio morfosκόpico y c) diafractometría de rayos X (DRX). De acuerdo con los resultados obtenidos, este ambiente sedimentario está influenciado por procesos geomorfológicos erosivos y acumulativos de carácter marinos-costeros que han actuado en forma combinada con las características geológicas del archipiélago, dando origen a una serie de geoformas litorales recientes representados por las playas y cuya evolución repercute en la configuración final de este grupo de islas importantes para la geoestrategia del país.

Palabras clave: Archipiélago, Sedimentos, Geoforma, Erosión, Acumulación.

* Recibido: noviembre 2006.

* Aceptado: marzo 2007.

ABSTRACT

SEDIMENTOLOGIC STUDY OF THE CUMULATIVE COSTAL GEO-FORMS IN THE LOS TESTIGOS ARCHIPELAGO, FEDERAL DEPENDENCE

The Los Testigos archipelago is an insular system made up of sixteen (16) islands, keys and rocky outcrops, located between the 11° 20' – 11° 25' north latitude and 63° 02' – 63° 08' west latitude. Its geographical location defines its geo-strategic importance, since it constitutes the country's nor-oriental borderline with other Caribbean nations. The purpose of the study is to characterize and offer a sedimentologic analysis of the recent cumulative costal geo-forms from a geo-chronological point of view. The methodology was based on the direct aero-photographic recognition of the area, on site sediment recollection, as well as lab methods that included: a) dry screening, b) morphoscopic study and c) X-ray diffractometry (DRX). According to our results this sedimentary environment is influenced by erosive and cumulative geo-morphologic processes of a costal-marine nature which in conjunction with the geologic characteristics of the archipelago have generated a series of recent costal geo-forms, represented by beaches, the evolution of which has repercussions on the final configuration of this group of islands geo-strategically important for the country.

Key words: Archipelago, Sediments, Geo-forms, Erosion, Accumulation.

Introducción

El área estudiada, es un grupo de islas denominado archipiélago Los Testigos, integrado por 16 islas, islotes y algunos afloramientos rocosos. El archipiélago desde el punto de vista geográfico se encuentra en el sector nor-oriental del mar Caribe venezolano ubicado a 68 Km. al norte de la población de Río Caribe Edo. Sucre y a 80 Km. al noreste del archipiélago de Los Frailes; su localización está enmarcada por las coordenadas 11° 20' 47'' - 11° 24' 46'' de Latitud Norte y 63° 02' 32'' - 63° 08' 21'' de Longitud Oeste. (Gráfico N° 1) Debido a su localización geo astronómica y situación geográfica el archipiélago Los Testigos juega un papel preponderante en los planes geoestratégicos de Venezuela al igual que isla de Aves, le genera al país una Zona Económica Exclusiva rica en recursos mineros, pesqueros, turísticos y ecológicos, generadores de enormes divisas (Velásquez 1993; Casanovas 1987)

Los relieves prominentes del archipiélago pueden ser observados a simple vista desde las montañas al sur de la población de Río Caribe; y su principal isla, Testigo Grande, se extiende en dirección noroeste con una

superficie de 466 hectáreas y su mayor elevación alcanza los 180 m.s.n.m.; esta isla y otras que integran el archipiélago representan áreas emergidas de un gran basamento de rocas ígneas – metamórficas producto de la dinámica de colisión de placas tectónicas que probablemente comenzó durante el Cretáceo. (Schubert, 1983)

El clima del archipiélago se caracteriza por altas temperaturas, escasas precipitaciones y elevada evaporación es decir semi-áridas (Bsi) según Köppen, condiciones típicas de las islas venezolanas. (Santiago, 1999)

Dentro del grupo de islas que constituyen el archipiélago, se destacan dos (2) islas, tanto por su extensión como por la presencia de población en ellas (Testigo Grande e Iguana), las cuales en conjunto llegan a albergar aproximadamente 200 habitantes permanentes e interinantes, dedicados en su mayoría a la actividad pesquera. (Velásquez, 1993)

Desde el punto de vista geológico, (Schubert y Moticska, 1973), señalan que el archipiélago Los Testigos consiste en un conjunto de rocas volcánicas o hipoabisales ligeramente metamorfozadas, intrusionadas por un batolito de rocas metagraníticas que a su vez está intrusionado por diques metabasálticos y ácidos. La roca más abundante del complejo metavolcánico que constituye el archipiélago es una meta-andesita, que aflora en algunas islas en forma de diques o roca masiva

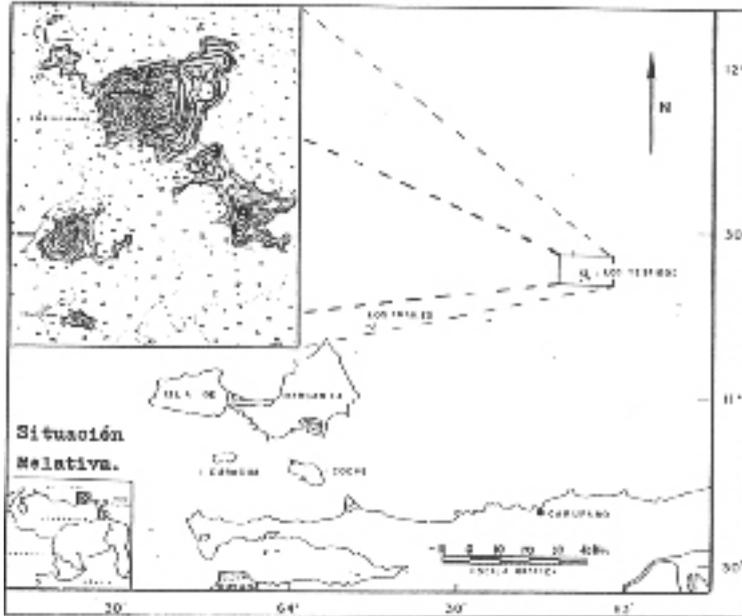
En el archipiélago se desarrolla una vegetación xerofítica-arbustiva, donde en las áreas altas predominan los cardones (*Lemoireucereus Griseusl*), especie esta que también se encuentra en las partes bajas donde domina el manzanillo de playa (*Hippomane Mancinella*) y las hierbas halófilas, constituidas por gramíneas de diferentes especies, entre las cuales, la más importante es la verdolaga rastrera (*Sporobolus Virgicus*).. Entre las especies xerofíticas entre las que cabe mencionar: tuna brava (*Opuntia Wentiana*), melón o buche (*Melocatus Caesius*), cují (*Prosopis Juliflora D.C*), la ausencia total de vegetación de manglar es una característica única del archipiélago entre las demás dependencias venezolanas (Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables. 1982)

La hidrografía del archipiélago está representada por conjunto de quebradas de régimen intermitente controlados por la existencia de las lluvias esporádicas generadas básicamente por las perturbaciones atmosféricas, es decir las tormentas y huracanes ocurridas desde junio hasta octubre en el mar Caribe. (Santiago, 1998).

Entre las geoformas acumulativas recientes del archipiélago Los Testigos se destacan las playas. De acuerdo a (King 1972), las playas son acumulaciones de material suelto cercano al límite de acción del oleaje. Para que se

pueda desarrollar una playa deben existir tres condiciones: contacto directo del mar con un área emergida, disponibilidad de sedimentos y una zona que contenga los sedimentos (Davis, 1985)

Gráfico N°1. Localización del Área de Estudio.



Fuente: (Santiago, 1999). Adaptado de (Caraballo, 1972)

Metodología

El propósito de este estudio es la caracterización y análisis sedimentológico de las geoformas litorales recientes desde el punto de vista geocronológico, presentes en el archipiélago Los Testigos. Para ello se procedió en primer lugar al reconocimiento directo de la zona de estudio y a la recolección de muestras de sedimentos superficiales. Posteriormente las muestras recolectadas fueron secadas al aire libre; una vez secas, se realizaron los análisis sedimentológicos mediante la aplicación de la técnica del tamizado en seco, lo cual proporcionó los datos necesarios para la elaboración de las curvas granulométricas y el cálculo de los parámetros estadísticos como Tamaño promedio de los sedimentos (arenas) y la Selección, Asimetría y Kurtosis según Folk (1968); el tamaño promedio de partículas de los sedimentos se clasificaron en función a la escala propuesta por Wentworth (1922) y

Krumbien (1934) la morfología de los granos de arenas se efectuó mediante la observación óptica de las arenas mediante el microscópico y las formas observadas fueron clasificadas comparativamente de acuerdo al método de Pettijohn (1949) y Powers (1953) y para el análisis mineralógico se empleó la difracción de Rayos X (DRX) efectuado en el Instituto Nacional de Geología y Minería (INGEOMIN) adscrito al Ministerio de Energía y Minas de Venezuela. Todos estos métodos fueron aplicados con el fin de estimar la fuente de origen, los factores y agentes geomórficos involucrados en el transporte y acumulación de los sedimentos que constituyen las diferentes geoformas recientes existentes en el archipiélago.

Discusión y Resultados

Una vez establecidas las proporciones porcentuales y los valores promedios del conjunto de parámetros estadísticos (Tamaño promedio de los granos de arenas, Selección, Asimetría o Simetría y Kurtosis); la morfología de los granos de arenas (índice de esfericidad y redondez) y mineralogía total de las muestras, necesarios para determinar las características y la dinámica sedimentaria de cada una de las zonas depositacionales (vaivén, berma, berma de tormenta, y ante-berma), que representan posiciones geomorfológicas que a su vez constituyen las geoformas o depósitos sedimentarios como son: las playas, existentes en ciertos sectores del archipiélago Los Testigos.

Playa Barlovento – Isla Testigo Grande

Playa Barlovento ubicada en el sector sur-oriental de la isla Testigo Grande (Grafico N°2 y N°3), está constituida generalmente por sedimentos no cohesivos representados por arenas de grano fino (2,06 ϕ), cuyo grado de selección es bueno (0,45 ϕ); los núcleos sedimentarios de las muestras presentan en promedio una distribución de las partículas casi simétrica (0,07); la agudeza o kurtosis de las curvas de frecuencia de las muestras es en promedio de carácter mesocúrtico (1,02) (Cuadro 1).

Estas características granulométricas, permiten deducir que las condiciones y la dinámica sedimentaria bajo las cuales se depositaron o depositan las arenas que integran la playa Barlovento, corresponden a un ambiente, donde los principales agentes transportadores y depositacionales son el oleaje, la corriente litoral y el viento, cuyos flujos en forma generalizada presentan una fuerza moderada de uniformidad continua a través de un largo período de tiempo; generando así una acumulación sedimentaria cuya mezcla es mixta con un predominio de las arenas finas.

Estas características sedimentológicas definen un ambiente deposicional de energía moderada (mesocúrtica), donde el oleaje y las corrientes litorales son capaces de fragmentar, disolver y arrastrar los materiales bioclastos calcáreos de la fauna de moluscos y coralina provenientes de la plataforma marina del archipiélago, por lo cual las pequeñas cantidades del material carbonático de retardo, en ningún momento modifica la composición granulométrica del material de las zonas de vaivén y berma de la playa. El índice de redondez de las arenas que conforman la playa se ubica en su mayoría en las categorías de sedimentos redondeados y sub-redondeados, donde las irregularidades y aristas iniciales de los bordes de las partículas de sedimentos han sido parcialmente modificadas (Gráfico N° 4), lo cual indica que el trabajo de los agentes morfodinámicos ha sido moderado y estos índices vinculados con los contenidos porcentuales de carbonatos (15%), permiten sugerir que la fuente de origen probable de los sedimentos es la plataforma marina donde se encuentra emplazado el archipiélago.

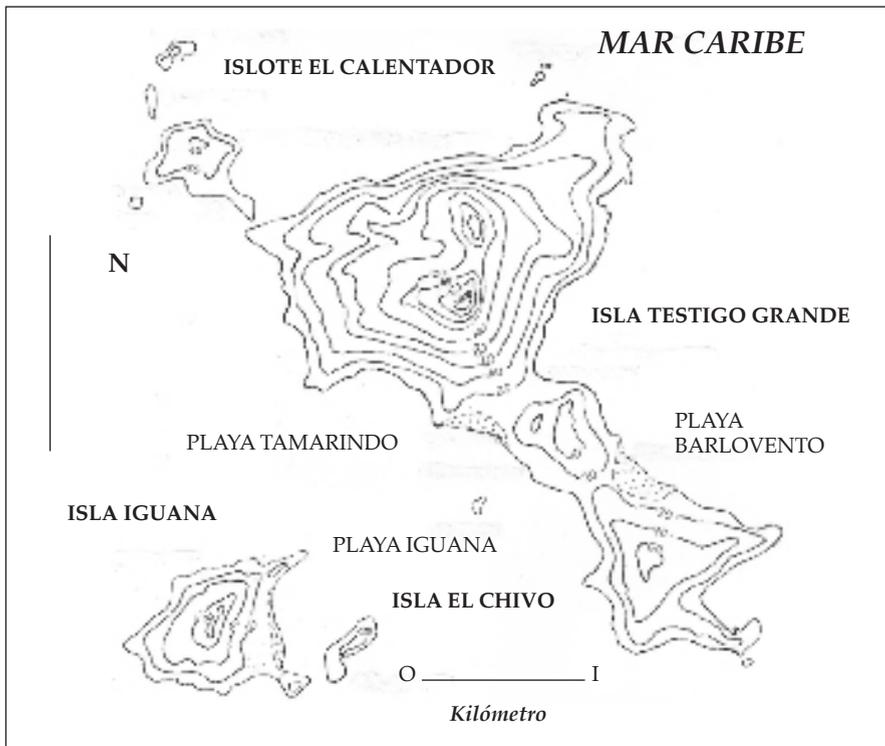


Gráfico N°2 Localización de los ambientes deposicionales estudiados en el archipiélago Los Testigos, Dependencias Federales, Venezuela

Gráfico N° 3 Playa Barlovento – Isla Testigo Grande



Fuente: Santiago. C (1999).

Cuadro 1
Parámetros Estadísticos (Promedios)

Ambientes Deposicionales y Parámetros Granulométricos	Valores Numéricos	Escala Verbal
Playa Barlovento		
Tamaño Promedio de los Sedimentos	2,06 Ø	Arenas de grano fino
Selección	0,45 Ø	Buena selección
Asimetría	0,07	Casi simétrica
Kurtosis	1,02	Mesocúrtica
Playa El Tamarindo		
Tamaño Promedio de los Sedimentos	2,03 Ø	Arenas de grano fino
Selección	0,28 Ø	Muy bien seleccionada
Asimetría	0,15	Asimetría positiva
Kurtosis	1,34	Leptocúrtica
Playa Iguana		
Tamaño Promedio de los Sedimentos	1,85 Ø	Arenas medias
Selección	0,32 Ø	Muy bien seleccionadas
Asimetría	- 0,07	Casi simétrica
Kurtosis	1,12	Leptocúrtica

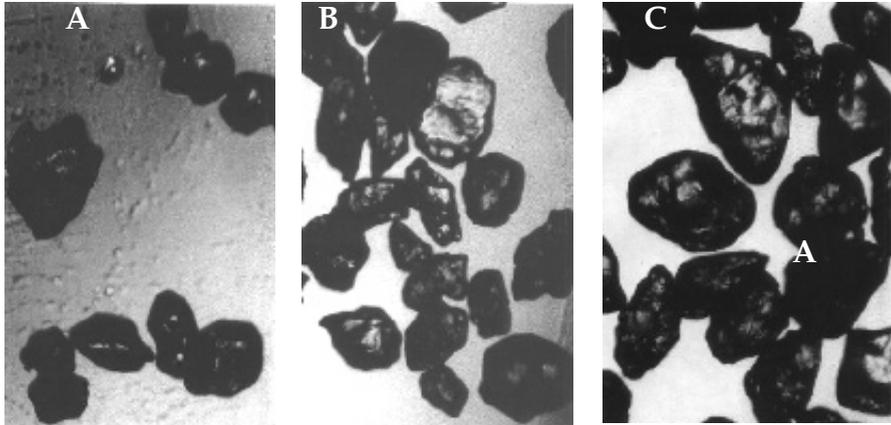


Grafico N° 4 Microfotografía de las Arenas que componen los ambientes depositacionales en el archipiélago Los Testigos (A) Playa Barlovento, (B) Playa Tamarindo y (C) Playa Iguana. Foto: Pereira I (2002)

Playa El Tamarindo - Isla Testigo Grande.

En el sector occidental o de sotavento de la isla Testigo Grande se emplaza la playa El Tamarindo (Gráfico N° 2 y N°5), integrada casi en su totalidad por arenas de grano fino ($2,03 \text{ } \varnothing$), muy bien seleccionadas ($0,28 \text{ } \varnothing$), donde la mezcla de las partículas finas predominan significativamente sobre las mezclas de las partículas medias y gruesas dentro de la distribución de la matriz sedimentaria, lo cual trae como resultado una asimetría positiva ($0,15$). La agudeza o kurtosis de las curvas de frecuencia en promedio es de carácter leptocúrtica ($1,34$), Cuadro 1.

Las características granulométricas anteriores, permiten sugerir que las arenas que integran la playa El Tamarindo fueron transportados y acumulados en un ambiente de alta energía, en el cual los principales agentes morfodinámicos estuvieron representados por el oleaje y la corriente litoral las cuales son difractadas y refractadas por la intervención directa de la posición de las islas que componen el archipiélago y de la plataforma marina del mismo.

El índice de redondez de los sedimentos tipificados como redondeados y sub-redondeados (Gráfico N° 4), y la mineralogía de estos (7%) de carbonato, sugieren que su fuente de origen es la plataforma marina la cual se encuentra cercana al área de depositación final de las arenas.



Gráfico N° 5 Playa Tamarindo - Isla Testigo Grande.

Fuente: Santiago C. (1999)

Playa Iguana – Isla Iguana

La Playa Iguana, localizada en el sector oriental de la isla del mismo nombre (Gráfico N° 2 y N°6), se caracteriza por estar constituida por arenas medias (1,85 ϕ) con un grado de selección muy bueno (0,32 ϕ). La distribución de las mezclas de material medio y fino dentro de la matriz sedimentaria es casi equilibrada, es decir, casi simétrica (0,07); y la agudeza o kurtosis es de naturaleza o carácter leptocúrtica (1,12) (Cuadro 1).

Valores granulométricos que permiten inferir que las condiciones bajo las cuales se depositaron los sedimentos que la playa, corresponden a un ambiente entre moderada y alta energía; actualmente la fuerza del oleaje, las corrientes litorales y de las mareas es moderada, producto de la difracción y refracción de los mismos al entrar en contacto directo con la plataforma marina situada a poca profundidad y con algunas islas que debido a su ubicación tienden a distorsionar su dirección, generando así en el oleaje una reducción de la velocidad y la pérdida de la capacidad de transportar sedimentos gruesos; por lo cual el aporte sedimentario de los agentes marinos es principalmente arenas medias y finas.

El índice de redondez de las partículas sedimentarias tipificado como sub-redondeados (Gráfico N° 4) y la mineralogía carbonatica de estos, indican que el trabajo ejercido por el oleaje ha sido medio y su fuente de origen posiblemente es la plataforma marina cercana a su lugar de depositación actual.



Gráfico N° 6 Playa Iguana – Isla Iguana.
Fuente: Santiago C. (1999)

Conclusiones

En el archipiélago las geoformas recientes asociadas a los procesos de sedimentación están representadas fundamentalmente por las playas.

Los sedimentos que constituyen las geoformas de acumulación de carácter litoral son arenas finas a medias ($2,06\phi$, $2,03\phi$, $1,85\phi$), bien seleccionadas ($0,45\phi$, $0,28\phi$, $0,32\phi$), casi simétricas ($0,07$, $-0,07$) y mesocúrticas ($1,02$), valores granulométricos que permiten inferir que estos sedimentos fueron transportados y depositados en un ambiente de energía moderada representado por el mar como principal agente geomorfológico.

La composición mineralógica de las arenas es esencialmente silíceas, en la cual predominan el mineral de sílice ($65 - 35\%$) y una escasa proporción de calcita ($20 - 10\%$), representado por bioclastos, que debido a la acción abra-

siva y disolvente del oleaje en la zona de rompiente, los reducen a mínimas partículas que no alteran la composición granulométrica de los depósitos.

En cuanto al índice de redondez de la mayoría de los sedimentos se ubican entre las categorías de redondeados, sub-redondeados y sub-angulosos, lo cual permite señalar que la principal fuente de suministro de materiales está representada por la plataforma marina está cercano al lugar de deposición final.

El Archipiélago Los Testigos representa una importante avanzada marítima para Venezuela, ya que su presencia le genera al país una Zona Económica Exclusiva caracterizada por la abundancia de recursos mineros, pesqueros, turísticos y ecológicos que son fuentes de enormes divisas.

Se recomienda una mayor divulgación a nivel público y educativo de la importancia geoestratégica, geoeconómica y científica del archipiélago Los Testigos; igualmente una mayor asistencia técnica, educativa y ambiental de parte de los entes gubernamentales para con los habitantes permanentes del archipiélago mediante la implementación de proyectos de desarrollo endógenos.

Referencias

- Caraballo, L. (1972). Sedimentos de algunas Dependencias Federales. *Laguna N° 29. Cumana – Venezuela*. Instituto Oceanográfico Universidad de Oriente. pp. 33 - 42.
- Casanovas, V. (1987). *Las dependencias federales del caribe venezolano*. Caracas- Venezuela. Universidad Central de Venezuela. Ediciones Taller Arauco C.A.
- Cervigón, F. (1989). *Islas de Venezuela*. Caracas: Fundación Polar. p. 168.
- Davis, R (1985). *Beach and near shore zone coastal sedimentology environments*. Springer Velarg. New York p.p 379 - 438.
- Folk, R.L. (1968). *Petrology of sedimentary rocks*. Austin – Texas. U.S.A Hemphills.
- King, C.A.M (1972). *Beach and Coast*. Edit Arnold, London. 270- 279.
- Krumbein, W.C (1934) Size frequency distribution of sediment, *Journal of sedimentary Petrology*, v 4 p.65- 77.
- Marcucci, E. (1990). *Dinámica Sedimentaria en la Zona Costera Caracas - Venezuela*. Cap 1 al 18. Sin publicar.
- Ministerio del Ambiente y Recursos Naturales Renovables. (1982). *Plan de Desarrollo integral de las Dependencias Federales: Sub-sector Central – Oriental*. Caracas – Venezuela. M.A.R.N.R. Vol 7 pp. 105 – 109.

- Olivo, B. (1989). *Geografía de la región insular y del mar venezolano*. Caracas – Venezuela. Editorial Ariel-Seix Barral.
- Powers, M (1953) A new roundness scale for sedimentary particles. *Journal of Sedimentary Petrology*, v 23, 117 - 119.
- Santiago, C. (1998) *Caracterización Climática del Archipiélago Los Testigos, Dependencias Federales, Venezuela*. Trabajo sin publicar.
- Santiago, C. (1999) Caracterización Física del Archipiélago Los Testigos. (Resultados Preliminares). *I Jornadas Venezolana de Impacto Ambiental*. Maturín – Monagas.
- Schubert, C. y Moticska, P. (1973). Reconocimiento Geológico de las Islas Venezolanas en el Mar Caribe entre Los Roques y Los Testigos (Dependencias Federales) *Acta Científica*. 24. pp. 25 – 35.
- Schubert, C. (1983). Origen de las islas venezolanas. *Ambiente*. N° 3. Caracas – Venezuela. Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables. pp. 8- 9.
- Velásquez, C (1993) Importancia de la Localización Geográfica de la Avanzada Marítima Archipiélago Los Testigos para la Geopolítica de Venezuela. *El Geógrafo*. Caracas – Venezuela. Servicio Geográfico de las Fuerzas Armadas.
- Wentworth, C. (1922) A scale of grain and class terms for clastic sediments. *Journal of Geology*, v. 30, p 377 - 392.

Evaluación de la dimensión educativa ambiental de dos programas de recolección y clasificación de residuos sólidos en la urbanización Nueva Casarapa, Guarenas, estado Miranda.*

Carlos Linares

Jesús Aranguren

José Alí Moncada

UPEL, Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es evaluar la dimensión educativa ambiental de los programas de recolección y clasificación de vidrio y plástico ejecutados por las empresas Owens Illinois y Ecoplast en la Urbanización Nueva Casarapa, Guarenas, Estado Miranda. El estudio se realizó siguiendo los siguientes pasos: (1) Caracterización de los programas ambientales ejecutados por estas empresas durante el período 2000- 2003; (2) Selección del grupo evaluador del programa; (3) Estudio de la viabilidad de la evaluación; (4) Evaluación del proceso, tanto en la etapa de diseño como de desarrollo; (5) Eficacia del programa; (6) Evaluación de los impactos generados por su ejecución. Los resultados indican que existe heterogeneidad en el diseño de estos programas, los cuales no tienen definición temporal, ni mecanismos de evaluación. Las audiencias atendidas son los niños y jóvenes de las comunidades comprometidas. A partir del análisis de algunos indicadores de resultados e impacto, puede considerarse que las metas y los objetivos de ambas iniciativas se han logrado parcialmente. Se realizan recomendaciones para mejorar el diseño y desarrollo de los programas

Palabras Clave: Evaluación, Educación ambiental, Programa de residuos sólidos.

* Recibido: julio 2006.

* Aceptado: octubre 2006.

ABSTRACT

EVALUATION OF THE ENVIRONMENTAL EDUCATION ASPECTS OF TWO COMPILATION AND CLASSIFICATION OF SOLID RESIDUES PROGRAMS IN NUEVA CASARAPA, GUARENAS, MIRANDA STATE.

The objective of this research is to evaluate the environmental education dimension of two glass and plastic compilation and classification programs executed by the companies Owens Illinois and Ecoplast in the Nueva Casarapa urbanization, Guarenas, Miranda State. The study included the following phases: (1) Characterization of the environmental programs executed by these companies during the 2000-2003 period; (2) Selection of the assessment group of the program; (3) Viability Study of the evaluation; (4) Evaluation of the process, both during the designing and the development phase; (5) Efficiency of the program; (6) Evaluation of the impact generated by its execution. The results show heterogeneity in the design of these programs, which have neither temporary definition, nor evaluation mechanisms. The attended target groups are the children and youngsters of the communities involved. From the analysis of some indicators of achievements and scopes it can be considered that the goals and the aims of both initiatives have only been partially reached. Recommendations are suggested in order to improve the design and development of these programs.

Key words: Evaluation, Environmental Education, Solid Residues Program.

Introducción

Los residuos sólidos municipales están constituidos por las materias biodegradables y no biodegradables, comúnmente conocidas como desechos (Acurio, Rossin, Teixeira y Zepeda 1997; Fonfria y Ribas, 1989; Glynn, 1999; Seoanez, 1996). El correcto manejo de los mismos es una actividad que sirve para mitigar problemas de salud pública y mejoramiento de la calidad de vida en las comunidades. Sin embargo, la información que sobre recolección y clasificación de residuos sólidos tienen estos grupos humanos suele ser escasa (Asociación para la Defensa del Ambiente y de la Naturaleza [ADAN], 2001; Anglada, 1997; Seoanez, 1996; Tchabanoglous, Theisen y Vigil 1998). En este sentido, autores como Alvira (1991), Figueroa (1998), Moncada (1998), Novo (1995), Reyes (2003) y Tello y Pardo (2001) establecen la necesidad de incorporar la dimensión educativa ambiental a los programas ambientales, de forma que permitan lograr cambios actitudinales y aptitudinales en la población donde se apliquen los mismos, con la finalidad de incorporar a las comunidades en el proceso de toma de decisiones.

La presente investigación se desarrolló en la Urbanización Nueva Casarapa, Guatire, Municipio Plaza del Estado Miranda. Este conjunto residencial se asienta en un valle rodeado de un bosque caducifolio secundario a una altura aproximada de 600 metros sobre el nivel del mar. Para el año 2003, la Urbanización contaba con una población de 8.000 habitantes de clase media profesional (L. Quijada, comunicación personal, Febrero 4, 2003). Desde el año 2000, las empresas Owens Illinois y Ecoplast establecieron acuerdos con la Gerencia de Relaciones Comunitarias de la Urbanización para desarrollar dos programas de clasificación y recolección de vidrio y plástico. Estos programas han realizado diversas acciones educativas (talleres, charlas, campañas, jornadas y producción de folletos, entre otras) tendientes a desarrollar actitudes proambientales en la comunidad. Sin embargo, tales acciones no han sido evaluadas.

La evaluación de estos programas debería ser más que un proceso técnico y derivar en una cultura que la asuma antes, durante y después de la intervención (Carballo, 1990; Gairin, 1993; Pineda, 1998; Tejada, 1992). Esto permitirá determinar sus logros, alcances, grado de eficacia y eficiencia y los impactos generados que permitan evidenciar en qué grado se han cumplido los objetivos, y si los beneficios del proyecto han llegado a los beneficiarios previstos (Bismarck, 1999; Castro y Chaves, 1994; Fundación W.K. Kellogg, 2000; Organización Internacional del Trabajo [OIT], 1997; Sistema de Información y Monitoreo de Programas [SIEMPRO], 2001; UNESCO, 1999).

El objetivo del presente estudio es evaluar la dimensión educativa ambiental de los programas de clasificación y recolección de vidrio y plástico ejecutados por las empresas privadas Owens Illinois y Ecoplast en la Urbanización Nueva Casarapa, Guarenas, Estado Miranda, con la finalidad de proponer sugerencias y recomendaciones que los consoliden. Esta investigación es un subproyecto que forma parte de la Línea de Investigación "Evaluación de programas educativos ambientales" desarrollada por el Laboratorio de Ecología Humana del Centro de Investigaciones en Ciencias Naturales M. A. González Sponga (CICNAT) del Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

La evaluación en educación ambiental

En términos básicos, la evaluación se concibe como la acción de asignar valores a los objetos y situaciones (González, 1986). A partir de esta valoración, se emiten juicios, se hacen comparaciones y, lo más importante, se corrigen

las deficiencias detectadas. De Miguel (1994) plantea que, actualmente, la evaluación suele tener un carácter más formativo y exige la participación de los múltiples actores que intervienen de una u otra forma en el ambiente de aprendizaje.

La evaluación debe concebirse como un proceso permanente y continuo de indagación y valoración de la planificación y ejecución de un programa social. Su finalidad es generar procesos de aprendizajes, dirigidos a elevar la calidad de los procesos, los resultados y los impactos de ese programa, y en última instancia, alcanzar el mejoramiento de las condiciones de vida de las poblaciones beneficiadas del mismo (Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales [SIEMPRO], 2001).

En el caso específico de los programas de educación ambiental, Bennett (1993) plantea que, además de los aspectos formales que se evalúan en cualquier programa pedagógico, en la Educación Ambiental se deben considerar aspectos como los aprendizajes de competencias para la toma de decisiones, la resolución de problemas y la organización de acciones, así como la clarificación de los valores que determinan la orientación de individuos y colectivos hacia el ambiente.

La Educación Ambiental es una práctica pedagógica dirigida a generar cambios en las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales de los sujetos, a fin de que éstos interactúen con su comunidad para resolver los problemas ambientales que afectan sus realidades inmediatas y las situaciones globales. Para determinar en qué medida se dan estos cambios, es necesario evaluar tanto los procesos educativos, como los impactos generados en las situaciones ambientales que dieron origen a las acciones y en los individuos, los colectivos y las instituciones vinculadas a los problemas.

Sin embargo, a nivel internacional se ha generado toda una serie de cuestionamientos a la efectividad de estas prácticas educativas en la resolución de los problemas ambientales (Ministerio de Medio Ambiente, 1997), aludiendo principalmente al hecho de que cada vez son más las iniciativas educativas ambientales, pero que cada vez son mayores los problemas ambientales. En estos casos, se comete el error de pensar que la educación es la solución a estos problemas (García, 2002), obviando que su resolución se logra mediante una gestión ambiental integral que involucre otros aspectos como las acciones técnicas, los marcos legales, la voluntad política y la participación institucional y comunitaria, entre otras.

Lo anteriormente expuesto representa un reto para la educación ambiental, la cual debe incrementar su efectividad y eficacia, aspectos considerados vitales en cualquier práctica pedagógica. Para aumentar estos factores es

fundamental evaluar los procesos educativos y sus impactos inmediatos, a corto, a mediano y a largo plazo. Esto a fin de hacer las mejoras de los programas, determinar los progresos en el aprendizaje de los sujetos, determinar las mejoras en las situaciones ambientales y aumentar el apoyo institucional a los programas (Bennet, 1993).

Método

La presente es una investigación de campo de tipo evaluativo con un diseño transeccional descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 1998). La información fue recogida en el primer semestre de 2003. El método seguido se fundamentó en el modelo evaluativo de programas educativos ambientales propuesto por Reyes (2003) y que se sustenta en las siguientes premisas metodológicas:

- Un análisis inicial que contempla la reconstrucción analítica del problema que da origen al programa educativo ambiental desde las perspectivas de los actores involucrados
- Un examen de la consistencia interna del programa y de su direccionalidad, lo que involucra los objetivos, metas y medios del programa
- Un análisis de los resultados finales del programa, expresada en términos de su efectividad y eficacia.

La adaptación de esta metodología se operacionalizó en seis fases:

Fase I. Caracterización de los programas ambientales ejecutados por estas empresas durante el período 2000-2003

Esta etapa consistió en un análisis de los documentos que registran el diseño y desarrollo del programa y la aplicación de entrevistas a tres (3) Gerentes de Reciclaje de las empresas Owens Illinois y Ecoplast. La información fue recogida a través del instrumento "Guión de entrevista para la caracterización de programas educativos ambientales", cuyos indicadores fueron: nombre del programa, actividades realizadas, duración del programa, población beneficiaria y resultados obtenidos.

Fase II. Selección del equipo evaluador

El equipo evaluador se seleccionó de acuerdo al criterio de la Organización Internacional del Trabajo OIT (1997), la cual establece que el equipo

evaluador debe estar compuesto de un número impar de miembros, con el fin de facilitar la toma de decisiones. Este equipo se reunió dos veces con el objetivo de determinar las áreas críticas de ambos programas.

Fase III. Viabilidad de la evaluación

En esta etapa se procedió a identificar las características intrínsecas de cada uno de los programas, mediante la aplicación de los instrumentos: matriz de identificación de factores de incidencia o áreas críticas, matriz de concordancia entre los factores de incidencia y los objetivos específicos, matriz de identificación de objetivos y metas, matriz de identificación y caracterización de acciones por objetivo específico, matriz de estado de formulación de los objetivos y la matriz de relación entre acciones y áreas críticas.

Para la evaluación de la direccionalidad de ambos programas (relación objetivos – metas – acciones), se contrastaron los objetivos específicos de cada uno de los programas con las áreas críticas detectadas, estableciéndose el grado de concordancia en una escala entre 0 (no existe concordancia), 1 (baja concordancia), 2 (mediana concordancia) y 3 (alta concordancia). Luego se promedió el total de los valores contrastados con el total de áreas críticas y el valor de esa media se ubicó en una tabla de direccionalidad representada por los siguientes intervalos: 0 (no existe concordancia), 1-3 (bajo nivel de direccionalidad), 4-6 (mediano nivel de direccionalidad) 7-9 (alto nivel de direccionalidad).

Fase IV. Evaluación del proceso

En esta etapa se estudió la percepción que tienen los miembros de la comunidad sobre el desarrollo de las acciones del programa en cuanto a: cobertura del programa, realización de actividades, personal implicado, aspectos no ejecutados, interacción empresa – comunidad y conocimientos de técnicas para recolectar vidrio y plástico. Para ello se aplicaron entrevistas semiestructuradas a la Gerente de Relaciones Comunitarias de la Urbanización y a dos (2) presidentes de la junta de condominio del Sector El Trapiche. Asimismo, se aplicó una encuesta a una muestra de 30 personas del mencionado sector (muestra no probabilística de tipo intencional).

La selección del sector El Trapiche obedece a que es el sector de mayor tiempo de construcción (el primero en la urbanización) y fue el primero en el que comenzó a funcionar el programa.

Fase V. Eficacia del programa

Se refiere al grado de ejecución alcanzado por los programas a través del cumplimiento de las metas previstas en los objetivos y las acciones. Este aspecto se evaluó desde dos perspectivas las empresas y la comunidad.

La perspectiva de las empresas se recogió a través de entrevistas a dos representantes de Owens Illinois y un representante de Ecoplast. Los aspectos considerados en estas entrevistas fueron: número de personas invitadas a participar, número de asistentes a las actividades, número de personas capacitadas en el programa, conocimientos adquiridos por las personas durante la capacitación, número de personas captadas mediante la ejecución del programa y número de piezas divulgativas entregadas.

La perspectiva comunitaria se recogió mediante entrevistas a la Gerente de Relaciones Comunitarias de la Urbanización y a tres presidentes de las juntas de condominio. Los aspectos considerados fueron: nivel de participación de la comunidad, existencia de infraestructura para el desarrollo del programa en su sector y mecanismos de divulgación sobre la clasificación y la recolección de vidrio y plástico que conocen.

Fase VI. Evaluación de impactos

En esta etapa se verificó la existencia de cambios en los beneficiarios previstos por la aplicación de los programas. Para este análisis se procedió a utilizar la Matriz de Registro de Impactos, considerando los siguientes indicadores: participación de la comunidad en el programa, aplicación de las técnicas de recolección de vidrio y plástico, colaboración de la comunidad con el funcionario de la empresa y cantidades de plástico y vidrio recolectadas.

Resultados

Caracterización de los programas ambientales durante el período 2000-2003

En el Cuadro 1 se resumen las principales características de ambos programas, donde se evidencian similitudes en cuanto a las actividades realizadas para llegar al público, la falta de delimitación temporal de sus objetivos, el tipo de población atendida (niños, niñas y jóvenes) y la creación de organizaciones comunitarias (Centros de acopios y Fundación) que operacionalicen la ejecución del programa en la comunidad.

Cuadro 1.
Caracterización de los programas ambientales durante el período 2000-2003

Programa	Actividades	Duración	Población beneficiaria	Resultados Obtenidos
Programa de reciclaje de vidrio	<ul style="list-style-type: none"> - Charlas - Talleres. - Campañas de sensibilización. - Divulgación de materiales a la comunidad a través del comité de áreas verdes y en la escuela San Nicolás de Bari. 	No se especifica	Comunidad de la Urbanización Nueva Casarapa	<ul style="list-style-type: none"> - Creación del Comité de Áreas Verdes, adscrito a la Gerencia de Relaciones Comunitarias. - Creación de la Fundación sin fines de lucro San Nicolás de Bari. - Recolección de 1.440 Kg de vidrio semanal. - La recolección se realiza de manera intermitente por motivos técnicos y operacionales.
Programa de reciclaje de Plástico Ecoplast a. Ámbito formal	<ul style="list-style-type: none"> - Charlas - Talleres - Campañas informativas - Elaboración de carteleras y afiches - Juegos 	2 años	Alumnos y docentes del Colegio Nicolas de Bari (antiguo Colegio Casarapa)	<ul style="list-style-type: none"> - Participación activa de los alumnos del plantel. - Creación de un centro de acopio para envases de plástico y vidrio. - El programa no continuó
Programa de reciclaje de Plástico Ecoplast b. Ámbito no formal	<ul style="list-style-type: none"> - Charlas de inducción. - Talleres - Campañas informativas - Entrega de folletos. 	No se especifica	Comunidad de la Urbanización Nueva Casarapa	<ul style="list-style-type: none"> - Participación del 10 % de los habitantes de la comunidad. - Recolección de 800 Kg de plástico semanal. - La recolección se realiza de manera permanente

En ambos programas se encontró heterogeneidad en su diseño, lo que podría explicarse en el hecho que cada uno se formula siguiendo los lineamientos institucionales y empresariales, que son diferentes para cada caso. No obstante debe destacarse la poca consideración de los lineamientos que da la Dirección de Calidad Ambiental del Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales (MARN, 2000) sobre el tema, en particular, lo relativo a la promoción de la investigación y el registro de datos.

Las dos empresas evalúan los resultados de los programas sólo mediante el registro de las cantidades de vidrio y plástico recolectadas, sin considerar la evaluación del proceso educativo ambiental involucrado en dichas iniciativas.

Selección del equipo evaluador

El equipo evaluador quedó conformado por nueve personas distribuidas de la siguiente manera: por parte de la comunidad comprometida, un gerente de relaciones comunitarias y tres presidentes de juntas de condominio; por las empresas privadas, dos representantes de Owens Illinois y un representante de Ecoplast; y por el grupo evaluador, dos investigadores del proyecto. La información suministrada hizo posible aplicar mecanismos de triangulación de la información que permitieron la identificación de las áreas críticas del programa, las cuales fueron: insuficiente capacitación de la comunidad para desarrollar el programa, poca participación de los sectores involucrados, clasificación inadecuada de los residuos sólidos y ausencia de una cultura ambientalista. En las reuniones pautadas con los distintos entes involucrados, se encontraron diferencias en la información suministrada por los miembros de la comunidad y las empresas en cuanto al funcionamiento de los programas.

Viabilidad de la evaluación

En cuanto a la identificación de objetivos generales y específicos y metas por objetivo para ambos programas se encontró que los mismos están acordes a los criterios de Castro y Chaves (1994), en cuanto a que identifican lo que se pretende alcanzar, son compatibles con la orientación y el contenido del programa, son congruentes con las políticas ambientales de las empresas responsables, tienen una clara diferenciación entre el objetivo general y los objetivos específicos y están delimitados espacialmente, no así temporalmente. Son programas que poseen objetivos unificados para todos los lugares o comunidades donde se aplican, así mismo en la redacción de cada objetivo

las metas no se distinguen claramente, observándose hasta dos o más metas por objetivo.

Ninguno de los programas concibe la dimensión educativa ambiental en su diseño. Sólo se realizan acciones de información y motivación a la comunidad para la correcta clasificación del vidrio y el plástico al inicio de la ejecución del programa. Dichas acciones no son continuas en el tiempo. En el caso de Ecoplast, la empresa ofrece servicios de visitas y paseos guiados a través de sus instalaciones, pero el personal encargado para llevarlo a cabo resulta insuficiente.

Otro factor que pudiera influir en la motivación de la comunidad para participar en el programa es la inexistencia de un pago o retribución por las actividades de clasificación y recolección del vidrio y el plástico, a diferencia de otros programas como el de recolección de papel y cartón desarrollado por la Fundación Papyrus (s/f).

El programa de reciclaje de Owens Illinois obtuvo un nivel de direccionalidad de 3,75, determinándose que los cuatro objetivos específicos del mismo muestran baja concordancia con las cuatro áreas críticas consensuadas (insuficiente capacitación de la comunidad para desarrollar el programa, poca participación de los sectores involucrados, clasificación inadecuada de los residuos sólidos y ausencia de una cultura ambientalista), lo que demuestra inconsistencia entre objetivos y áreas. Por esta razón, se puede establecer que el programa presenta bajo nivel de direccionalidad, lo que indica que existe una baja posibilidad de que el logro de los objetivos del programa den respuesta a las áreas críticas detectadas.

El programa de Ecoplast obtuvo un nivel de direccionalidad de 3.6, presentando baja concordancia con las cuatro áreas críticas consideradas, estableciéndose que dichos objetivos específicos poseen bajo nivel de direccionalidad, al igual que en el caso anterior.

En el contraste de las acciones de cada uno de los programas y las áreas críticas, el programa Owens Illinois obtuvo un promedio de 3.5 y el programa Ecoplast un promedio de 2.16, evidenciándose un bajo nivel de concordancia de cada una de las metas de ambos programas. Esto significa que las acciones implementadas presentan inconsistencias con más de un área crítica, lo cual es no deseable en la determinación de logros y alcances de estas iniciativas.

Evaluación del proceso

El análisis giró en torno a la marcha de los programas tanto en su fase de diseño como en su desarrollo. De acuerdo a los resultados obtenidos, ambos

presentan deficiencias en cuanto al establecimiento de la relación empresa-comunidad, aspecto importante ya que representa el enlace entre objetivos, recursos y estrategias.

En cuanto a la parte técnica operativa, ambos programas carecen de un sistema eficiente de capacitación sobre las técnicas y procedimientos para recolectar y clasificar plásticos y vidrios para la comunidad. Esto se evidenció en un alto desconocimiento de estos aspectos por parte de los entrevistados (86 %).

Eficacia del programa

El análisis de la eficacia o grado de ejecución de los programas no pudo ser realizado tal como lo propone Reyes (2003) debido a que los representantes de las empresas entrevistados no disponían de datos de naturaleza cuantitativa que permitieran el análisis del cuadro técnico metodológico que este autor propone.

Sin embargo, algunos indicadores de logros y alcances indicados por los entrevistados de la comunidad tales como participación regular de la comunidad en el programa, presencia de contenedores en los espacios comunes de la Urbanización y existencia de mecanismos de divulgación de la información, evidencian avances en el desarrollo de los programas, aunque no se puede indicar en qué medida.

Evaluación de impactos

Dentro de los cambios positivos generados por los programas en su población meta pueden indicarse:

- Participación en las actividades de los programas de tres de los diez de los sectores (30 %) que conforman la Urbanización: El alambique, El trapiche y La siembra
- La población que mayormente participa son los niños, niñas y jóvenes.

Dentro de los impactos negativos se identificaron:

- Resistencia a la participación de una parte de la población adulta, tal vez debida a la inexistencia de información en cuanto a las cantidades de residuos recolectados por estas empresas que se traduzcan en beneficios para los sectores involucrados.

Conclusiones y Recomendaciones

Los programas de reciclaje de vidrio y plástico desarrollados por las empresas Owens Illinois y Ecoplast en la Urbanización Nueva Casarapa no consideran la dimensión educativa ambiental en su diseño y actividades de evaluación, a pesar de que realizaron acciones de divulgación de las técnicas de clasificación de estos residuos sólidos al inicio de la implementación de estas iniciativas.

La evaluación del diseño de estos programas evidenció, en ambos casos, que los objetivos estaban bien formulados según los criterios de Castro y Chaves (1994), a excepción de su delimitación temporal. Sin embargo, ambos programas presentan una discontinuidad en las acciones y objetivos con respecto a los lapsos de tiempo para lograrlo, y presentan un bajo nivel de concordancia y direccionalidad con las cuatro áreas críticas detectadas por el grupo evaluador conformado: insuficiente capacitación de la comunidad para desarrollar el programa, poca participación de los sectores involucrados, clasificación inadecuada de los residuos sólidos y ausencia de una cultura ambientalista. Esto podría generar que las actividades del programa no satisfagan las necesidades institucionales, comunitarias y ambientales a las que deben responder, lo que les haría alejarse del enfoque de resolución de problemas que orienta las iniciativas educativas ambientales (Quetel y Souchon, 1996).

De esta situación merece destacarse la importancia de realizar diagnósticos de necesidades sociales, caracterización de destinatarios y estudios de identificación de problemas ambientales, previo al diseño de estos programas educativos.

En cuanto a la ejecución de las actividades educativas enmarcadas en los programas ambientales estudiados, ambas empresas utilizaron las mismas estrategias de comunicación para llegar al público receptor al inicio de la implementación de los programas: charlas, talleres, campañas y divulgación de material impreso. Estas estrategias parecen poco efectivas, dado que sólo motivaron al 30 % de los sectores a participar en el programa y el 86 % de los entrevistados en el sector El Trapiche indicó desconocer las técnicas y procedimientos para la clasificación de vidrio y plástico. Otro aspecto mencionado por los entrevistados como un factor que pudo influir en la baja participación de la comunidad en los programas fue la no obtención de beneficios económicos directos que les permitieran satisfacer algunas necesidades comunitarias. La consideración de otorgar algún incentivo material o de servicios a la comunidad por las acciones de clasificación realizadas pudieran

considerarse como posibles elementos que estimulen la participación de la comunidad en estas acciones.

Ambas empresas promovieron en la comunidad comprometida con el programa la creación de organismos comunitarios, como Centros de Acopio y Fundaciones, las cuales apoyarían la ejecución de las diferentes acciones planificadas. Sin embargo, no hubo continuidad en el funcionamiento de estas instancias, por lo que se sugiere fortalecer la capacitación de los miembros de estas organizaciones a fin de dejar una capacidad instalada en estos grupos humanos.

No se pudo determinar la eficacia de los programas dado que los representantes de las empresas entrevistados no disponían de datos de naturaleza cuantitativa. Sin embargo, algunos indicadores de logros y alcances señalados por los entrevistados de la comunidad evidencian avances en el desarrollo de los programas, aunque no se puede precisar en qué medida. Esto sugiere la necesidad de que los ejecutores de programas ambientales, consideren el registro sistemático de datos cuantitativos y cualitativos durante la implementación de tales iniciativas.

Referencias

- Acurio, G. Rossin, A. y Teixeira, F. y Zepeda, F. (1997). *Diagnóstico de la situación del manejo de residuos sólidos en América Latina y el Caribe*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.adan.org.ve.htm>. [consulta: 2002, Marzo 16].
- ADAN. (2001). *Propuesta para el manejo de los residuos sólidos urbanos*. Caracas: Autor.
- Alvira, E. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS.
- Anglada, L. (1997). *El cambio global en el medio ambiente*. Madrid: Alfaomega.
- Bennet, D. (1993). *Evaluación de un programa de Educación Ambiental*. Barcelona: PNUMA - Los libros de la catarata
- Bismarck, M. (1999). *Evaluación del impacto socio-económico de los proyectos del plan de desarrollo de los pueblos indígenas*. [Trabajo perteneciente al Plan de Desarrollo de los Pueblos Indígenas-Unidad Operativa Regional – IZOZOG Santa Cruz Bolivia]. Galicia, España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Carballo, R. (1990). *Evaluación de un programa de formación ocupacional*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Castro, G. y Chaves, P. (1994). *Metodología de evaluación de impacto de proyectos sociales*. Caracas: UNESCO.

- De Miguel, M. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española
- Figueroa, J. (1998). *Propuesta de un programa de capacitación en educación ambiental para docentes del Instituto Universitario Pedagógico de Caracas*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.
- Fonfría y Ribas, J. (1989). *Ingeniería ambiental*. Madrid: Marcombo.
- Fundación Papyrus (s/f). *Presentación del Modelo Papyrus. Manual del participante. Taller 1*. Caracas : Autor
- Fundación WK Kellogg. (2000). *Manual de evaluación de programas sociales*. Caracas: Autor
- Gairín, J. (1993). *La detección de necesidades de formación*. Barcelona: Bellaterra.
- García, J. (2002). La educación en la gestión ambiental [Resumen]. En *Congreso Internacional del Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable* (p.5). Viña del Mar, Chile: Universidad de Valparaíso – OIUDSMA.
- Glynn, H., Gary, W. y Heinke, W. (1999). *Ingeniería ambiental*. México DF: Prentice Hall.
- González, M. (1986). *Evaluación de ambientes de aprendizajes* [Documento en línea]. Disponible: <http://sites.netscape.net/jermarcan/edua.html> [Consulta: 16 Julio, 2001].
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México D. F.: Mc Graw Hill.
- Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales, Dirección General de Calidad Ambiental (2000). *Análisis sectorial de los residuos sólidos en Venezuela*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Medio Ambiente (1997). *Seminario permanente sobre evaluación de programas de educación ambiental. Serie Educación Ambiental para el desarrollo sostenible*. Madrid. Autor
- Moncada, J. (1998). *Propuesta de un plan educativo ambiental para el Parque Zoológico Caricuao*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas.
- Novo, M. (1995). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas
- OIT (1997). *Pautas para la preparación de evaluaciones independientes de programas y proyectos de la OIT*. Ginebra: Autor.
- Pineda, P. (1998). *El reto de evaluar la formación en la empresa: herramientas y soluciones*. Barcelona: CEAC.

- Quetel, R. y Souchon, C. (1996). *Educación Ambiental: hacia una pedagogía basada en la resolución de problemas*. Bilbao: Los Libros de la Catarata.
- Reyes, V. (2003). *Propuesta de evaluación para los programas educativo-ambientales diseñados y/o ejecutados en áreas protegidas de la región capital*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas.
- Rondón, A. (2002). *Programa educativo ambiental para promover y valorar el uso de algunas plantas medicinales, aromáticas y condimentos*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas.
- Seoanez, M. (1996). *Ingeniería del medio ambiente, aplicada al medio natural continental*. Madrid: Mundi-Prensa.
- SIEMPRO. (2001). *Monitoreo de programas y servicios sociales desde la perspectiva de los beneficiarios y actores sociales involucrados: una evaluación desde el territorio*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.siempro.gov.ar/programs>. [Consulta: 2003, Abril 4]
- SIEMPRO-UNESCO. (1999). *Gestión integral de programas sociales orientada a resultados*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Tchobanoglous, G., Theisen, H. y Vigil, S. (1998). *Gestión integral de residuos sólidos*. Madrid: Mc. Graw Hill.
- Tejada, J. (1992). *La evaluación en la formación ocupacional*. Madrid: Diagrama
- Tello, B. y Pardo, A. (2001). Presencia de la educación ambiental en el nivel medio de la enseñanza de los países iberoamericanos [Revista en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11. Disponible en <http://campusoei.org/oeivirt/riella04.htm> [Consulta: 2003, Mayo 23]

**EL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN
DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO
DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ
(CEDISIMAR)**

OFRECE PARA SU CONSULTA

- ❖ Catálogos de investigaciones
- ❖ Trabajos de grado de Especialización y Maestría en el área de Educación (Estrategias, Evaluación, Gerencia, Desarrollo Comunitario)
- ❖ Índices especializados
- ❖ Revistas de Investigación nacionales e internacionales
- ❖ Catálogos de trabajos de grado.

Entre muchas otras producciones intelectuales

Dirección: Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Edif. Mirage, piso 2, Av. Ppal. La Urbina

La lectura y la escritura: procesos dialógicos y recursivos

Josefa Pérez Terán
UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez

RESUMEN

La lectura y la escritura forman parte de las funciones psicológicas de orden superior, puesto que ambas se valen de la autorregulación voluntaria, de la realización consciente y del uso de signos para la mediación (Vigotski, 1973). Desde esa perspectiva podemos decir que tales procesos se sustentan en los principios de recursividad y dialogicidad propios del pensamiento complejo (Morin, Ciurana y Motta 2003). Este trabajo es apenas el inicio de una investigación mucho más abarcante en el que realizamos una reflexión acerca del porqué la lectura y la escritura como actividades intelectuales se sustentan en los principios de recursividad y dialogicidad inherentes al pensamiento complejo. En este sentido, abordamos los siguientes tópicos: (a) la lectura y la escritura como actividades de orden superior en el contexto universitario y (b) el pensamiento complejo y sus principios. A manera de conclusión, retomamos y adaptamos lo que expresa Morin (2000), al señalar que la educación debe promover una inteligencia general para actuar sobre lo complejo de manera multidimensional, en el marco de una concepción global.

Palabras clave: Lectura y escritura, Procesos dialógicos y recursivos, Pensamiento complejo.

* Recibido: junio 2006.

* Aceptado: mayo 2007.

ABSTRACT

READING AND WRITING: DIALOGIC AND RECURSIVE PROCESSES

Reading and writing are part of the psychological functions' higher order, since both are based on voluntary self – regulation, conscience practice and the use of signs for mediation, (Vygotsky 1973). From this perspective both processes are supported by the dialogic and recursive principles that characterize complex thought (Morin, Ciurana y Motta 2003). This is but the beginning of a much larger research where we reflect on the reasons why reading and writing, as intellectual activities, are supported by recursive and dialogic principles inherent to complex thought. Consequently we covered the following topics: (a) reading and writing as higher order activities in the higher education context and (b) complex thought and its principles. As a concluding remark we retake and adapt what Morin (2000) states, education must promote a general intelligence to act upon complex matters in a multidimensional way, in the framework of a global conception.

Key words: Reading and Writing, Dialogic and Recursive Processes, Complex Thought.

Introducción

No cabe la menor duda de que la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, se han convertido en el dolor de cabeza para la mayoría de los jóvenes que ingresan cada año a la Educación Superior en el campo de las Ciencias Sociales. El porqué de esta aseveración se debe a que los estudiantes desde el primer semestre o primer año tienen la obligación de hacer uso “adecuado” de ambas prácticas a fin de aprehender los saberes correspondientes a los cursos de su especialidad, re-elaborar los propios; y en consecuencia responder exitosamente a los objetivos propuestos en los respectivos programas de estudio.

Sin embargo, Carlino (2005) nos señala que aprender en la universidad no es un logro que está garantizado, sino que depende de la interacción entre los estudiantes, los docentes y la institución. Lo que más llama la atención de sus valiosos aportes en este campo tan amado y odiado a la misma vez es que el éxito de nuestros estudiantes como lectores y escritores depende de lo que haga el que está aprendiendo; de las condiciones que brindamos los docentes y las que nos aporta la institución a objeto de que el alumno ponga a andar sus procesos cognoscitivos.

La autora (ob.cit.), además expone y argumenta en su obra una serie de planteamientos que tenemos que considerar: (a) el deber que tenemos los docentes de Educación Superior de alfabetizar académicamente a nuestros estudiantes; (b) los modos de leer y escribir, de buscar, adquirir, construir y comunicar conocimiento no son iguales en todos los ámbitos; (c) la alfabetización no es una habilidad básica que se logra de una vez y por siempre; (d) la idea de aprender a producir e interpretar la lengua escrita no es un asunto concluido al ingresar a la universidad.

Asimismo, Carlino plantea:

integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todos los cursos porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional-académico de los graduados que esperamos formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer (p. 15-16).

En el marco conceptual descrito y como una forma de aunar esfuerzos a través de la participación en espacios de reflexión que coadyuven al mejoramiento de la calidad en la enseñanza y el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura, en el ámbito universitario, es nuestro propósito hacer una interpretación de los principios de dialogidad y recursividad inherentes a estos procesos desde los planteamientos hechos por Edgar Morin (2000) y su tesis acerca del pensamiento complejo; no sin antes presentar algunas conceptualizaciones sobre ambas prácticas, además de la visión vigotskiana del lenguaje interior y su vinculación con la lectura y la escritura.

La lectura y la escritura en el contexto universitario

De acuerdo con varios diagnósticos realizados por Di Stéfano y Pereira (2004), los estudiantes presentan problemas en diferentes niveles. Uno de ellos es la dificultad para ubicarse en las distintas situaciones de escritura, por lo que no llegan a construir adecuadamente las relaciones de fuerza entre los sujetos discursivos que intervienen en él (el Yo, el Tú y El saber del texto), ni manejan los modos diversos de atribución de la responsabilidad enunciativa o lo hacen inadecuadamente.

Otro de los niveles en los que presentan dificultad es el de las llamadas relaciones léxicas (Martínez, 1997), las cuales se refieren a las relaciones de conexidad entre párrafos o en los párrafos. No organizan el cuerpo de trabajo en párrafos, no utilizan títulos o subtítulos para demarcar las partes en el desarrollo de los textos, y si lo llegan a hacer no elaboran claras relaciones entre ellos.

Aunado a lo anterior, el nivel secuencial o de relaciones de progresión y continuidad temática es otro problema. Es decir, el logro del encadenamiento entre las proposiciones, que forman parte de la exposición de una postura sobre un tema, les resulta definitivamente bien cuesta arriba. Generalmente, los estudiantes o incorporan fragmentos de los textos leídos como si fuesen propios o presentan las ideas del autor de manera tergiversada, lo que a todas luces se considera una distorsión de lo leído. Además, en sus producciones no hay evidencias relativas a la necesaria reelaboración de las proposiciones que se corresponda con los textos trabajados, ni se indican las relaciones entre las proposiciones del autor (fuente primaria o de otro orden) y quien las parafrasea.

De allí que de acuerdo con Di Stéfano y Pereira (2004) las prácticas de escritura analizadas están lejos de representar la complejidad, la reflexividad y el estilo personal, como elementos constituyentes de tales destrezas, lo que implica el uso deliberado de la lectura y la escritura como instrumentos de organización y reorganización del pensamiento. Aunado a lo anterior, distantes también estamos los docentes, dedicados a la enseñanza de la lengua escrita, sobre todo en lo que respecta al aprovechamiento de la lectura, de lograr una verdadera planificación textual que oriente a los estudiantes en el proceso de organización y producción del discurso.

Leer y escribir: ideas para su conceptualización

Di Stéfano (2003) señala que las representaciones sociales que tienen los estudiantes en relación con los términos lectura y escritura inciden en sus prácticas académicas. En tal sentido, el término de representaciones sociales desarrollado por la psicología cognitiva y la sociología del aprendizaje, se entiende como el sistema de valores a través del cual se percibe el mundo y se elaboran respuestas. Bourdieu (citado en Di Stéfano, 2003), señala que “existe lo real y las representaciones de lo real” (p.64). De modo que los comportamientos de los individuos o de los grupos no están determinados por las características objetivas de la situación a la que se enfrentan, sino por la representación que tienen de dicha situación.

De acuerdo con Olson (1998) las ideas tienen tres fuentes: algunas nacen con uno; otras provienen del exterior y el resto están hechas o inventadas por uno mismo. Para Moscovici (citado en Castorina, 2003) el concepto de representaciones sociales puede resultar difícil de captar porque tiene una ubicación ecléctica, que está entre los conceptos psicológicos del sujeto y los conceptos sociológicos que provienen del entorno social de éste.

Extrapolando entonces, tenemos que las representaciones sociales de la lectura y la escritura pueden definirse como el conjunto de ideas que tienen los estudiantes acerca de cuáles operaciones hay que realizar cuando se lee y se escribe; de lo que hay que leer en los textos o escribir acerca de ellos. En tanto, estas representaciones involucran, en el caso de la lectura, las ideas que los alumnos tienen de la finalidad de la tarea que se les pauta, de la institución en la que se encuentran, del rol que se espera de ellos como lectores, así como también de la conciencia relativa al tipo de texto que se considera o no prestigioso como para ser leído.

En este orden de ideas autores como Lerner y Muñoz (1986) y Vieytes y López, (1992), afirman que para algunos estudiantes la lectura resulta ser un esfuerzo perceptivo, un acto de decodificación que consiste en transformar grafemas en fonemas; un hecho pasivo, mecánico donde el lector automáticamente comprende al autor del texto; o quizás la consideran como el resultado de la puesta en práctica de una serie de habilidades cognitivas aisladas.

Por su parte Caldera, (2003) refiere que el acto de leer consiste en captar el sentido y la cualidad del texto escrito, es decir, lo que el texto significa y el modo como significa. Para este autor la lectura como actividad intelectual tiene tres momentos constitutivos: el análisis, en el que se intenta alcanzar o abordar los elementos que componen el todo; la síntesis puesto que se recompone el todo a partir de los elementos obtenidos, y la crítica, porque se busca apreciar el sentido y la cualidad del texto. Tal explicación lo que nos indica es que se trata de un solo proceso en el cual ninguno de los momentos ha de tomarse por separado.

Ahora bien, la escritura, generalmente, por no decir que siempre, es consecuencia del acto de lectura. Para algunos especialistas, como Serrano (2000), escribir es el resultado de un trabajo mental que consiste en realizar una actividad netamente reflexiva y creativa a partir de la que se busca expresar con intencionalidad un discurso coherente, provisto de ideas, pensamientos, sentimientos y experiencias, sustentada en contextos comunicativos específicos. De lo anterior, se desprenden unas interrogantes básicas, a saber: ¿Qué representaciones hemos elaborado los docentes acerca de estas dos prácticas académicas? ¿De qué manera acompañamos a los estudiantes en la construcción de los saberes propios de sus disciplinas a través de la lectura y la escritura?

Si leer y escribir son funciones psicológicas de orden superior de qué modo estamos mediando, en la zona de desarrollo potencial, entre estas funciones, los saberes de las disciplinas que administramos y nuestros estudiantes para lograr que estos últimos lleguen a asimilar y a acomodar reiterativamente, en un espiral de aproximaciones sucesivas, estas prácticas académicas.

La lectura y la escritura desde una visión Vigotskiana

Para Lev Vigotski (1973) la lectura y la escritura organizan los procesos psicológicos superiores. Ambas prácticas se valen de la autorregulación voluntaria, la realización consciente y del uso de herramientas y signos para la mediación. En consecuencia, es el individuo quien debe controlar sus operaciones mentales; la posición que adopta ante una obra o autor, la forma como estudia el problema o aborda el proyecto, lo que considera que está aprendiendo y las dificultades que debe superar. En otras palabras, el estudiante es quien debe construir conscientemente la secuencia lingüístico- discursiva, que deberá estar mediatizada no sólo por los hábitos de la escritura, sino por las reglas de la gramática y de la sintaxis. Y en esencia, por el uso de la palabra como modo y medio de expresión entre el sentido subjetivo comprensible (lenguaje interior), para el propio sujeto que escribe, y el lenguaje exterior desplegado, que debe ser comprensible a cualquier interlocutor.

En este sentido, referencia obligada constituyen los trabajos de Luria (1984), para quien el lenguaje interior (LI) indica al sujeto que escribe qué es lo que es necesario realizar y en qué dirección debe orientar la escritura; interrogantes que se convierten en eslabones esenciales en la génesis de la alocución verbal. Tales preguntan a su vez generan un sinnúmero de connotaciones que una palabra posee para el individuo de acuerdo con su repertorio de experiencias, lo que hace al lenguaje interior, inestable, dinámico y cambiante. Sin embargo, la conservación de los enlaces potenciales o nudos del registro semántico primario que tienen lugar en el lenguaje interior, se constituye en la base para la alocución verbal desplegada en el tiempo.

De allí que el proceso de producción discursiva desplegada conocida como escritura involucre una serie de operaciones psicológicas complejas que van desde la sintaxis del sentido a la sintaxis del significado. Es una dinámica inseparable entre lo externo y lo interno y viceversa, en la que se destaca el papel del lenguaje como elemento mediador de los procesos de interiorización de los esquemas de conocimiento.

En consecuencia, es necesario entablar, en palabras de Carlino (2005), un diálogo interdisciplinario, entre especialistas en enseñar su disciplina y especialistas en enseñar a escribir y a leer, para que los profesores de los distintos cursos puedan transmitir a sus alumnos su cabal cultura: sus conceptualizaciones y modos de organización del pensamiento entorno a lo escrito sobre dichos saberes.

Con base en lo expuesto en este apartado nos preguntamos ¿cómo podemos hacer los docentes para ayudar a los estudiantes a que pasen del lenguaje interior abreviado, amorfo por su estructura, al lenguaje exterior

desplegado y sintagmáticamente organizado? ¿Cómo ayudarlos a desarrollar prácticas de lectura y escritura autorreguladas y conscientes?

Wagensberg (2000) señala en un artículo publicado en El País de España lo siguiente:

... pensar y experimentar, dos formas de conversar... Comprender y aprender quizá sean, en último término, actividades rigurosamente individuales. Pero ocurren en el extremo de alguna forma de conversación. Un proyecto de investigación, una escuela, una exposición, un museo, un comentario de clase, un texto, una obra de arte o un pedazo cualquiera de conocimiento sólo son algo si proveen estímulos a favor de la conversación (p.1).

Carlino (ob.cit.) propone en su libro una adaptación a la actividad llevada a cabo por una profesora de la Universidad Edith Cowan de Australia, en la que los estudiantes elaboran resúmenes sobre lo leído para ser usados, posteriormente, en el examen final. En hojas partidas por la mitad, para cada clase y en forma optativa, los estudiantes elaboran un resumen de los materiales que serán trabajados. Dicho resumen debe llevar el nombre y el apellido del autor y las respectivas referencias en la parte posterior de la hoja. Deben entregar al docente el texto y éste se lo devuelve el día del examen para que puedan emplearlo como material de consulta. El docente les da la opción de mejorarlo, en el transcurso de las clases, si lo consideran necesario, y llevar la nueva versión, debiendo justificar las razones del cambio. De este modo, se brinda un espacio a los estudiantes para que comenten sus borradores y reescriban el propio texto con ojos de lector crítico.

El pensamiento complejo (PC)

Si bien la complejidad es inherente al campo de las ciencias naturales, no es menos cierta la complejidad del contexto social y humano. En consecuencia, el abordaje de las prácticas de lectura y escritura es primordial en la experiencia educativa. A propósito, cabe recordar, que si el ser humano es la vez biológico, social, afectivo y racional, del mismo modo, la sociedad es el resultado de la interacción de dimensiones de orden histórico, económico, sociológico, político, religioso, entre otros (Morin, 2000).

El pensamiento complejo como lo señala Fraca (2004) “constituye una manera de pensar la realidad” (p.56). Pero además:

...busca no sólo explicar, sino también comprender. De allí su esencia hermenéutica, no sólo distinguir, sino también organizar, no sólo dar explicaciones lineales y causales, sino también tener sentido de

la multidimensionalidad y de la recursividad, de la lógica y de la dialógica (p. 65-66).

De acuerdo con la autora para Morin existen dos palabras clave del PC, éstas son: bucle y dialogicidad. El bucle constituye un modo de articular una serie de nociones que de manera concurrente, complementaria y antagónica actúan sobre la realidad. Por su parte, la dialogicidad, sumado a la recursividad son dos de los principios generativos y estratégicos que regulan la complejidad.

En consonancia con lo expuesto anteriormente, podríamos decir que la práctica de la lectura y la escritura viene a ser uno de los bucles más extraordinarios y complejos que caracterizan al hombre, puesto que articula cerebro, mente y cultura, razón, afecto e impulso, individuo, sociedad y especie. No hay cultura sin cerebro humano y no existe capacidad de consciencia y pensamiento sin cultura. La tríada inseparable bio-antropológica razón, afecto e impulso, involucra una relación inestable, rotativa entre estas tres instancias. Del mismo modo, el bucle individuo, sociedad y especie, en el que los individuos son el resultado del proceso reproductor de la especie humana, y que a su vez este mismo proceso sea reproducido por dos individuos, nos habla de la complejidad y el entrecruzamiento de las dimensiones humanas. Por lo tanto, las interacciones entre individuos producen la sociedad y ésta tiene un efecto retroactivo sobre los individuos gracias a la misma cultura.

Como podemos ver, la complejidad humana no se comprendería deslindada de estos elementos que la constituyen. Ahora bien, el modo como dichas nociones son engranadas depende de una relación dialógica y quien las hace interactuar de manera compleja es la recursividad.

Con base en lo anterior, podemos decir que la escritura, como una función psicológica de orden superior, es uno de los medios más versátiles que tiene el hombre para reflexionar acerca de la complejidad de la sociedad, de la naturaleza humana y acerca de sí mismo; lo que la hace ser un proceso multidimensional, acompañado de un cúmulo de experiencias concurrentes, complementarias y antagónicas inherentes a cada uno de los bucles que constituyen el ser y la esencia del homo sapiens, del homo demens, del homo faber, del homo ludens, del homo imaginarius, del homo loquens. Por lo tanto, es un proceso que cuando se comienza a desarrollar no se detiene, sino que se encuentra en permanente transformación en modo de espiral ascendente, como el hombre mismo.

La dialogicidad y la recursividad en las prácticas de lectura y escritura

La dialogicidad es la posibilidad de reflexionar y abordar en un mismo espacio modos de pensamientos que se complementan y se excluyen. De acuerdo con Morin, Ciurana y Motta (2003) "es la asociación compleja (complementaria / concurrente / antagonista) de instancias necesarias, para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado" (p. 41).

Para Maturana (1991):

Lo que vivimos lo traemos a la mano y configuramos en el conversar, y es en el conversar o "el lenguajear" donde somos humanos. (p.22).
En el espacio del diálogo es donde uno puede vivir en exigencia o en la armonía con los otros (p. 34).

El diálogo es un principio clave dentro de la dinámica de la lectura y de la escritura, ya que gracias a él podemos especular, entablar conversación con los otros y con nosotros mismos acerca de nuestras formas de ver y de configurar los esquemas de pensamiento.

La dialogicidad en las prácticas de lectura y escritura o la interacción social entre el yo, el tú y el saber, de acuerdo con Martínez (1997), conforma la unidad compleja que hace posible la existencia simultánea de la unidad y la diversidad a través de la relación intersubjetiva entre los hablantes, en un contexto situacional específico que nos permite ver el lenguaje y los conceptos en pleno desarrollo, la reelaboración de los esquemas de conocimiento y el aprendizaje como procesos dinámicos.

Por su parte, la recursividad constituye un proceso cuyos productos son necesarios para la propia producción del proceso; donde los estados finales son fundamentales para generar los estados iniciales. Es un proceso que se produce y reproduce a sí mismo y se alimenta de una fuente exterior (Morin, Ciurana y Motta, 2003).

En términos concretos podemos decir que la lectura y la escritura son en su esencia procesos recursivos, porque dentro de la dinámica se gesta un constante movimiento en espiral que toma de lo ya dicho para ampliarlo, reelaborarlo y transformarlo en un discurso nuevo, que a su vez será la génesis de otros discursos.

Tal como lo hemos podido dilucidar, desde el comienzo de este trabajo, la lectura y la escritura son procesos regidos en su esencia por los principios mencionados anteriormente, por lo cual, no tendrían sentido sin la asociación

compleja de aquellos elementos teóricos que complementan, concurren o se presentan como antagónicos en el desarrollo de ambas prácticas. Además, el acto de lectura y escritura es un ir y venir. Involucra lo intertextual y lo intratextual. Implica examinar la validez de lo leído, para revisarlo y transformarlo; y de acuerdo con Morin (2000), promover desde el contexto educativo el desarrollo de una inteligencia general que actúe sobre lo complejo, (los procesos de lectura y escritura) de manera multidimensional.

Consideraciones finales

Para concluir retomamos lo que plantea Vigotski (1973) cuando señala que “lo esencial del lenguaje no son absolutamente los sonidos, ni los gestos, ni las imágenes, ni las grafías. Lo esencial del lenguaje es la utilización funcional de la palabra y esto es lo que corresponde al lenguaje humano” (p.77).

Las proposiciones incluidas en una alocución desplegada como lo son hablar y escribir tienen no sólo una naturaleza referencial que parte de la práctica de la lectura, sino un significado sociocontextual que se forma en la comunicación concreta entre el lector y el escritor o entre el hablante y el oyente.

El lenguaje escrito es posterior al lenguaje interiorizado (LI) y presupone su existencia. De allí que el acto de escribir implique una interpretación del habla interiorizada, y requiera una estructuración intencional de los significados. Así como el niño, de acuerdo con Vigotski, en su primera infancia construye en su interacción con el medio físico, “esquemas representativos”, y en su interacción social, “esquemas comunicativos”. Asimismo, el joven y el adulto deben lograr fusionar estas dos líneas que constituyen la dimensión dialógica y recursiva inherente al pensamiento complejo, y en su proceso de interiorización, permitir que el lenguaje tome control de sus facultades mentales y las convierta en palabras con significado.

Referencias

- Caldera, R. (1983). *De la lectura del arte de escribir*. Vadell hermanos Editores: Caracas.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castorina, J. (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. (Comp.) Barcelona: Editorial Gedisa.

- Di Stéfano, M (2003). *La lectura: representaciones sociales y prácticas escolares I*. [Página Web en línea] Disponible: <http://www.puentes.gov.ar/ar/educar/docentes/lengua/egb2/final.jsp?url=LELIMONO001%2FINDEX.HTM&nivel=3&area=10&tipo=165&id=458>. [Consulta: 2006, abril, 12].
- Di Stéfano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En Carlino, P. (Coord.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 25-39). Buenos Aires: Color efe.
- Fraca, L. (2004). *Una hermenéutica de la cultura escrita electrónica desde el pensamiento complejo*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas (p.56).
- Lerner, D. y Muñoz, M. (1986). *La lectura. Concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas*. Trabajo un publicado. Instituto pedagógico de Caracas.
- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Hachette.
- Martínez, C. (1997). El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario. En Martínez, C. (Comp.), *Los procesos de la lectura y la escritura* (Pp.11-41). Santiago de Cali: Universidad del valle.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.
- Morin, E. Ciurana, E., y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa. (Pp.41).
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona Editorial Gedisa.
- Serrano, S. (2000). El paso del sentido al significado en la composición escrita desde una perspectiva vigotskiana. *Educere* 9 (4), 44-51.
- Vieytes y López, (1992). *Experiencia de Lectoescritura en el nivel inicial*. Buenos Aires: Impreso Gráfica.
- Vigotski, L. (1973). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Wagensberg, J. (2000, Octubre 4). *Conversar, conversar*. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.ua.es/dossierprensa/2000/10/04/19.html>. [Consulta: 2006, marzo 12]

RECOMENDAMOS

TRABAJOS E INVESTIGACIONES SOBRE CREATIVIDAD 1990-2000.

Nº 2 DE LA COLECCIÓN RETOS Y LOGROS

Autoras: _____
MARLENE ARTEAGA QUINTERO
Y ALMA HENRÍQUEZ GONZÁLEZ

PUEDA ADQUIRIRLO EN:

- Monte Ávila Editores* ❖
- FUNDADOINEX* (Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Edif. Mirage, P.B., Av. Ppal. La Urbina.) ❖
- Librería APROUPEL* (Sede APROUPEL. Instituto Pedagógico de Caracas) ❖
- Librería LUDENS* (Plaza Venezuela) ❖
- Drakontos* (Torre Morelos) ❖
- Kadmos* (Plaza Venezuela) ❖
- Subdirección de Investigación y Postgrado* (Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Edif. Mirage, piso 1, Av. Ppal. La Urbina) ❖

La creatividad e innovación en las Organizaciones*

Belkys Rojas de Escalona
UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

Este artículo analiza algunos enfoques teóricos acerca de la organización destacando la importancia que otorga cada uno de ellos a la creatividad y la innovación en el contexto organizacional. En este sentido se revisa la Gerencia Científica, la Teoría de las Relaciones Humanas en la Empresa, la Teoría de Sistemas, el Modelo Japonés, las Organizaciones Inteligentes, la Teoría del Equilibrio Organizacional y la Teoría del Caos. Se observa un cambio paradigmático desde una concepción mecanicista a una perspectiva de sistemas complejos en la que la creatividad y la innovación se convierten en valores fundamentales. En la organización del siglo XXI la creatividad y la innovación se convierten en imperativos para asumir los grandes retos. El artículo concluye haciendo un llamado a las instituciones y empresas para que promuevan la formación del personal, utilicen y reutilicen el conocimiento, desarrollen estrategias y metodologías innovadoras para contribuir al desarrollo personal y social

Palabras clave: Teorías de la organización, Creatividad, Innovación

ABSTRACT

CREATIVITY AND INNOVATION IN ORGANIZATIONS

This article analyzes some theoretical approaches to organization highlighting the importance each grants to creativity and innovation in the organizational context. Thus, it reviews Scientific Management, the Human Relations Theory in Enterprises, the System's Theory, the Japanese Model, Intelligent Organizations, the Organizational Equilibrium Theory and the Chaos Theory. A paradigmatic change from a mechanistic approach to a complex systems perspective can be observed where creativity and innovation become fundamental values. In the 21st century organization

* Recibido: septiembre 2006.

* Aceptado: octubre 2006.

creativity and the innovation become imperatives in order to face great challenges. The article concludes making an appeal to institutions and businesses to promote staff training, use and reuse knowledge, and to develop strategies and innovative methodologies to contribute to social and personal development.

Keys words: Organization Theories, Creativity, Innovation

Creatividad e innovación en las organizaciones

Desde principios de siglo la organización ha sido objeto de reflexión por parte de investigadores del área del trabajo. Se han desarrollado numerosas teorías en el intento de comprender la conducta del hombre en la organización, las características de la organización y la interacción entre ambos. A continuación se resumen algunas de estas posiciones teóricas destacando el lugar que otorga cada una de ellas a la creatividad y la innovación.

La Gerencia Científica

Desarrollada por Frederick W Taylor a principios del siglo XX, el enfoque de la Gerencia Científica orientó la lógica organizacional del proceso del trabajo desde la década de 1940 hasta la década de 1970, en lo que se conoce como la época del capitalismo.

Los principios que fundamentan el enfoque científico podrían resumirse así: (1) El trabajo debe ser estudiado científicamente para determinar los logros en términos de cantidad. (2) El trabajo debe ser fraccionado entre varios trabajadores para aumentar la simplicidad y la efectividad. (3) Los empleados deben ser cuidadosamente seleccionados para las demandas de la tarea a cumplir. Deben ser física y mentalmente saludables, pero no deben estar sobrecalificados para el trabajo. (4) Los empleados deberían ser cuidadosamente entrenados para el trabajo por sus supervisores a fin de que ejecuten exactamente la tarea tal como se ha planificado previamente. Los principios de tiempo y movimientos controlan el proceso del trabajo. (5) El trabajo del supervisor también está subdividido en funciones específicas para cada caso. Taylor especificó siete tipos de supervisores a los cuales llamo "profesores": inspector, jefe de cuadrilla, jefe de máquina, jefe de reparaciones, oficial de tiempo, oficial de ruta y disciplinario. (6) Para motivar a los empleados se establece un bono sobre el salario con el propósito de recompensar el esfuerzo diario (Taylor, 1923; Farol, 1982).

Este modelo de organización supone una concepción economicista del hombre. Como señala Brown (1954), desde esta perspectiva el hombre “es una criatura racional que usa su razón primeramente para calcular cómo obtener la mayor satisfacción con el menor esfuerzo posible, evitando la disconformidad. “Satisfacción” no significa para él valorar el trabajo propio, el sentimiento de haber culminado una tarea o el compartir con otros, se refiere solamente al dinero. De la misma forma el respeto a los compañeros está vinculado al miedo al hambre. El hombre económico es naturalmente competitivo, básicamente auto interesado, y no ayuda en la lucha diaria a los demás porque su primer propósito es la propia sobrevivencia” (Brown, 1954. p.16)

Estos métodos de producción se aplicaron por primera vez en la compañía Ford Motor en Detroit, en 1913 bajo la dirección de Henry Ford, y se generalizaron después al resto de las industrias. De allí que se suele hablar de Fordismo y Postfordismo como etapas del capitalismo moderno fundamentadas en la teoría científica de Taylor.

El método de producción fondista implica la combinación del taylorismo con el proceso de autorización que estaban sufriendo las grandes empresas. Al principio este modelo científico de la organización trajo grandes beneficios a la empresa porque al dejar de considerar a los trabajadores sólo como factores de producción y comenzar a verlos también como consumidores que podían tener acceso a los productos finales gracias al incremento de los salarios, aumentó la demanda de bienes y servicios y con ello la productividad y las ganancias de la empresa. Por otro lado el desarrollo de los sistemas bancarios y crediticios permitió ciertos niveles de vida a la población que incentivaron el consumo. Sin embargo, el taylorismo llevaba en sí mismo el germen de su destrucción, el trabajo se tornó cada vez más exigente así como deficiente la preparación profesional de los trabajadores. La labor diaria se volvió altamente rutinaria, repetitiva y monótona, además de excesivamente controlada. Muchos trabajadores en las líneas de ensamblaje ejecutaban las mismas operaciones día tras día, jornada tras jornada. El principio que establecía no contratar personas sobrecalificadas no se cumplió en muchas empresas, se contrataban con frecuencia a los más educados y con más habilidades, lo cual trajo como consecuencia insatisfacción y ausentismo laboral. Ante esta situación de insatisfacción, ausentismo y continua renovación de empleados, los investigadores y gerentes de las compañías comenzaron a pensar que la simplificación y la rutina en el trabajo debían minimizarse. Uno de los hombres de negocio que llegó a esta conclusión fue Thomas Watson, fundador de la IBM, quien tuvo la oportunidad en una visita a la planta manufacturadora de la IBM, de observar a un trabajador parado al lado de

la máquina esperando para comenzar a trabajar. El operador le manifestó a Watson su descontento al actuar sólo como operador de máquina, pues se sentía capaz de instalar, operar e inspeccionar las operaciones de la máquina sin necesidad de esperar a que otro empleado viniera a darle el visto bueno para comenzar su labor. Watson acogió la crítica y sugirió que el manejo de las máquinas en la fábrica incluyera su instalación y supervisión. Los resultados trajeron como consecuencia mayor productividad y más satisfacción al empleado. (Porter, Lawler III y Hackman, 1975)

En el período comprendido entre la segunda guerra mundial y los años setenta se elimina toda iniciativa entre los trabajadores para proponer alternativas en el proceso de trabajo. Las innovaciones durante este período fueron básicamente de índole tecnológicas más que organizacional. El posfordismo al tratar de introducir cambios para mejorar la situación establece cambios a nivel organizacional distribuyendo el trabajo ahora en pequeños grupos en lugar de las actividades fragmentadas.

El taylorismo con su concepción instrumental del hombre y su énfasis en los procesos de análisis divide al hombre en partes separando las funciones intelectuales, organizativas, creativas de las habilidades manuales. Se rompe así, con los métodos de producción del pasado en los cuales el artesano creaba, organizaba y completaba la producción. La creatividad del empleado se acerca bajo el peso de un trabajo sobresimplificado, mecánico y rutinario.

Relaciones Humanas en la Empresa

El estudio de las relaciones humanas en la organización surge como una reacción contra la administración taylorista. Las relaciones humanas tienen su origen en los estudios de Hawthorne y en la psicología humanista de Maslow.

Ibarra y Montaña (1992) proponen diferentes etapas en el movimiento de las relaciones humanas en la empresa: (1) Etapa experimental la cual corresponde a los experimentos realizados en la Hawthorne durante un período de ocho años, de 1924 a 1932. Este período lo subdividen en cuatro subetapas: (a) desde finales de 1924 a mediados de 1927 la Hawthorne inicia los experimentos para estudiar la relación entre la productividad y un conjunto de variables físicas entre las que se destaca la iluminación. (b) De 1927 a 1932. Durante este momento se solicita ayuda a la Universidad de Harvard y se realizan experimentos en los departamentos de ensamblaje de los relés telefónicos y del departamento de mica. Se introducen entonces, nuevas variables en los experimentos, tales como horas de descanso, su

distribución y duración, lunches, etc. Se pretende utilizar métodos de las ciencias exactas para analizar los cambios. (c) De 1928 a 1931. Se caracteriza este momento por la gran cantidad de entrevistas realizadas. Se introducen entonces métodos psicológicos no directivos destinados a descubrir las causas de la satisfacción/insatisfacción de los trabajadores. (d) Se trata de observar el comportamiento de un grupo sin efectuar modificaciones experimentales. Corresponde al experimento de las borneras realizado entre 1931-32

(2) Etapa de abstracción teórica. Comprende la formalización de los postulados de la teoría de las Relaciones Humanas. Los autores aclaran que esto no significa que los experimentos no tuviesen un marco teórico que los fundamentara sino que la mayoría de las publicaciones acerca de ellos se realizaron seis o siete años después.

Los estudios más representativos de la concepción basada en el hombre social son los de la planta de Hawthorne de la Western Electric Company dirigidos por Elton Mayo. Este estudio fue realizado para evaluar el impacto de las condiciones de trabajo sobre la productividad de los empleados. Se determinó que las condiciones físicas del trabajo influenciaban la conducta individual de los trabajadores significativamente menos que las condiciones psicológicas y sociales. De particular importancia resultó una variable emergente: "identificación con el grupo".

Los hallazgos de estos y otros estudios condujeron a algunos principios en relación a la conducta del hombre en la organización. Se concibe al hombre como un ser eminentemente social; el hombre en los grupos u organizaciones necesita involucrarse con los otros para mantener su identidad y su bienestar psicológico. Los individuos utilizan sus relaciones para conocerse a sí mismos y al ambiente que los rodea; los otros actúan como un espejo donde el sujeto se refleja y forma su auto-concepto a partir de su experiencia social.

El enfoque de las Relaciones Humanas pone de manifiesto que los mecanismos adoptados por el taylorismo ya no bastaban para controlar los procesos de producción. Para los investigadores de las Relaciones Humanas, la organización es un sistema social, compuesto por la organización formal y la informal, la técnica y la humana; determinado por cuatro lógicas: la de los sentimientos, la del costo, la de la eficiencia y la ideo-lógica. La meta del sistema es mantener el equilibrio a fin de alcanzar el objetivo común: la satisfacción de todos los miembros.

El control debe ir más allá de la estructura formal, los nuevos mecanismos de control tendrían que abordar la estructura informal de la organización. En lugar del control abierto y la supervisión constante se deberían utilizar sistemas más sutiles, encubiertos, afectivos, es el control informal a través de

los grupos. Se establece, de este modo, la cooperación por persuasión y no por coacción. El individuo debe cumplir las normas de la organización pero no de manera coercitiva sino por el convencimiento de que éstas actúan en beneficio del grupo.

En relación a la creatividad, el enfoque de las Relaciones Humanas no deja mucho espacio para su expresión. Dado que los subsistemas formal e informal se encuentran íntimamente relacionados, cualquier cambio en uno de ellos ocasiona cambios en los demás y en el sistema como un todo. La organización debe ocuparse de mantener un estado permanente de equilibrio por lo que los cambios bruscos no están permitidos en la organización sólo se aceptan pequeñas modificaciones que no amenacen el equilibrio interno y externo de la organización.

La Teoría de Sistemas en la Organización

En la década de los sesenta los teóricos comenzaron a considerar la organización como un sistema. Este enfoque de las organizaciones es una adaptación del desarrollado en Biología y Ciencias Físicas por Bertalanffy (Katz Y Kahn, 1985). El sistema se definía como un grupo de componentes enmarcados dentro de ciertos límites los cuales aceptaban "Input" de otros sistemas y descargaban "output" a otros sistemas. Esta forma de concebir la teoría de sistemas estaba más vinculada con problemas de relaciones, de estructuras y de interdependencia que con los atributos constantes de los objetos. Es decir, el centro de interés de la organización como sistema estaría dirigido a la interacción de las partes con el todo, no a las partes en sí mismas.

Katz y Kahn (1985) sostienen que las teorías tradicionales consideraron las organizaciones como sistemas cerrados, sin considerar los ambientes externos a ella y la naturaleza de la dependencia de éstas con respecto al medio. Sin embargo, las estructuras sociales tienen ciertas características que las distinguen de las biológicas y físicas. Por ejemplo, el sistema social una vez que deja de funcionar desaparece, no así los sistemas biológicos o físicos, los cuales pueden ser sometidos a exámenes y revisiones cuando dejan de funcionar para determinar las causas de la falla, como es el caso del análisis patológico post mortem. Esto indica que los sistemas sociales son más abiertos que los sistemas físicos, pues constantemente deben estar importando materiales de mantenimiento y de producción. Los insumos de mantenimiento son importaciones de energía que hace el sistema para sostenerse; los insumos de producción son las energías que al ser procesadas dan lugar a un producto.

Los sistemas biológicos necesitan energía y la obtienen de la alimentación, el aire, el agua, pero la preservación del sistema no depende de que los elementos abandonen o no el sistema. Las células no se separan de los tejidos, ni los órganos de los sistemas, así como la batería no abandona el motor del carro. En los sistemas sociales, las personas sí abandonan sus cargos, hacen huelgas, faltan al trabajo. De allí que en los sistemas sociales es necesario explicar dos tipos de apertura: apertura respecto a los insumos de producción y apertura respecto a los insumos de mantenimiento. Katz y Kahn (1985) sostienen que la tendencia ha sido a enfocar la apertura sólo desde la perspectiva de los insumos de producción como en los sistemas físicos. La teoría clásica de la organización se ha centrado en los insumos y métodos de producción como únicas variables del funcionamiento organizativo. Los teóricos que conceptualizan la organización como un sistema abierto destacan la importancia de los papeles, las normas y los valores en el funcionamiento organizacional. La gente está unida debido a la interdependencia funcional de los papeles que desempeña: por ejemplo, el obrero depende de quien le proporciona los materiales para que trabaje adecuadamente; a su vez debe pasar el producto al obrero siguiente. Esta interrelación crea cierto grado de integración organizacional. Las normas crean un vínculo cohesivo adicional, por ejemplo el trabajador acepta llegar a determinada hora al trabajo para comenzar su tarea y no romper el hilo de la producción. Por último, los valores centrados alrededor de los objetivos del sistema, proporcionan otra fuente de integración. Por ejemplo, el gerente que está comprometido con los valores de la organización y los expresa a través de una personalidad atractiva o carisma, puede constituirse en un factor de integración.

Katz y Kahn (1985) describen los aspectos del funcionamiento administrativo en base a cinco entidades: (a) subsistemas de producción relacionados con el trabajo que se realiza el cual esta dedicado al procesamiento o transformación de la energía o de la información que se recibe. Las organizaciones se clasifican de acuerdo a su proceso productivo principal; por ejemplo, educativas cuando se dedican a la instrucción; políticas cuando afectan relaciones de poder; económicas cuando están dedicadas a la generación de riqueza. (b) Subsistemas de apoyo orientados a conseguir material, deshacerse del producto y mantener relaciones con otras instituciones. (c) Subsistemas de mantenimiento, dedicado a los insumos que preservan el sistema ya sea mediante una selección adecuada del personal o recompensando oportuna y adecuadamente al personal elegido. (d) Subsistema de adaptación se encargan de los cambios que deba realizar la organización para adecuarse a las exigencias del medio. Mientras que los subsistemas de mantenimiento se centran en lo interno, en el funcionamiento de la organización; los subsistemas de adaptación buscan adecuar la organización a un mundo externo en continuo

cambio para asegurar la supervivencia. (e) Subsistemas gerenciales abarcan las actividades organizadas para controlar, coordinar y dirigir a los demás subsistemas de la estructura. Dentro de los tipos de subsistemas de gerencia cabe mencionar los mecanismos reguladores y la estructura de autoridad. En las organizaciones modernas la gerencia funciona a través de mecanismos reguladores, es decir mediante retroalimentación especializada acerca de los resultados de los insumos. La estructura de autoridad describe la forma en que se organiza el sistema gerencial para la toma de decisiones y su puesta en acción. Las decisiones se aceptan cuando se toman de modo adecuado, ya sea por voto democrático o por decisión ejecutiva. Lo esencial es que los miembros acepten las reglas del juego como propiedades del sistema que enlazan los miembros y no como pautas de dominación y sumisión de personalidades individuales.

Dentro del esquema de la teoría de sistemas abiertos, la creatividad tiene mayor presencia que en los modelos clásicos y de las relaciones humanas porque desde este enfoque se concibe la organización inmersa en un sistema más amplio, en un medio sociocultural e histórico en continuo cambio al cual la organización debe adecuarse. La organización se percibe como variable, flexible, abierta al cambio.

Sin embargo, en el enfoque de sistemas la creatividad se departamentaliza, está adscrita al subsistema de adaptación, el cual como se ha dicho está encargado de los cambios para mantener la supervivencia de la organización.

Las características estructurales y funcionales de las organizaciones burocráticas de nuestros días son causa de controversias importantes en relación al hombre moderno y las limitaciones que se impone a la creatividad. Si bien el crecimiento y automatización ha generado progreso material y comodidad también han incidido en la despersonalización del hombre y en la fragmentación en múltiples roles que debe cumplir. Esta multiplicidad de roles exige la adopción de valores inherentes a las distintas actividades, razón por la cual, el hombre moderno está más orientado a la conformidad que a la autenticidad. Por un lado se reconoce y se estimula el cambio y la creatividad en la organización y por otro, la sociedad fomenta valores vinculados a la sumisión y la conformidad.

Los Nuevos Paradigmas: el modelo oriental

Este modelo de organización promueve la incorporación de alta tecnología en el proceso del trabajo aunado a una atención constante a las necesidades del trabajador como persona. Se trata de una relación de trabajo

en la que existe un compromiso negociado del trabajador con la organización lo cual se traduce en una alta participación de los trabajadores tanto para controlar la calidad del producto como para aportar su fuerza innovadora a fin de mejorar los procedimientos en la organización del trabajo.

Se establece un sistema de remuneración basado en la productividad colectiva, en contra del individualismo, estimula el compromiso del grupo para garantizar la calidad y cantidad de la producción. Una remuneración de retiro que garantiza la reproducción material del trabajador después de su etapa de vida laboral promueve su compromiso con los objetivos de la empresa. Esto hace que el trabajador japonés tenga un alto grado de participación en las innovaciones organizacionales que repercuten favorablemente en las condiciones de productividad de las empresas

El alto grado de capacitación del trabajador japonés le convierte en un recurso potencial para plantear innovaciones tecnológicas y mejoras en los sistemas de calidad, esto es posible gracias a la estructura flexible de la organización necesaria para satisfacer los requerimientos de diversificación de la producción.

Para evidenciar la influencia de los valores de la cultura externa en las culturas organizacionales, resulta oportuno señalar algunos aspectos de la cultura organizacional japonesa. Baigros (2005) afirma que la civilización japonesa está influenciada por las convicciones religiosas de Confucio, desde un pasado milenario. Acepta la autoridad de los mayores, respeta profundamente las reglas del consenso y mantiene su estructura basada en la lealtad y fidelidad. Todos estos valores se encuentran reflejados en las culturas organizacionales de tal forma que los japoneses no pueden concebir que una persona que llegó a la cúspide de una empresa, sea desleal a ella, sobre todo por lo mucho que las organizaciones invierten en sus miembros para que lleguen a las máximas jerarquías.

La esencia de la cultura japonesa es el consenso, el cual se logra por el método Ringhi Sho que consiste en que el dirigente plantee para cada problema una vía de solución, la someta al acuerdo de todos sus subordinados y cuando ellos hayan dado su conformidad la eleva a su superior, quien no puede sino aceptar algo en lo que todos han participado y se han comprometido en llevar adelante.

Las relaciones de autoridad suelen ser de tipo paternalista y altamente tradicional y deferencial. Existen fuertes lazos entre el bienestar del individuo de la corporación y de la nación. Esta cultura organizacional tiene su origen en la combinación de los valores culturales del campo de arroz, con el espíritu de servicio del samurai.

Los valores culturales del campo del arroz se caracterizaban por la ayuda mutua, la colaboración, el espíritu de grupo, ya que al perderse la cosecha no había ni ganadores ni perdedores individuales. Todo eso tuvo como consecuencia que las organizaciones japonesas hayan tomado una forma social, jerárquica y armónica dentro del contexto moderno y explica el por qué de la habilidad japonesa para realizar proyectos que parecen imposibles debido a las dificultades que presentaba el cultivo del arroz sobre todo por la escasez de tierra y la cortedad de las estaciones de cultivo.

Las Organizaciones Inteligentes

Senge (1995) desarrolla un enfoque de la organización basado en cinco disciplinas de aprendizaje que constituyen programas permanentes de estudio y práctica. Las disciplinas comprenden un conjunto de técnicas basadas en una teoría o imagen del mundo, suponen dedicación y práctica constante.

Las cinco disciplinas son: (1) Dominio personal orientado hacia el conocimiento y expansión de las capacidades personales para crear los resultados que individuo desea y generar un entorno empresarial que estimule a sus miembros a desarrollarse con miras a alcanzar las metas y los propósitos que se plantearon. (2) Modelos mentales se refiere a la estimulación constante de los procesos de reflexión acerca de la imagen personal del mundo, observando cómo ésta modela nuestros actos y decisiones. (3) Visión compartida es la elaboración de un sentido de compromiso compartido por el grupo acerca del futuro que se quiere crear y los principios y estrategias con los cuales se espera lograrlo. (4) Aprendizaje en equipo es el desarrollo de una inteligencia colectiva que va más allá de la suma de los talentos individuales. Supone nuevas formas de pensamiento y de comunicación. (5) Pensamiento sistémico es un lenguaje para describir y comprender las fuerzas y las interrelaciones que modelan el comportamiento de los sistemas. Esta disciplina permite realizar cambios en armonía con los procesos del mundo natural y económico.

Este enfoque promueve el desarrollo de la organización inteligente, grupos de personas que aprenden juntos reflexionando a nivel individual y colectivo y dialogando para exponer sus ideas, paulatinamente aumentan su capacidad para crear lo que desean crear.

Covey (1990) señala tres pasos como plataforma necesaria para conformar una organización inteligente: (a) la integridad y el valor que se le asigna al individuo mismo y que se refiere a la congruencia entre lo que piensa, habla y actúa; (b) la madurez que se define como el equilibrio entre la valentía que se concentra en obtener resultados finales y la consideración que tiene que ver

con el bienestar a largo plazo de las personas que tienen intereses en la empresa y (c) la mentalidad de abundancia que emana de ella, un sentido profundo de valor y de seguridad personal que da como resultado un reconocimiento, un beneficio y una responsabilidad compartida, es decir, no es sólo uno el que piensa y otro el que actúa sino que todos piensan y todos actúan hacia una misma visión, todos pueden hacer cada vez mayor la tensión creadora entre la realidad actual y la visión. Esto supone cambios en los valores de la organización y por supuesto del individuo. De la organización tradicional centrada en los objetivos y en la administración a la organización centrada en una visión compartida de futuro. Del sistema jerárquico en la estructura organizativa a una organización horizontal e integrada. De la competencia interna a la cooperación. De unas relaciones centradas en detectar las fallas y los culpables a una organización centrada en el aprendizaje compartido y el apoyo. De la división en departamentos, funciones y áreas excluyentes al trabajo en grupos integrados hacia una tarea común.

A nivel individual el modelo supone una concepción del hombre con pensamiento creativo, imaginativo, curioso, ávido de nuevas experiencias, centrado en el presente, inductivo más que deductivo, socialmente interdependiente, colaborador, confiable, un hombre abierto al cambio y a las nuevas oportunidades.

La Teoría del Equilibrio Organizacional

Este enfoque plantea la búsqueda de principios que permitan evaluar situaciones organizacionales a la luz del logro de objetivos y en función del contexto en el que se insertan las organizaciones.

La teoría Alpha o del equilibrio organizacional intenta acercar el enfoque occidental y el oriental (Belohlavek, 1987). Desde esta perspectiva se considera el cambio como esencia de todo. Supone que en toda situación o hecho coexisten dos fuerzas, centrípeta y centrífuga, las cuales definen el equilibrio. La realidad humana es dialéctica, de movimiento real, la evolución del hombre es ascendente y descendente en terminos cualitativos, en función de su tendencia al equilibrio o al desequilibrio.

El equilibrio organizacional se rige, de acuerdo con este enfoque, por un conjunto de principios o leyes del comportamiento organizacional. Estas son: (1) las organizaciones existen en función de un medio, viven de él y para él. Cuando una organización se sobreadapta al medio es absorbida por él y se transforma en marginal. Cuando una organización intenta definir el medio unilateralmente se produce una situación de dominación que genera un desequilibrio. Cuando por el contrario, una organización se adapta en

forma dinámica al medio se produce una interacción bilateral que permite mayor estabilidad y evolución a la organización y al medio. De manera que la efectividad de una organización depende en gran medida de su adaptación dinámica al medio lo cual supone que la organización se apoye en los valores de la sociedad en la cual está insertada. (2) Las organizaciones cambian a través de procesos dialécticos en los que, además de influir las dialécticas de sus componentes influyen las dialécticas del medio. Todo cambio organizacional implica una modificación de valores. Un sistema de valores impuesto sobre otro corrompe al segundo y requiere de varias generaciones para construir uno distinto. (3) El mismo modelo organizacional aplicado a situaciones o momentos diferentes es esencialmente diferente. El modelo de beneficios de una organización debe ser coherente con los valores de la cultura en que está inserta. De la misma manera, la organización de los recursos humanos debe hacerse buscando la compatibilidad entre los intereses del sujeto, las características de la tarea y las funciones que el rol implica. (4) Una organización funciona en base a situaciones antagónicas que en realidad son complementarias. El conflicto es la exteriorización del cambio. La resolución del conflicto define la evolución, involución, revolución o estancamiento de la organización. (5) Todo valor de una organización tiene una contrapartida complementaria y genera uno o varios valores adyacentes. Influir sobre el equilibrio fortaleza-debilidad es la clave del éxito. El sistema de premios de una organización actúa como el motor de la acción mientras que el sistema de castigos actúa como el freno de la acción. Cuando los sistemas de premios y castigos no son coherentes la organización se burocratiza y se corrompe. (6) Cuanto mayor desarrollo alcanza un valor en una organización, mayor es la contrapartida complementaria y mayor es la generación de valores adyacentes. Cuanto mayores sean las fortalezas reales de una organización tanto mayor el manejo y aceptación de sus debilidades. Cuanto mayor sean las fortalezas desequilibrantes menor será la posibilidad de ver y reconocer las debilidades de la organización. (7) Las organizaciones y sus partes tienen principio y fin. Al surgir nuevos valores desaparecen otros; con la desaparición física de un líder hay una muerte y resurrección de la organización. Cuando las organizaciones quieren permanecer en el tiempo deben morir y renacer periódicamente con cada cambio, para adaptarse al medio. (8) No hay costo sin beneficio ni beneficio sin costo. Cuando el costo y el beneficio no se dan en el mismo sujeto u organización la situación se desequilibra en cuyo caso las personas y las organizaciones pueden atentar contra su propia subsistencia. (9) Toda organización que no evoluciona en concordancia con las leyes lo hace a costa de sí misma o del medio y genera desequilibrio externo que sólo se compensa naturalmente a través de mecanismos de competencia perfecta. Líderes equilibrados generan organizaciones equilibradas.

Teoría del Caos

Los orígenes de la teoría del caos se remontan a los trabajos de Henry Poincaré a fines del siglo XIX, cuando trataba el problema gravitacional de varios cuerpos. De la Física la teoría ha trascendido a otras ciencias hasta el punto que actualmente se habla de ciencia del caos.

En Física, lo contrario de caótico es lineal. Se puede hablar de sistemas lineales cuando estos sistemas son predecibles, previsibles. Un sistema caótico es más difícil de tratar debido precisamente a su carácter impredecible. Hasta ahora los científicos han estudiado la naturaleza a partir de modelos lineales, pero dado que la naturaleza no es lineal y la mayoría de las veces se comporta de forma caótica, los investigadores comenzaron a pensar en las limitaciones de los modelos lineales los cuales ofrecen una visión parcial de la realidad.

Las organizaciones son sistemas abiertos, dinámicos, sistemas no lineales que están sujetos a fuerzas externas e internas que pueden ser factores de caos. El caos puede ocurrir por la lucha de fuerzas opuestas actuando simultáneamente. La planificación, estructura y control que tratan de llevar al sistema al orden, la innovación, iniciativa y experimentación conducen al sistema hacia la inestabilidad. El manejo de estos fenómenos aparentemente opuestos conduce a la organización caótica, pero este manejo del orden y la inestabilidad son necesarios para que la organización cumpla su misión.

Las organizaciones exhiben muchas de las características de los sistemas no lineales. Algunos de los principios de la teoría del caos que se consideran afectan la conducta organizacional son: (a) Sensibilidad a las condiciones iniciales. Las organizaciones como sistemas altamente complejos son sensibles a pequeñas decisiones las cuales pueden tener grandes y graves e impredecibles consecuencias. Por ejemplo, un error en un comando de control en una base aérea puede ocasionar una tragedia. (b) Irreversibilidad. En los sistemas caóticos no se puede pasar por las mismas coordenadas dos veces. En la gerencia organizacional, la misma decisión no debe tomarse en distintas circunstancias ya sea en la misma o en otra organización. Decisiones que resultaron beneficiosas en el pasado no necesariamente conducirán a buenos resultados en el futuro, es necesario una constante innovación para mantener el éxito. (c) Formas fractales. En la teoría del caos los fractales son entidades matemáticas que se integran en múltiples y complejas imágenes. Los diferentes niveles de la organización tienden a ensamblarse como un sistema fractal. El presidente encabeza la compañía y tiene múltiples departamentos debajo de él, bajo su supervisión. A su vez cada departamento tiene su jefe quien tiene a su vez empleados bajo sus ordenes y así a través de toda la organiza-

ción. Esta jerarquía constituye un fractal. (d) Atracción hacia configuraciones específicas. Las organizaciones como otros sistemas caóticos tienen patrones sistemáticos que se repiten año tras año. Estos ciclos limitados siguen un patrón de atracción: período uno, dos, tres, cuatro. Algunos continúan en el caos después de estos períodos y otros generan nuevos patrones de conducta, hacen cambios drásticos de políticas que impactan a todo el sistema. Lo que colapsa hoy emerge mañana con nuevas estructuras y relaciones (Overman, 1996). (e) Discreción en los cambios. Las organizaciones como otros sistemas caóticos progresan a través de bifurcaciones discretas. Los cambios pueden llevar a la organización a estructurar nuevas formas de realizar el trabajo. El cambio total puede causar caos. El caos es un desorden inevitable que surge cuando las organizaciones realizan experimentos con nuevos métodos de trabajo. Las fluctuaciones o cambios prueban la estabilidad de la estructura. Las fluctuaciones pueden tener dos efectos: Primero, la estructura puede superar la fluctuación y seguir su curso. Segundo, la fluctuación puede crear una etapa crítica en el desarrollo de la estructura lo cual puede conducir a una conducta explosiva no lineal que causa inestabilidad. Esta inestabilidad puede conducir a la ruptura simétrica que conduce a cambios cualitativos en la organización. Las fluctuaciones son constantes en la vida de la organización debido a las demandas externas e internas a las que está sometida.

Overman (1996) sostiene que las nuevas ciencias tales como la Física cuántica, la Psicología cognoscitiva y las Teorías del Caos obligan a repensar y reformular las ciencias de la Administración y la Gerencia hacia un nuevo paradigma del siglo XXI. La Teoría del Caos ofrece una perspectiva que permite apreciar la incertidumbre y las situaciones imprevistas de la organización sin caer en el pánico cuando algo no sucede de acuerdo a lo planificado. La organización está en constante renovación para mantener el equilibrio. La organización se concibe como flexible y abierta al cambio.

Las organizaciones en la sociedad del conocimiento

Drucker (1998) destaca el papel de las organizaciones en la sociedad actual, la sociedad del conocimiento. Cada centenas de años ocurren grandes transformaciones en el seno de las sociedades las cuales generan cambios radicales en la manera de observar la realidad y relacionarse con ella. El momento actual, señala Drucker, representa un período de transformación del capitalismo al postcapitalismo, período que señala el paso a la sociedad del conocimiento.

En esta sociedad el medio de producción ya no es el capital ni los recursos naturales ni el trabajo, es y será el conocimiento.

El valor se crea por la productividad y la innovación que no son otra cosa que la aplicación del conocimiento al trabajo. Los grupos sociales dominantes de la sociedad serán los “trabajadores del conocimiento”. En esta sociedad la dicotomía no se establecerá entre la cultura humanística y la científica sino entre intelectuales y gerentes. Los primeros interesados en las ideas y los segundos en personas y trabajo. El reto de la educación en el marco de la sociedad postcapitalista será trascender esta dicotomía en una nueva síntesis.

En la sociedad del conocimiento las organizaciones representan órganos vitales no sólo de supervivencia sino de cambio y renovación constante.

El prototipo de la organización moderna planteada por Drucker es la orquesta sinfónica. Cada uno de sus especialistas es de alta categoría pero todos subordinan su especialidad a la tarea común de tocar una pieza musical a un mismo tiempo.

En las sociedades del conocimiento las organizaciones deben ser autónomas y responsables de su rendimiento ante la sociedad. En este sentido, la organización debe evaluarse y juzgar su rendimiento en términos de metas cumplidas y la sociedad no debe dudar en cerrar aquella organización que no esté ofreciendo un rendimiento social acorde a su misión. Esto supone que la tarea y la misión de la organización estén claros y se definan los resultados sin ambigüedades.

La organización moderna se estructura en equipos de asociados, no de jefes y subalternos. Si bien debe haber un director de la orquesta, su papel es precisamente dirigir, no mandar, porque esto es contradictorio con la sociedad del conocimiento en la cual los sujetos son cada vez más diestros en su especialidad y están continuamente ocupados en su desarrollo profesional.

La organización de la sociedad postcapitalista lejos de buscar la estabilidad, es desestabilizadora, tiene que organizarse para el cambio constante y la innovación permanente. Abandonar sistemáticamente lo establecido, lo habitual, lo cómodo. El conocimiento es por naturaleza cambiante.

La innovación social es en los nuevos tiempos tan importante como la nueva ciencia o la nueva tecnología. La organización tiene que aprender a preguntarse acerca de lo que está haciendo, sí responde a las necesidades y conocimientos del momento, y de no ser así, tiene que planificar el abandono de políticas, de prácticas con miras a buscar el éxito, más que la sobrevivencia.

Toda organización debe incorporar a su estructura tres prácticas sistemáticas: (1) mejora continua de todo lo que hace; (2) aprender a explotar o sacar provecho de sus propios éxitos; (3) aprender a innovar sistemáticamente.

te. Además la organización de éstos tiempos debe ser descentralizada para facilitar la toma de decisiones.

Aún cuando la organización está inmersa en un contexto más amplio que es la sociedad, esto no significa que deba subordinarse a ella, su cultura tiene que trascender a la comunidad. Esto es particularmente importante cuando se trata de la organización universitaria, generadora de conocimientos, formadora del recurso humano para la sociedad.

En el marco de los paradigmas emergentes y de las nuevas concepciones de la ciencia y de la realidad, el estudio de la creatividad adquiere relevancia. La creatividad se comienza a ver desde algunas teorías más como un hecho ontológico que cognoscitivo. El centro de interés es ahora el hombre total ante su compleja realidad dispuesto a transformarla y a transformarse.

Creatividad e Innovación en la Organización del Siglo XXI

La creatividad y la innovación se han convertido en un imperativo de la organización del siglo XXI. De allí que los investigadores del área organizacional orienten sus esfuerzos en esta dirección desarrollando modelos que intentan explicar el proceso creativo en el seno de la organización; generando estrategias para promover el pensamiento creativo y nuevas formas de evaluar e incentivar la expresión creativa en el entorno organizacional.

En este orden de ideas, Csikszentmihalyi (1988) afirma que la creatividad es el producto de tres tipos de fuerzas relacionadas: un grupo de instituciones sociales, o campo, que se encarga de seleccionar las realizaciones del individuo que considere valiosas para preservarlas; un dominio cultural estable, el cual preservará y mantendrá las nuevas ideas para las nuevas generaciones y finalmente el individuo que es el que realiza algunos cambios que el campo decidirá si son o no creativos. Este autor destaca la importancia del acuerdo social en la determinación del producto o la persona creativa.

Por otra parte, el modelo Ecológico de la Creatividad de Harrington (1990), inspirado en el sistema ecológico de la Biología para estudiar la creatividad en la organización, sostiene que los ecosistemas deben estudiarse considerando cuatro factores: (a) los recursos personales del individuo involucrado en la actividad creativa incluyendo habilidades cognoscitivas, personalidad y dinámica motivacional; (b) la distribución y natural complementareidad de estos recursos personales; (c) los recursos presentes en el ecosistema que son relevantes a la actividad creativa; (d) las relaciones funcionales entre los individuos activamente involucrados en la creación y entre ellos y el resto de los recursos del ecosistema.

A su juicio deben ser analizadas normas sociales, distribución de poder, conocimientos, roles, patrones de cooperación y competencia, matrices motivacionales, canales de comunicación y acceso a la información y a los mecanismos de capacitación. Estas relaciones de funcionalidad determinarán si organización constituye un ecosistema creativo.

Harrington (1990) afirma que así como un organismo demanda oxígeno, por ejemplo, la organización demanda acciones creativas de sus miembros, requiere niveles de conocimiento, imaginación recursos, tiempo, espacio, canales de comunicación y acceso a audiencias apropiadas. Si estos requerimientos no satisfacen las demandas de la organización, ésta decae y puede morir.

Amabile (1990) estructura un modelo de creatividad e innovación organizacional en el que la conducta creativa se divide en tres componentes principales: Dominio de las habilidades relevantes, habilidades creativas relevantes y motivación. El dominio de habilidades relevantes incluye experiencia, conocimiento y habilidad acumulada a través del aprendizaje formal e informal. Habilidades creativas relevantes incluye generación de ideas, estilos de aprendizaje y de trabajo, características de personalidad, estilos cognitivos incluyendo el pensamiento crítico. Motivación incluye las formas intrínseca y extrínseca. En la primera la conducta está orientada por la realización personal y en la segunda metas externas guían el quehacer del sujeto.

Esta autora sostiene que los tres dominios son esenciales para el desarrollo de la creatividad a nivel organizacional

Por su parte, Woodman, Sawyer y Griffin (1993) afirman que la creatividad organizacional supone la existencia de ciertas características individuales tales como:

- Persistencia en la tarea
- Curiosidad
- Apertura al cambio
- Capacidad de asombro
- Flexibilidad de pensamiento
- Capacidad para asumir riesgos y aceptar desafíos
- Conocimiento de la tarea
- Habilidades para la integración social

Exige, así mismo, ciertas condiciones de la organización:

- Promoción de la autonomía individual y grupal

- Disponibilidad de recursos
- Excelentes canales de comunicación
- Interés por responder a las demandas, necesidades expectativas de los destinatarios del servicio
- Incentivación del pensamiento creativo
- Aceptación del riesgo y la competencia
- Liderazgo participativo, transformacional y visionario

En función de estos planteamientos, los autores estructuran un modelo de creatividad organizacional en el que confluyen las características individuales, grupales y de la organización para generar una situación creativa en la cual actúan tanto elementos favorecedores como inhibidores de la conducta creativa

La creatividad adquiere relevancia en la organización en la medida en que se traduce en innovaciones que supongan el mejoramiento del funcionamiento, mayor eficiencia y/o eficacia. Cuando existe una apropiada conjunción entre “recursos disponibles”, “competencia profesional” y “motivación para la creatividad” las posibilidades de innovación se incrementan.

Google, por ejemplo, empresa que ha incrementado sus ingresos en 437% en los últimos cinco años, ha implementado la regla del “70-20-10”. De acuerdo con esta regla, los empleados deben dedicar 70% de su tiempo al negocio principal, es decir, las búsquedas; 20% de su tiempo lo dedican a buscar productos revolucionarios, novedosos. Así surgió Google News destinado a buscar noticias y gmail, el correo electrónico. El 10% del tiempo restante lo utilizan para generar ideas extrañas, extravagantes, fuera de lo convencional, absurdas. Lo que se busca es estimular la creatividad del personal. De esta manera logran que las personas olviden incluso el horario involucrados en actividades que los apasionan y los hacen sentir realizados. (Fernández de Lis, 2007)

A manera de conclusión

En líneas generales, los investigadores de la creatividad organizacional conciben este fenómeno como el proceso de creación de ideas útiles y nuevas por parte de un individuo o grupo que trabaja en equipo y la innovación como la exitosa puesta en práctica de ideas creativas por parte de la organización.

La creatividad organizacional se entiende como un fenómeno complejo en el que confluyen aspectos de índole personal, social, cultural, histó-

rico. En el centro de la organización del siglo XXI está la persona, el hombre y la mujer protagonista consciente y responsable de la construcción de una sociedad en constante cambio y transformación.

Las organizaciones de todo tipo, educativas, económicas, de salud tiene la responsabilidad de contribuir en la formación de ese trabajador comprometido, ciudadano integral, crítico, creativo, ético. Un trabajador identificado con su organización pero con sentido universal que le permita una visión comprensiva más allá de los límites de tiempo y espacio.

La capacitación del recurso humano se convierte así en la piedra angular para el desarrollo sostenido de toda organización, ya que busca que los trabajadores adquieran habilidades cognoscitivas y actitudes socio-afectivas indispensables para desarrollar el potencial creativo de la organización y lograr la transformación de la realidad.

De manera que cualquier proyecto transformador de la organización supone en primer lugar un proceso introspectivo, una mirada reflexiva y crítica hacia dentro de las entrañas mismas de la organización a fin de reconocer posibilidades y limitaciones a nivel individual y colectivo. No para buscar culpables sino con la deliberada intención de unir esfuerzos en aras de incrementar las fortalezas y disminuir debilidades. Como señala Majaro (1994) en la organización se desarrollan fuerzas limitantes e impulsoras de la creatividad, las cuales deben ser identificadas para potenciar las fortalezas y eliminar las debilidades.

A la luz de esta auto-evaluación la organización ha de promover el desarrollo del pensamiento creativo, elemento fundamental para generar innovaciones que hagan posible el avance de la sociedad.

La organización debe formar a su personal para enfrentar situaciones inesperadas y nuevas en forma creativa, para ello es necesario generar una disposición permanente al cambio, una actitud flexible, de reto permanente que mantenga "en forma" el "músculo" de la creatividad. No hay que esperar la crisis para poner en práctica la creatividad de la organización. En la organización del siglo XXI la creatividad es un modo de ser, una forma de pensar, sentir y actuar.

Desde esta perspectiva, la capacitación del personal es una expresión particular del acto educativo en la cual se vincula al adulto con el trabajo a través de procesos de enseñanza-aprendizaje con características específicas.

La capacitación del personal exige un enfoque multidisciplinario expresado en técnicas y estrategias que propicien la participación, cooperación, flexibilidad, diversidad, autonomía, respeto, solidaridad, necesarios para la

comprensión e internalización de valores que conduzcan al sujeto hacia la identificación con la institución favoreciendo un clima que propicie la expresión creativa. Cuando el clima organizacional le es adverso, el sujeto creativo se aliena, utiliza su creatividad en contra de la organización o abandona el trabajo (Majaro, 1994)

En la medida en que las empresas y las instituciones en general utilicen y reutilicen su conocimiento, promuevan ideas de manera creativa, innoven, desarrollando nuevas estrategias y metodologías, le otorgaran a la organización un valor agregado que les ayudara a vincularse con el entorno y contribuir al desarrollo social.

Referencias

- Amabile (1990). Within you, without you: the social psychology of creativity and beyond. En M.A. Runco & R.S. Albert (Eds). *Theories of Creativity* (pp 61-91). Newbury Park, C.A Sage.
- Baigros, A.K (2005). *Valores y Cultura*. Disponible en <http://gestiopolis.com/canales5/rrhh/hfainstein/h4htm>. Consulta: 2005, enero 29
- Belohlavek, P. (1998). *La lógica del Equilibrio Organizacional*. Barcelona: Alpha.
- Covey, S. (1990). *Los Siete Hábitos de la Gente Altamente Eficaz*. Barcelona: Paidós.
- Czikszentmihalyi, M (1990). The domain of Creativity. En M.A Runco and R.S Albert (Eds). *Theories of Creativity* (pp 190-212). Newbury Park, C.A Sage.
- Farol, H. (1982). *Administración Industrial y General*. México: Herrero Hermanos.
- Fernández de Lis, P. (2007). Planeta Google en *El Nacional*. Siete Días (Domingo, 28/01/2007)
- Harrington, D. (1990). The Ecology of Human Creativity. A Psychological Perspectiva. En M.A Runco and R.S Albert (Eds). *Theories of Creativity* (pp 190-212).

Potenciando la actitud creativa de los gerentes en educación*

Manuel Reyes Barcos

Jesús Díaz Requena

*UPEL, Instituto Pedagógico de
Miranda José Manuel Siso Martínez*

RESUMEN

El propósito de la presente es sintetizar las investigaciones realizadas en el Campo de la Creatividad y su Relación con el Desarrollo de la Gestión Educativa, lo cual constituye el marco a partir del cual presentaremos un modelo que pretende representar conceptual y adecuadamente la estructura teorizada como imagen de la realidad estudiada. Esta investigación pivota alrededor del fortalecimiento de tres ejes fundamentales: desarrollo moral, capacidad de liderazgo y habilidades técnico instrumentales. Sostenemos que la gestión educativa es ante todo un ejercicio ético, por otro lado requiere el desarrollo de importantes capacidades de liderazgo y necesita quien lo ejerza herramientas importantes tanto del área administrativa como de la función pedagógica. El gerente educativo, como lo señalan las nuevas tendencias, debe poseer capacidad para observar y modificar las emociones y los estados de ánimo de las comunidades en las cuales actúan, de esa manera puede alcanzar un mayor compromiso y arraigo al interior de las organizaciones. De igual manera, investigaciones recientes han demostrado que los gerentes educativos deben involucrarse más activamente en la supervisión y seguimiento del proceso educativo, acompañando de manera muy cercana a quienes con él trabajan. En el trabajo desarrollaremos estos tres ejes de reflexión. El Modelo aspira potenciar y desarrollar la creatividad en los gerentes educativos, de tal manera que cambie su actitud, y facilite la reflexión aún cuando conozcamos la complejidad del caso, la modalidad del proceso y el nivel de transformación que se aspira.

Palabras clave: Creatividad, Gestión educativa, Actitud creativa.

* Recibido: noviembre 2006.

* Aceptado: enero 2006.

ABSTRACT

PROMOTING A CREATIVE ATTITUDE IN EDUCATIONAL MANAGERS

The aim of this investigation is to synthesize the research carried out in the field of creativity and its relationship with the development of educational management. In this context we will present a model that attempts to adequately and conceptually represent the theoretical structure as the image of the reality studied. This research revolves around the strengthening of three basic axes: moral development, leadership capacity and technical-instrumental skills. We sustain that educational management is above all an ethical exercise, and whoever exercises it needs important tools both in the administrative as well as the pedagogical function. As the new trends show, the educational manager must be able to observe and to modify the emotions and the state of mind of the communities in which he acts, thus achieving a greater commitment and sense of belonging within the organization. Likewise, recent research has shown that educational managers must get more actively involved with the educational process's supervision and follow-up, keeping a close relationship with those who work therein. These were the three thinking axes we focused on. This model attempts to promote and develop creativity in educational managers, so as to change their attitude and promote reflection, even though we know how complex all this is, the process modalities and the level of transformation it intends to achieve.

Key words: Creativity, Educational Management, Creative Attitude.

Introducción

La necesidad de impulsar el desarrollo de la creatividad no responde a una moda en boga dentro del mercado de las ideas, ella tiene que ver con las exigencias de una sociedad marcada por el ritmo incesante de cambios, así como por el elevado nivel de incertidumbre. Ya no es posible planificar teniendo la certeza de que lo ideado puede ser alcanzado a lo largo del tiempo estipulado, situaciones diversas se presentarán a lo largo de ese tiempo, aflorarán nuevas ideas y problemas, lo que obliga a quien dirige y a quienes lo acompañan a tener que inventar, recomodar y modificar tanto conocimientos como herramientas de trabajo. El modo tradicional de gestionar el cambio, apropiado en épocas más estables, ya no es válido.

El mundo entró en el nuevo milenio confrontando una importante cantidad de problemas y de circunstancias especiales que marcan su desarrollo. Entre esas características esenciales está el acelerado avance de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) la fuerte influencia de los procesos

globalizadores, las marcadas diferencias sociales, problemas de inseguridad, diferencias económicas y por sobre todo, graves rezagos educativos. Ante esta situación, la escuela no debe preocuparse sólo por enseñar, si no que debe formar alumnos que sean capaces de sobrevivir en una sociedad de información, del conocimiento múltiple y del aprendizaje continuo. Por ello, una reflexión en torno al tipo de gestión o gerencia que es necesario poner en práctica en nuestras organizaciones educativas es más necesaria que nunca. La tendencia hacia donde marchan la gran mayoría de países que han alcanzado éxito en sus estrategias de desarrollo socioeconómico, es el impulso del modelo de gestión centrado en la satisfacción de necesidades significativas de quienes integran estas sociedades.

En una sociedad dinámica y en constante cambio los volúmenes de información se incrementan de manera constante y en una progresión de tipo geométrico, además el tiempo de caducidad de la información se hace cada vez más corto, por lo tanto, lo importante ahora, sostienen los expertos, es tener un repertorio de procedimientos, estrategias y capacidad para seleccionar la más adecuada ante un problema específico. En atención a esto, la escuela deberá poner más atención en el desarrollo de las habilidades y competencias básicas para el aprendizaje más que en el aprendizaje de los contenidos educativos (Ferrer, 1998). Por ello, necesitamos una gestión pedagógica diferente que permita tanto a docentes como alumnos, convertirse en artífices de sus propios procesos de aprendizaje.

El nuevo modelo de gestión educativa debe estar apoyado en la creatividad, entendida esta como el desarrollo amplio de capacidades de orden moral, de liderazgo y aquellas referidas a las habilidades técnico instrumentales para garantizar el mejor desempeño de las organizaciones educativas.

El propósito moral combina el cuidado y el ser competentes, la equidad y la excelencia. Tal como lo afirman algunos autores (Fullan, 1993), cuando los directores y docentes trabajan en la creación de una visión personal y ven cómo su compromiso con hacer como mejorar sus escuelas y sus aulas está vinculado con propósito de mayor trascendencia, su profesión adquiere un sentido práctico y moral. De acuerdo a esto se afirma que merece la pena luchar por el propósito moral: lograr un cambio positivo en la vida de los ciudadanos, ya que constituye un valor en sí mismo y puede conducir, además, a un mayor beneficio en el desarrollo de la sociedad.

Igualmente, la gestión educativa (como la de cualquier organización humana) supone tener atribuciones para gestionar los recursos humanos, físicos, financieros y pedagógicos que permiten la consecución del objetivo que toda sociedad espera de ella: una educación de calidad sin ningún tipo

de discriminación. Estos conocimientos se representan en la forma de una caja de herramientas donde se encuentran todos aquellos recursos que nos permitan resolver las situaciones que continuamente se nos presentan, al ser tan variados los problemas que nos tocarán solucionar se requerirá que constantemente tengamos que evaluar nuestros recursos, innovar y de esa manera, nuestra caja de herramientas irá creciendo en cantidad y calidad de instrumentos, quizás sea a este nivel, donde podremos ejercer de manera más directa esa actitud creativa que consideramos necesaria desarrollar en nuestros gerentes educativos .

En tercer lugar, podemos afirmar que todo el mundo sabe que el factor más crítico para gestionar exitosamente cualquier organización humana es la calidad del líder que la dirige. Esa acción de liderazgo comporta el establecimiento de una visión de futuro claramente compartida, incentivar la comunicación y participación de todos los actores de la comunidad educativa, y de igual manera, introduce elementos de motivación y compromiso, para garantizar el esfuerzo necesario que permita alcanzar el mejor desempeño de la organización.

Para conseguirr estos propósitos de acuerdo a lo señalado en algunos estudios (González, 2005), se nos presentan algunos obstáculos importantes. En primer lugar: los docentes no cuentan con la preparación teórica necesaria para alcanzar un adecuado desarrollo de las competencias que hemos señalado. En segundo lugar: las prácticas tradicionales en la enseñanza privilegian el aprendizaje de contenidos y el tratamiento estandarizado de los estudiantes. Por último, al interior de nuestros sistemas educativos, además de promover la existencia de prácticas tradicionales en la enseñanza, se incentiva una cultura organizacional que hace poco énfasis en el trabajo en equipo, la reflexión y cooperación entre sus miembros.

Por lo tanto, el desafío central que tenemos es concebir y propiciar el desarrollo de un nuevo modo de conducir el funcionamiento de los sistemas educativos, en que el eje central sea la creación de capacidades humanas, técnicas e institucionales para llevar adelante las nuevas misiones en un contexto social, incierto, cambiante y crecientemente inequitativo.

El carácter del cambio a diseñar exige la puesta en práctica de estrategias potentes que reorganicen y reestructuren la totalidad del actual modelo organizativo de la educación. Dentro de este modelo, se ha asociado el término gestión o gerencia escolar con un conjunto de acciones relativas al trámite administrativo o a la búsqueda de recursos para la escuela, colocando en un segundo lugar, lo que estimamos prioritario o esencial: **el aprendizaje de los alumnos.**

Pero la gestión escolar es otra cosa, los estudios recientes sobre escuelas exitosas (Murillo, 2004), demuestran que los logros alcanzados en estas instituciones se producen por el efecto de un proceso de gestión de las mismas que trasciende lo estrictamente administrativo. Entre las características que identifican a las mismas encontramos: son escuelas cuyas prácticas demuestran trabajo en equipos, fijan o establecen objetivos y metas comunes, promueven la cooperación, practican y viven valores como el respeto mutuo y la solidaridad, establecen altas expectativas para sus alumnos y se insertan en procesos permanentes de capacitación.

Una gestión pedagógica marcada por las características que se señalan en párrafos anteriores, debe afincarse en la formación continua de quienes ejercen las tareas de dirección de las escuelas, dándole atención a las necesidades profesionales y personales de estos profesionales. Esto ayudaría a que en las escuelas se alcance un ambiente que permita a los estudiantes el desarrollo de habilidades, competencias y estrategias necesarias para sobrevivir en un mundo cambiante, mejorar su calidad de vida y seguir aprendiendo con autonomía e independencia. En relación a esto último, es importante afirmar que el objetivo fundamental de todo gerente educativo es lograr que la escuela alcance altas cotas de desempeño, que se deben expresar simple y llanamente en un aprendizaje de alta calidad en sus estudiantes, por ello esa insistencia en introducir a los estudiantes en este esquema argumental.

Desde el punto de vista que se defiende en esta investigación, se afirma que una manera de aproximarnos a este estilo de gerencia que describimos es esta introducción, es el relacionado con el proceso de promover una actitud creativa en los gerentes. Para ello en los siguientes apartados pararemos revista a las concepciones tradicionales de la gerencia, las propuestas que surgen desde las teorías de la creatividad y de manera más específica, describimos aquellas herramientas que creemos permitirían a los gerentes educativos alcanzar una actitud creativa en su desempeño.

Se parte del supuesto general de que existen mecanismos, procedimientos y acciones que pueden potenciar la creatividad en las personas y estas podrían contribuir a que los gerentes sean más exitosas en sus labores, De igual manera, alcanzar esa necesaria actitud creativa nos permitirá que estos profesionales sean más creativos, más abiertos y atentos a las inquietudes y necesidades de quienes le acompañan en el trabajo de la escuela, fomentar la cooperación y la participación, y sobre todo, generar un ambiente de trabajo donde prevalezcan valores como el de la tolerancia y la comprensión. Por otro lado, el ser creativo puede ser considerado sinónimo de productividad en la medida en que gerentes y trabajadores pueden contar con nuevas ideas, mejores instrumentos, crecientes capacidades para afrontar todas las situa-

ciones que se presentan en el acontecer de las organizaciones educativas. Por esta razón, cabe la insistencia en afirmar la necesidad de promover en los gerentes el desarrollo de una actitud creativa.

Paradigma Tradicional de la Gerencia

La gerencia, más que una función, se entiende como el conjunto de actitudes positivas y de alta calidad que distingue a una organización, bajo la dirección de personas con iniciativa, creatividad y espíritu de cambio.

Existen muchas definiciones de gerencia, Crosby (1988), la define con "el arte de hacer que las cosas ocurran". En tanto Krygier (1988), opina que es un cuerpo de conocimientos aplicables a la dirección efectiva de una organización.

La tarea de la gerencia consiste en interpretar los objetivos de la institución y transformarlos en acciones mediante planeación, organización, dirección y control, es decir, se debe considerar la gerencia como un proceso el cual debe ser analizado y descrito en términos de las funciones fundamentales antes mencionados. En la práctica el gerente puede ejecutar simultáneamente todas o algunas de ellas. Con algunas diferencias por la naturaleza y nivel de las organizaciones, definimos las funciones de la siguiente manera:

Planeamiento: Una vez que los objetivos son determinados, los medios necesarios para lograrlos son presentados como planes, estos determinan el curso de la organización y la proveen de una base que permite estimar el grado de éxito probable en el cumplimiento de ellos.

Organización: La organización es creada con la finalidad de llevar a la práctica y ejecutar los planes, la gerencia debe determinar el tipo de organización requerido para llevar adelante los planes elaborados.

Dirección: tiene que ver con los factores humanos de una organización y envuelve los conceptos de motivación, liderazgo, guía, estímulo y actuación, de la forma como se logre vincular estos factores dependerá el éxito o fracaso de la gerencia.

Control: Su propósito es medir cualitativa y cuantitativamente, la ejecución en relación con los patrones de actuación para determinar las acciones correctivas, si las hubiere y remediar que encauce la ejecución en consonancia con las normas establecidas.

En cuanto a los enfoques sobre este tema, existe una variedad de ellos que ofrecen una visión amplia sobre la gerencia: Chiavenato (2001), explica que la teoría de la gerencia surgió con el "énfasis en las tareas" a partir de

la escuela de administración científica de Taylor, casi simultáneamente fue enriquecida con el “énfasis en la estructura” consecuencia del enfoque anatómico de Fayol (Teoría Clásica), con el enfoque burocrático de Weber (Teoría de la Burocracia) y con el enfoque estructuralista. Recientemente, la reacción humanista se inicia con la escuela de las relaciones humanas, centrada en el “énfasis en las personas”, seguida esta por la escuela del Comportamiento Organizacional” y por el movimiento del Desarrollo Organizacional, que elevan las características humanas y democráticas de las organizaciones exitosas.

A partir de la teoría de los sistemas, surgió el “énfasis en el ambiente”, entendido el contexto general donde se inserta la organización”, cuyo apogeo llegó con la teoría situacional, que enfatizó también el elemento tecnológico.

Actualmente la teoría de la gerencia considera simultáneamente cinco variables: tareas, estructuras, personas, tecnología y ambiente, las cuales son independientes e interactuantes.

El Gerente

Latroph (citado en Mora, 2006), opina que un gerente debe tener la capacidad de estar enterado de todo, conocer el área de trabajo, tener metas claras, mantener la política de puertas abiertas y contagiar a sus subordinados con su visión para que estos se adhieran a ella con entusiasmo.

Alvarado (1990), señala que el gerente existe para ejecutar la misión de la organización, es el individuo que realiza acciones inherentes al proceso de la gerencia y dirige el trabajo de otros.

Rojas (2005), sostiene que una característica de los líderes que debe ser aprendida por quienes dirigen organizaciones, es su capacidad para observar y modificar las emociones y los estados de ánimo de las comunidades en las que actúan. Referido al espacio de la escuela se afirma que una de las tareas más importantes, es crear estados de ánimo que posibiliten el logro de los aprendizajes de todos los alumnos. Por lo tanto, se crean situaciones que posibilitan cambios profundos y duraderos en la vida escolar.

En esta investigación, consideramos que Gerente es aquel que tiene la responsabilidad de plantear las estrategias de desarrollo institucional y asegurar un crecimiento sostenido. Además de tener la medida exacta de la eficiencia y eficacia para lograr las metas, pensamos que en el siglo XXI, el paradigma debe cambiar, el gerente sin perder su autoridad, sin abandonar su responsabilidad, debe saber delegar, conocer a su gente, buscar rodearse

de los mejores profesionales, implantar una cultura participativa, potenciar la innovación y aumentar el conocimiento dentro de su organización.

Para impulsar los cambios necesarios en la gerencia del siglo XXI, el gerente debe poseer algunas características que le ayuden a influir en la conducta de sus colaboradores, entre las cuales podemos citar:

Liderazgo: Para su líder es necesario tener claridad y ubicación en el trabajo gerencial, el líder da libertad a sus colaboradores supervisando los resultados, enseña a partir de sugerencias, escucha a su personal, tiene un trato amable, cordial y atento con los demás, su conducta es flexible y abierta al dialogo, no juzga comprende más que lo que critica, es humilde y solidario.

Creatividad: genera ideas nuevas, es tolerante, admite sus errores, es flexible, utiliza la analogía.

Inteligencia: La inteligencia no va unívocamente ligada a un buen expediente académico o a los resultados de algunos test, esto influye pero no es determinante, un gerente inteligente maneja con asertividad las relaciones interpersonales, tiene una clara comunicación y excelente disposición para adaptarse a diferentes estilos de personas y de situaciones y hace buen uso de los métodos de trabajo.

Dotes de mando: Es evidente que el gerente, ha de saber mandar, sin ser autoritario, hay que combinar el ordeno y mando con la comprensión para lograr el equilibrio.

Capacidad de Comunicación: El gerente debe saber llegar a los demás, saber hablar, entender y hacerse entender. Debe motivar a su personal a través de la información permanente, con ello la institución se fortalece.

Capacidad de Escuchar: Es imprescindible escuchar al personal, captar los mensajes, informaciones o datos que ellos aportan, ofrece posibilidades ciertas de éxito en una gestión.

Para mencionar todas las características que debe poseer un gerente, necesitaríamos un artículo aparte, por esta razón sólo mencionamos las que a nuestro juicio son fundamentales.

Existe un problema, conocido por todos en el desarrollo de la actividad gerencial, aunque frecuentemente lo ignoramos, es imposible no advertirlo, se trata de la ineptitud de algunas personas que son "Gerentes".

Entendemos ineptitud, según Socorro (2006), como la carencia de aptitud para algo, la inhabilidad e incompetencia e incluso la muestra de necesidad o incapacidad para algo en particular.

Un gerente es inepto cuando es incapaz de aceptar sus limitaciones, aunque sepa que las tiene, de generar un ambiente grato e inspirador en el escenario laboral y cuando, deliberadamente o no, se induce a los subordinados a experimentar un sentimiento de rechazo o desaprobación.

Existe un indicador inequívoco de ineptitud gerencial, los empleados se quejan en los momentos en que saben que el supervisor no puede escucharlos, lo hacen clandestinamente en cualquier espacio que les proporcione cierta seguridad para expresar abiertamente y sin censura lo que opinan de su superior.

Este tipo de gerente, obviamente, perjudica a la organización, toda vez que, genera sentimientos de frustración reduce la motivación, produce en los demás pérdida del interés por el trabajo.

Generalmente, los empleados no renuncian a la Institución sino al gerente de su Departamento o Unidad, esto debe ser un punto de reflexión para todo aquel que tiene bajo su responsabilidad personal, y que sabe, de alguna manera que no está en condiciones de gerenciarlo.

DIFERENCIA ENTRE UN GERENTE EFICAZ Y UN GERENTE INEPTO

Gerente Eficaz	Gerente Inepto
Gerencia facilitando los procesos trabajando en equipo	Gobierna exigiendo soluciones desde su oficio sin tener la mínima idea de lo que pide.
Organiza y administra el tiempo, no todo es urgente	Requiere días de 36 horas, todo es urgente, exige todo el esfuerzo posible a su personal, pero cuando tiene un compromiso no laboral no duda en retirarse.
Es capaz de tomar las riendas de cualquier proceso de la organización para que esta no se detenga	Justifica las ausencias de buenos resultados en situaciones donde el personal que han asignado para una tarea en particular no asiste
Busca soluciones ingeniosas a los problemas de su área, es abierto a escuchar a su personal y les reconoce públicamente sus aportes.	Vende las ideas de su personal como suyas, la modifica y las presenta como de su Autoría.
Busca la manera de propiciar el crecimiento de su personal	Busca limitaciones para evitar que su personal crezca
Maneja el Estrés y la inteligencia emocional, promueve la creatividad y la innovación	Se muestra estresado y de mal humor, emplea expresiones como "traten de no ser creativos"

Las características anteriores, no se cumplen en todos los casos, existen gerentes ineptos con tipología única y particular, aspiramos que en su organización todos los gerentes sean eficaces.

Gerencia educativa

Puede entenderse como el conjunto de medios adecuados de los cuales dispone la escuela para encauzar y realizar la obra educativa, conduciendo a la comunidad hacia la superación constante en todos sus aspectos.

La organización escolar debe ordenar la compleja estructura de la escuela, sometiéndola a normas que permitan que todos los elementos materiales y humanos, que en ella intervienen, cualquiera sea su carácter o papel contribuyan eficazmente a que cumpla su función educativa.

Aragón (2006), opina que no existe suficiente consenso que unifique los criterios en torno a una definición de administración educativa, sin embargo, agrega, que esta responde a los mismos intereses de cualquier otra organización, por lo cual se hacen extensivos los mismos principios de la administración.

Lemus (1975), define la gerencia educativa como la acción encargada de ejecutar y llevar a la práctica las disposiciones organizativas y legales de la educación.

Pastrana (1994), expone que administrar significa constituir formas de cooperación ordenada y dirigida hacia un fin institucional. En tanto Koontz (1995), determina que la Gerencia Educativa cumple las mismas funciones que la Gerencia de cualquier Organización.

En virtud de lo anterior, es necesario que el Administrador y/o Director de la institución educativa conozca y maneje estas funciones para que las aplique a cabalidad, así como tener bien clara la naturaleza y misión de su institución a fin de llevar estas funciones al contexto educativo para dar así aplicación práctica al concepto de gerencia educativa.

La preocupación sobre la manera que se desarrolla el proceso gerencial en las instituciones educativas plantea la necesidad de pensar en incorporar estrategias creativas que ayuden al fortalecimiento y desarrollo de las mismas de tal manera que permanezcan en el tiempo, se posicionen y sean competitivas.

En suma, tal parece que ante el contexto planteado surge la necesidad de que los gerentes se transformen en agentes de cambio donde la creatividad sea el principal elemento de fuerza.

Creatividad

La creatividad es un fenómeno complejo que necesita de las capacidades y acciones individuales, así como de las colectivas y de los ambientes adecuados, si se logra combinar estos tres factores: propósito moral, liderazgo y habilidades técnico instrumentales; se generaran en la gerencia educativa procesos y productos creativos, ya que ellos son potenciadores de los rasgos creativos en las personas. Por supuesto, no es suficiente con tener en las instituciones personas caracterizadas por su creatividad, ello debe ir acompañado de motivación, métodos y técnicas que permitan que tal potencialidad se mantenga.

En una gerencia educativa caracterizada por la creatividad hay que incorporar la visión pedagógica creativa del gerente, es decir, se deben conjugar los actores, escenarios y estrategias creativas que coadyuven a consolidar acciones creativas que ayudaran a logros originales y pertinentes tanto en los procesos de aprendizaje como de construcción de productos creativos.

Reyes (ob.cit), indica que la estrategia es un instrumento comunicador de la gerencia, sin el cual quedaría en mera especulación teórica. La creatividad como proceso de pensamiento de vida, como capacidad mental y solución de problemas, como producto e ideación como interacción con el medio, como actitud personal, dará pie a estrategias diferentes.

Oropeza (1994), expone que la creatividad se entiende como el resultado objetivo, tangible o intangible de una idea creativa. Es decir, una idea para ser innovadora debe ser implementada y funcionar, y la creatividad es el vehículo para obtener en la organización ideas originales, pertinentes y relevantes.

Rodríguez, (1995), opina que la creatividad empresarial no culmina en un buen plan, sino que nos exige aprender a construir nuestras ideas hasta sacarlas de nuestros cerebros, de nuestros escritorios y de nuestras reuniones y convertirlas en realizaciones exitosas.

La creatividad gerencial trata que la dirección transforme las conductas creativas en expectativas explícitas. El sólo hecho de anunciar el plan de un cambio de cultura organizacional puede llevar a un florecimiento casi espontáneo de creatividad.

Luego de analizar los planteamientos anteriores y de observar el sistema educativo venezolano, en lo que a gerencia se refiere, concluimos que estudiar el proceso gerencial rico en incentivos creativos, puede resultar interesante.

Castillo (2003), hace referencia al potencial personal como posibilidad de generar ideas nuevas, esto es aplicable tanto a niños como adultos. Este potencial es susceptible de ser desarrollado mediante la estimulación creativa.

En tanto **De Bono (1995)**, expresa que la enseñanza y entrenamiento en el empleo de las técnicas y estrategias creativas es un elemento fundamental en el proceso general de la introducción a la creatividad, sin entrenamiento y enseñanza estas quedarían en un estado rudimentario, por tanto, conviene fortalecerlas para crear un sólido contexto de trabajo que contribuya a elevar las potencialidades existentes. Para lograr el resultado deseado de las estrategias y para activar el pensamiento creativo, es necesario que no existan juicios de valor y opiniones, a fin de estimular una actitud creativa que propicie la expresión de ideas diferentes y la fluidez de diversidad de aplicaciones.

Queremos plantear la posibilidad cierta del uso de estrategias creativas tales como: el arte de preguntar, las asociaciones forzadas, el check list, los escenarios creativos, el torbellino de ideas, el esqueleto del pez, los seis sombreros para pensar y los seis pares de zapatos para la acción en la gerencia educativa, es cierto que ellas no hacen que las personas sean creativas ni dan directamente el potencial a quien no lo tiene, pero desinhiben, desbloquean y facilitan el acceso a la reserva preconsiente, cuando existen dificultades por la vía lógico racional.

Como aporte de este trabajo se propone un modelo que pretende representar conceptual y adecuadamente la estructura teórica como imagen de la realidad estudiada, potenciar la actitud creativa de los gerentes educativos tendente al mejoramiento de la gerencia, el mismo contempla tres fases que persiguen facilitar la reflexión, aún cuando conocemos la complejidad del recurso utilizado, la modalidad del proceso y el nivel de transformación que se aspira.

El modelo está conformado por 8 estrategias creativas, las cuales actúan sobre 6 rasgos de creatividad, el mismo puede ser de aplicación individual o colectiva, dirigido a potenciar la creatividad en los rasgos considerados por los autores del presente modelo: En cuanto a las estrategias creativas propuestas éstas no tienen una función preestablecida sobre los rasgos, sino que actúa sobre todos en total independencia, ellas potencian en los gerentes los rasgos de creatividad que se desee de acuerdo con la necesidad de desarrollo que se requiere.

En la búsqueda de un modelo aplicativo para potenciar y desarrollar la creatividad en los gerentes, el modelo propuesto se caracteriza por ser flexible y polivalente, dinámico toda vez que en él se desarrollan determinados procesos los cuales son susceptibles de cambio, se valora la libertad, la iniciativa y la capacidad de decisión se regula y normaliza lo fundamental, es auto perfectible ya que su dinamismo interno permite una continua innovación con pluralidad de alternativas que permiten se pueda trasladar a otros entes.



Regresando al ámbito escolar, diríamos que un adecuado modelo de gestión produce un fuerte impacto en el logro de una mayor eficacia escolar. Esta adecuada estructura de gestión posibilita la participación de la comunidad y se avanza hacia un enfoque de conducción que distribuye y delega tanto las acciones como el poder.

A manera de conclusión, un estudio reciente realizado por Tim Waters, Robert Manzano y Brian Mc Wulty identificó un conjunto de factores que identifican las organizaciones escolares exitosas, como verán la casi totalidad de ellas están asociadas a nuestra concepción de lo que debe ser el modo como debe funcionar un gerente o director de un centro escolar, quien alcance un porcentaje importante de estas características logra alcanzar el perfil de un buen gerente. Las características señaladas, de manera resumida, son:

- **Cultura:** Se comparten creencias, sentido de comunidad y cooperación
- **Orden:** Están establecidas de manera clara las reglas y normas de funcionamiento.
- **Disciplina:** Los docentes concentran todo su esfuerzo en la labor de enseñar.
- **Recursos:** se entregan los materiales y oportunidades de desarrollo profesional necesarias para desempeñar su labor.
- **Currículo:** El gerente conoce y se involucra en el diseño, ejecución y evaluación del currículo.
- **Enfoque:** Existe una visión clara de lo que se quiere alcanzar
- **Estrategias de Enseñanza:** Promueve la adopción de estrategias que potencien los aprendizajes de los alumnos.
- **Visibilidad:** tiene contacto cualitativo e interacciona con docentes, estudiantes y representantes
- **Estímulo en lo Cotidiano:** Reconoce y premia los logros personales
- **Comunicación:** Establece fuertes líneas de comunicación con docentes y estudiantes
- **Relaciones con el Entorno:** Representa al colegio con entes externos
- **Incorpora y Participa:** Involucra a la comunidad en el diseño, implementación de decisiones y políticas a poner en práctica en la escuela.
- **Afirmación:** Reconoce y celebra los logros, así como evalúa los fracasos.
- **Relaciones:** Demuestra preocupación por aspectos personal de los miembros de una organización
- **Optimizados:** Inspira, lidera y promueve innovaciones
- **Agente de Cambio:** Promueve el cambio permanente, no se conforma con el actual estado de cosas.
- **Líderes/Creencias:** Comunica y opera desde fuertes ideales y creencias sobre la actividad educativa.
- **Monitorea y Evalúa:** Genera un actitud de revisión e investigación sobre la práctica

- **Flexibilidad:** Adopta un comportamiento de liderazgo a las necesidades de una situación actual y no se inquieta con la disidencia
- **Conciencia de La situación:** Está consciente de los detalles y el trasfondo en la gestión de la escuela y usa esta información para responder ante situaciones o problemas potenciales
- **Estimulación Intelectual:** Promueve la búsqueda de información sobre nuevas teorías o enfoques sobre el aprendizaje, crea espacios de discusión en el centro.

En materia de gerencia no existen patrones definitivos para guiar las acciones, lo que debe privar es el lograr un balance adecuado entre el conocimiento y las habilidades. Un gerente eficaz no debe tan sólo saber que hacer, tiene que reconocer cuando es adecuado y por que es necesario hacerlo. Un buen conductor promueve un estilo de liderazgo que incentiva la velocidad y profundidad del cambio y al mismo tiempo genera esfuerzos para conservar aquellos aspectos más significativos de la cultura, valores y normas que son dignos de preservar. De igual manera, saben que políticas, prácticas, recursos se han de establecer y cómo ordenarlos de acuerdo a las prioridades de la organización.

Referencias

- Aragón, F. (2006). *La Administración Educativa*. Documento en Línea. Disponible: <http://www.sec-sonora.gob.mx/ve/htm>. (consulta: 2006, junio 16).
- Alvarado, J. (1990). *El Gerente en las Organizaciones del Futuro*. Caracas: Ediciones UPEL.
- Castillo, A. (2003). Creatividad y Tecnología. *Tópica Extensa*. 3 (3).96-111.
- Crosby, P. (1988). *Dinámica Gerencial*. México: Mc Graw-Hill.
- Chiavenato, I. (2001): *Administración*. Bogotá: Mac Graw-Hill.
- De Bono, E. (1995). *El pensamiento Creativo*. Barcelona: Paidós
- Fullan, M. (1994). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akal (Colección Educación Pública).
- Gardie, O (1995). *Proyecto Escuela Creativa*. Ponencia presentada en el II Encuentro Creatividad y Educación. Maracay.
- González, J.L. (2005). De la Gestión Pedagógica a la Gestión Educativa en: *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Volumen V, número 185, México, agosto 2005.

- Koontz, H. (1995). *Elementos de Administración*. México: Mac Graw-Hill
- Krygier, A. (1988). *Consultores de Gerencia: ¿Terapeutas de las Organizaciones?* Gerente.
- Lemus, L. (1975). *Administración, Dirección y Supervisión de Escuelas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Murillo, F.J. (2004). *Investigación Iberoamericano sobre Eficacia en la Escuela*. Convenio Andrés Bello. Bogotá, Colombia.
- Mora, C. (2006). *La Importancia de ser Gerente*. (Documento en Línea). Disponible: [http://www.degerencia.com./articulo.php.\(consulta:2006,junio 08\)](http://www.degerencia.com./articulo.php.(consulta:2006,junio 08)).
- Oropeza, R. (1994). *Creatividad e Innovación Empresarial*. México: Editorial Panorama.
- Pastrana, L. (1994). La Dimensión Administrativa en las Dimensiones de la labor de Gestión. *Antología de Administración Educativa*. P.158-173.
- Reyes, M. (2003). *Las Estrategias Creativas como Factor de Cambio en la Actitud del Docente para la Enseñanza de la Matemática*. Trabajo de Ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda. Miranda.
- Rodríguez, M. (1995). *Mil Ejercicios de Creatividad*. México: Mac Graw-Hill.
- Socorro, F. (2006). *Gerentes Ineptos: ¿Reconoce alguno en su Empresa?* (Documento en Línea). Disponible:<http://www.sht.com.ar/archivo/temas/ineptos.htm>. (consulta:2006,junio 09).
- Velasco, J. (2003). *Ética y Desarrollo Humano*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. Oficina de Santo Domingo. Notas de Clase del Curso sobre Desarrollo Humano.

El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio*

Yildret del Carmen Rodríguez Ávila
UPEL-Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio

RESUMEN

El ensayo es, hoy por hoy, uno de los textos más difundidos en las aulas de clase, llámese universidad, liceos y aun escuelas de primaria. Sin embargo, la difusión y uso que ha tenido en los últimos años no ha asegurado la consistencia del género, por el contrario, muchos investigadores de la materia aseguran que se ha pervertido. Es posible, por lo tanto, que se escuche hablar de ensayo escolar, ensayo académico, ensayo histórico, ensayo deportivo, pruebas tipo ensayo, entre otros. En este trabajo, más que sumar un grano de arena a la confusión, se busca aclarar las características propias del ensayo académico o escolar para tratar de poner un poco de orden a lo que ya se ha vuelto tarea de todo docente.

Palabras clave: Ensayo, Ensayo académico, Producción textual.

ABSTRACT

ACADEMIC ESSAY: SOME OBSERVATIONS FOR ITS STUDY.

Presently the essay is one of the commonest texts in the classroom, whether in universities, high schools and even primary school. However, in these last years its diffusion and use has not assured the consistency of this genre, but rather, as many researchers in this topic state, it has perverted it. Thus it is not unlikely to hear people talk of scholastic essays, academic essays, historical essays, sport essays, test type essays, etc. Instead of adding another grain of sand to the confusion, this paper tries to clarify the characteristics inherent to the academic or scholastic essay in an attempt to organize what has become the task of every teacher

Key works: Essay, Academic Essay, Textual Production.

* Recibido: septiembre 2005.

* Aceptado: junio 2006.

Introducción

El ensayo es, hoy por hoy, uno de los géneros de mayor tratamiento desde el punto de vista académico. En los últimos tiempos ha sido objeto de debates y controversias pues resulta no sólo un texto de uso constante en los medios universitarios sino que ha desarrollado un movimiento por parte de los profesores del área de la lengua y la literatura por dejar en claro qué es el ensayo.

Al parecer el uso que se le ha dado, trascendió las fronteras del género y lo pervirtió. Algunos investigadores se orientan a defender la pureza del mismo, tal y como se concebía en sus orígenes y tratando, sobre todo, de conservarlo como género literario. Sin embargo, esa filiación con un tipo de texto crítico y argumentativo es lo que lo convirtió en el banderín de escritura de las aulas universitarias. Al respecto Vélez (1998) señala que:

Si se redujera la noción de este género de modo exclusivo al “ensayo literario”, no sólo se dejaría por fuera de su denominación a una cantidad significativa de ensayos provenientes de disciplinas no literarias, sino que tal limitación lo ahogaría en un recodo bastante estrecho del saber. (p. 68).

En atención a esto es necesario entender que si bien es innegable la calidad e importancia que tiene el ensayo literario, tampoco es una afrenta hacer uso del género en las aulas. Lo importante es delimitar las características de este último para que no se tergiversen.

Además, se debe estar conciente que el ensayo no sólo ha experimentado cambios desde su origen en 1580 hasta hoy, sino que es un género proteico en el que pueden tratarse temas de diversa índole (histórico, filosófico, literario, artístico, humanístico, etc.). Por ello es que desde siempre se ha dicho que este tipo de textos tiene vínculos con lo científico y con lo filosófico, incluso, más que con los aspectos de orden literario porque, si se atiende a la noción de literatura que ofrece Aguiar E Silva (1972) acerca de que ésta “crea imaginariamente su propia realidad” (p. 16), el ensayo quedaría por fuera pues, aunque su realidad es parte de la subjetividad del autor, los cruces que éste mantiene con los referentes externos como la realidad empírica son innegables.

Los cambios vividos por el género forman parte de la evolución natural de los textos y de su necesaria adaptación a los contextos históricos. No pudiera pensarse que un género puede mantenerse puro por los siglos de los siglos. De allí que hoy día existen diversas propuestas de la tipología del ensayo. Por ejemplo, Parra (1996) habla de una clasificación del ensayo por grupos en los que menciona el ensayo digresivo, el ensayo crítico y el ensayo argumentativo. A esto se suma también, que el “desplazamiento”

a otras formas expresivas del saber lo ha diversificado y en el peor de los casos, tergiversado.

Desde lo didáctico, Russotto (1989), elabora una propuesta de redacción de ensayos, los clasifica desde el punto de vista del desarrollo temático: introducción, desarrollo y cierre; partiendo de la idea de que el ensayo se puede generar a partir del planteamiento de una idea, planteamiento de una interrogante, antecedentes del tema a tratar, definición de términos y planteamiento de un problema.

Por su parte, Mina (2000), propone, a partir de la teoría de las Seis Lecturas de Zubiría Samper, trece estrategias para escribir ensayos. El autor citado clasifica al ensayo como un texto de estructura argumental que consta de una introducción, la tesis, la enunciación de los asuntos problematizadores y las conclusiones.

En cuanto a la clasificación de ensayo escolar de la que habla Sánchez (1990), y que define como “un tipo de discurso que se emplea en el ámbito académico con la finalidad de evaluar el aprendizaje y consiste en el desarrollo por extenso de un tema a objeto de demostrar conocimientos acerca del mismo” (p. 90). Explica la autora que éste es artificial puesto que no se pide producir ideas y opiniones acerca de un tema sino manifestar o informar sobre el tema, por lo tanto se torna más expositivo que argumentativo. La artificialidad reside en que el profesor ya conoce lo que va a comunicar el estudiante, por lo tanto se vuelve un discurso “mimético y artificial”.

Por supuesto, visto en este último sentido, el uso del ensayo como texto escolar es negativo. Véase lo que Vargas Celemín (2002) opina al respecto:

El uso indiscriminado y a veces aberrante que se hace del ensayo como actividad académica, no sólo está desnaturalizando su esencia, sino que está envileciendo uno de los géneros mas complejos de la literatura, pues se cree que cualquier escrito puede ser un ensayo, inclusive se ha llegado a confundir con trabajos de documentación y se les exige que debe tener objetivos, metodología, etc. (p. 1)

Este problema surge del desconocimiento de docentes y alumnos acerca de la tipología del texto y de lo exigente que puede resultar el mismo al momento de su escritura si no se ha tenido suficiente contacto con este tipo de discurso. Por ello, es muy importante seguir el proceso de la escritura de los estudiantes, acompañarlos, orientarlos, de manera tal que puedan llegar a los resultados óptimos. Pero, cómo pedir un texto exigente desde todo punto de vista, a jóvenes que en su mayoría no han alcanzado a desarrollar las competencias previas que se requieren para producirlo y esto forma parte de otro problema. Aunado a ello, el ensayo escolar se ha constituido en una

especie de prueba para medir conocimientos de un tema y no para hacer críticas y expresar opiniones, lo cual desvirtúa su sentido.

Sin embargo, todas las clasificaciones apuntan, por lo general, a determinar los rasgos tipificadores del género, pero no se adentran en el discurso. El problema mayor se presenta cuando apuntan a lo didáctico, porque el ensayo se desprende de su concepción original en la que es el autor quien decide el qué, cómo y porqué escribir y se convierte en un texto rígido en el cual se le puede medir al alumno hasta el número de páginas que ha de producir.

En consecuencia, en el presente trabajo se hace un recorrido por los autores que han hecho teoría y crítica del ensayo para finalmente exponer una caracterización del ensayo escolar en búsqueda de perfilar y mejorar la concepción y uso que se tiene del mismo en las aulas.

¿Qué es el ensayo?

El ensayo, canónicamente hablando, está considerado como un género literario producto de la reflexión del ser humano acerca de cualquier tema. En este sentido, Vargas Celemín (2002) apunta a la etimología al señalar que el ensayo

Proviene del latín *exagium*, que significa “pesar en la balanza” y este dato nos puede acercar a una definición provisional, en el sentido de que es un género reflexivo, donde su autor somete a su propio análisis un tema cualquiera. (p. 2)

Esa reflexividad lo califica, en primer término, como un texto que se debe escribir desde lo personal y subjetivo del autor. Por ejemplo, si se revisan los ensayos producidos por Montaigne se notará que el carácter dialogal con el yo interno del escritor es constante, en atención a hablar de sí para los otros, en ponerse de ejemplo para aclarar dudas, pero también en remarcar que lo importante del asunto es el cómo se mire y no el asunto en sí mismo.

Palacios (1988), parte de la idea que esboza algunas características del ensayo cuando afirma que: “El ensayo es justamente “ensayo”, porque no se presenta con la sistematicidad de un tratado o un análisis, ni con la neutralidad de un informe científico o una obra de divulgación, ni con la autoridad de una teoría o una ley”. (p. 564)

La gran labor encomendada al ensayo es justamente ofrecer una interrogante al lector, dejarlo en la duda, hacerlo participe para que difiera o afirme lo expuesto, por tanto no puede presentarse jamás como un texto abarcador.

En otro sentido, Millán (1990), ubica al ensayo entre el plano de la expresión, caracterizado por la prosa, y el plano del contenido, caracterizado por la articulación en derredor de una imagen conceptual, con propensión a la monosemia tal como en los textos filosóficos o científicos.

De esa manera, el ensayo tiene una peculiaridad textual que aclara muy bien Fumero (1997) en su trabajo: "El ensayo como tipo de texto", él goza del carácter dialogal, argumentativo, algunas veces digresivo; pero también es expositivo, secuencial, organizado. De allí que para algunos estudiantes sea un texto de difícil acceso.

En líneas generales, dependiendo del autor que trabaje el ensayo y de sus intereses, varían los conceptos y características que se ofrezcan del mismo, aunque entre uno y otro siempre hay coincidencias. Sin embargo, y como se ha podido percibir, la gran mayoría de los autores se han pronunciado en torno al ensayo literario y muy pocos han tratado a profundidad el ensayo escolar, amén de que cuando se refieren al mismo lo hacen para denigrarlo. Lo que no se debe olvidar es que el ensayo sigue siendo una práctica común de escritura en las aulas, tanto universitarias como de media y diversificado, y, es importante orientar o señalar algunas pautas que respeten las líneas generales del ensayo tradicional a manera de no terminar llamando ensayo a un resumen, un informe o cualquier otro texto.

El ensayo y la teoría textual

Explicar el ensayo sin insertarlo en la teoría textual es desarticularlo de una de sus principales características: su evidente carácter textual. Por ello, es oportuno nombrar a Halliday (1978), porque es uno de los primeros autores en plantear la existencia de una función lingüística textual, inserta dentro de lo que él llamó "las funciones del lenguaje" y que las explicó fundamentado en el habla del niño en su proceso de desarrollo lingüístico; pero que para el caso del adulto, por la complejidad, diversificación e interfuncionalidad constriñó estas funciones a tres: ideativa, interpersonal y textual.

Aportes como el de Halliday y otros tantos que se inician a partir de los años sesenta como una crítica a los enfoques estructuralistas que hasta el momento habían orientado el estudio del lenguaje, dan origen a lo que aún hoy día no tiene un nombre particularmente definido: lingüística textual, lingüística del texto, análisis del discurso, gramática del texto, entre otros.

Dentro de este enfoque lingüístico, es posible apreciar la lengua más que como un sistema abstracto, como un instrumento primordial de la comunicación, porque según Halliday (1978), la función textual, además de encerrar las otras dos funciones:

Cumple la condición de que el lenguaje debería ser adecuado operacionalmente—es decir, debería tener tal característica en una situación real, que distinguiera un mensaje vivo de una simple referencia en una gramática o en un diccionario—. Este tercer componente proporciona los hilos del potencial de significación que debidamente entrecruzados han de componer el tejido en la estructura lingüística. (p. 20).

Todo esto implica el reconocimiento de que, ante todo, el ser humano se comunica a través de construcciones discursivas significativas, tanto para el uso oral como el escrito. Y que toda emisión lingüística se inserta dentro de un campo de significación con cierta intención (Austin y Searle) que es lo que hace que los textos tengan una verdadera funcionalidad desde el punto de vista social.

El ensayo, como texto particularmente escrito, se inserta en esta concepción porque preserva el carácter de significación y el de intención. Pero, como ya se ha visto, intentar clasificarlo sólo desde la perspectiva social implica un riesgo porque no son pocas las definiciones que hay en torno al género.

El ensayo como tipología textual

Determinar la tipología textual del ensayo con toda la precisión del caso, resulta más difícil porque si se estudia desde el punto de vista de las funciones del lenguaje, figura entre la función literaria en la cual, según Kauffman y Rodríguez (1999), en este tipo de textos predomina una intencionalidad estética y su interpretación depende del proceso de inferencia que haga el lector de los diferentes símbolos y códigos culturales empleados por el escritor. Por ende, se considera un texto creativo cuyo objetivo central es la expresión particular de quien lo elabora y presta atención especial al lenguaje, que es su mejor arma. Sin embargo, no se aparta de las funciones informativas (hacer conocer el mundo real, posible o imaginado) y expresiva (manifiesta la subjetividad del emisor).

Empero —y es éste un punto crucial de todo trabajo que intente dar una tipología de los textos—, reducir la clasificación sólo por la función que cumple, impide conocer otras perspectivas del texto, entre ellas, por ejemplo, que el ensayo tiene carácter argumentativo con ciertos rasgos del discurso expositivo.

Desde el punto de vista argumentativo, en el ensayo se deben confrontar ideas, apelar a juicio y enunciados ya hechos, defender o demostrar posturas entre otros. Es por ello que anteriormente se señaló el esquema lógico-deductivo y su explicación responde a una relación causa-efecto, en pocas palabras,

es el desarrollo de una tesis en el que se ponen en juego los complejos procesos cognoscitivos tales como el análisis, la analogía, la inferencia, etc.

Desde el punto de vista expositivo, el escritor del texto debe informar, describir y explicar los hechos, conservar el orden en el cual se organizan las ideas para alcanzar el otro lado del ensayo que es el carácter científico. Aznar, Cros y Quintana (1991), exponen que los textos expositivos tienen la siguiente estructura: introducción, desarrollo y conclusión. Aunque, como los mismos autores señalan, la estructura no es rígida y mucho menos debe ser subtitulada. Lo importante es considerar que el ensayo debe ser un texto explícito y claro para que el lector pueda interpretarlo y seguir el orden del mismo. En fin, este género posee un entramado discursivo que lo hace muy rico e interesante.

Por lo tanto, se tomará como fundamental la clasificación que hace Fumero (1997), basada en el modelo textual de van Dijk y contextual de Halliday. Donde concluye:

La denominación de ensayo es confusa porque es polisémica y remite a dos cosas distintas: a un tipo de texto y a un orden discursivo. En el primero de los casos, identifica un texto que se construye a partir de dos categorías superestructurales mínimas: una serie de observaciones y una reflexión. Tiene una finalidad que se asocia con la promoción de valores o actitudes y está destinado a una audiencia general. En el segundo, es decir, cuando se toma en el sentido del discurso, remite a todo el conjunto de los textos en los que se expresa una opinión. (p. 53)

De acuerdo con la autora, el ensayo, aun cuando puede conjugarse con el orden narrativo y expositivo, siempre predominará el argumentativo por cuanto, desde el punto de vista pragmático, su función es incidir en el lector y generar una respuesta; y para ello el escritor debe recurrir necesariamente a la exposición de argumentos que validen su tesis. Es en este sentido que cumple una función social dialógica que aumenta su valor en tiempo y espacio.

Hacia una caracterización del ensayo académico

En vista de la diatriba presente en torno al ensayo y de la necesidad que existe de darle una caracterización acorde con el uso actual que se le da en los medios académicos, surge la idea de esbozar unas breves características del ensayo académico que, en cierta forma se correspondan con las características generales dadas por Gómez Martínez (1992), pero que pudieran ser didácticas al momento de producir un texto.

En primer lugar, se debe recomendar que la práctica de escritura de ensayos se haga en asignaturas que se relacionen con asuntos de índole social;

no porque no se pueda escribir un ensayo en ciencias como la biología sino porque sería más adecuado a la realidad y la experiencia del estudiante. En historia, en literatura, en pensamiento bolivariano, entre otras, es factible obtener un texto reflexivo y crítico que no constituya una copia o plagio por salir del paso. El ensayo de tema personal también es muy apropiado pues hace que el estudiante aflore su propia mirada del mundo, su vida, su pensamiento, además de servirle de catarsis.

Entre las características generales del ensayo se recomienda:

a). El tema.

Aunque se dice en la teoría del ensayo que el tema debe ser seleccionado por el autor, en el rigor del ensayo académico prevalece la imposición del mismo, por lo tanto, se recomienda que el docente exponga un tema amplio y bastante generalizado a partir del cual el estudiante pueda tener un abanico de posibilidades a escoger. El tratamiento del tema debe ser actualizado, ya que lo que se pretende es elevar el nivel de criticidad del estudiante; por lo tanto, la forma de abordarlo indica qué tan enterado del tema y de su incidencia en la realidad pueda estar el alumno.

b). La extensión.

Aun cuando algunos autores como Álvarez y Russotto (1996) optan por una asignación de determinado número de páginas, hay que tener en cuenta que la primera característica del ensayo es la libertad de selección. La salida en este caso menos impositiva pudiera ser la oscilación entre un mínimo y un máximo de páginas. De esta manera se puede pensar en que el que escriba bastante no se sienta limitado y el que escriba poco no se sienta obligado a redundar. También se debe tener en cuenta aquello de lo que hablara Calvino (1996) en su texto *Seis propuestas para el próximo milenio* acerca de la brevedad, es una verdad que en estos tiempos los textos no gozan de la extensión que tuvieron otrora. Por lo cual, exigir veinte o cuarenta cuartillas a un estudiante que a veces no ha desarrollado las competencias mínimas de escritura es caer en una falacia.

c) Los órdenes discursivos del ensayo.

Expositivo. De los textos expositivos, el ensayo académico conserva el orden en el cual se organizan las ideas. Lo ideal es que tengan la siguiente estructura: introducción, desarrollo y conclusión. Lógicamente, dicha estructura no debe ser rígida y mucho menos debe ser subtitulada. Lo importante es considerar que el ensayo debe ser un texto explícito y claro para que el lector pueda interpretarlo y seguir el orden del mismo. Esto, por supuesto, tiene que ver con la coherencia textual que será tratada más adelante.

Argumentativo. Pero, aunque el ensayo tenga algo del carácter expositivo, el orden que prevalece es el argumentativo debido a la naturaleza crítica, dialógica, persuasiva y analítica del mismo. Asimismo, es uno de los textos idóneos para ser usado en los medios académicos pues permite la expresión de ideas en forma crítica y organizada.

En consecuencia, se hace necesario explicar qué es la argumentación y en qué consiste. Parra (1996), dice que:

La argumentación consiste en formular razones para sustentar una afirmación o una opinión del sujeto comunicante para convencer al sujeto interpretante. Por esta razón, el texto de estructura argumentativa organiza y describe el mundo (ÉL) desde el punto de vista de las operaciones lógico-cognitivas del sujeto comunicante (YO). Este tipo de textos gira en torno del universo discursivo en el cual se organizan las operaciones de tipo cognitivo (ÉL). (p. 121)

Es, por tanto, un discurso que debe responder a una suprema organización para poder evidenciar las razones que se defienden. En este convencer (persuadir) al otro es que se dice que es un discurso de estructura dialógica. Yumar (1999) opina que:

En el acto de argumentar el emisor entabla un diálogo estratégico con el receptor para afectar sus opiniones, sus representaciones, indudablemente que este intercambio se enmarca en un proceso donde tienen especial importancia los modelos o conocimientos compartidos, tanto por los interlocutores, como por sus grupos de referencia; es decir, es un intercambio cuyo contenido—las opiniones intercambiadas y reforzadas por argumentos— es de naturaleza sociocognitiva. (p. 124)

Por lo tanto, la acción argumentativa no puede ser un metadiscurso *per se*, sino que tiene su raigambre en el contexto; en realidad, son el contexto y el interlocutor los encargados de legitimar los argumentos. El acto argumentativo es un acto ético pues el aceptarlo o no dependerá de la noción de verdad dicha en él.

Desde el punto de vista del discurso meramente elaborado, la argumentación tiene una estructura propia. Björk y Blomstrand (2000), elaboraron un “Modelo de argumentación” con los siguientes pasos:

- (a) Tesis, que constituye la postura o idea central del texto.
- (b) Argumentación de la tesis, que son los argumentos que defenderán la tesis, en este aspecto es imprescindible el carácter objetivo de los argumentos para darle credibilidad a la tesis.

- (c) Puntos de apoyo para los argumentos tales como información suficiente, ejemplos, explicaciones, etc.
- (d) Contraargumentos que son los argumentos que contradicen la tesis, se usan para acercar las opiniones del otro y refutarlas.
- (e) Argumentos contra los contraargumentos que necesariamente de deben usar para hacer la refutación.
- (f) Puntos de apoyo para los argumentos con el objetivo de rebatir los contraargumentos.

De igual manera, basándose en lo que Sánchez (1993), afirma de que cada orden discursivo tiene sus propios mecanismos de coherencia y de cohesión, el orden argumentativo presenta como rasgo característico “el uso de marcas axiológicas para expresar juicios valorativos” (Díaz Fernández, 2000:124), así como también que “los segmentos constitutivos no derivan su coherencia del hecho de conducir a una misma conclusión” (Sánchez, 1993:78). Es importante recalcar en este punto que el orden de los textos argumentativos debe contar con una introducción, un tema o asunto, una tesis en torno al tema, unos argumentos que sustenten la tesis, los contraargumentos, los argumentos en contra de los contraargumentos y la conclusión en la que se demuestra la validez de la tesis.

Y en lo que respecta a la cohesión de este tipo de discurso, ésta “funciona de manera equilibrada, entre lo lexical y lo gramatical” (Díaz Fernández, 2000:126) y “pocas veces hace uso de conectores como no sean los introductores de los argumentos y de las premisas, como ‘en principio’, ‘por otra parte’, ‘además’ y otros por el estilo. (Sánchez, 1993:79)

En conclusión y para equilibrar entre los dos órdenes discursivos se puede decir que el escritor de ensayos puede iniciar su texto con una introducción en la que exponga el tema, problema o tesis a tratar, en el desarrollo puede exponer los argumentos que sustenten el tema, los contraargumentos u opiniones de otros que contribuyen a revalidar la tesis y en la conclusión puede ubicar los argumentos en contra de los contraargumentos a fin de dar veracidad a lo que él está afirmando. Claro, se debe considerar que este esquema no es obligante ni que son pasos rígidos a seguir pues, ante todo, debe prevalecer la libertad del escritor y su estilo, así como el manejo apropiado de las competencias discursivas.

d). El estilo.

El estilo del ensayo es bastante libre y es lo que le da mayores facilidades al alumno en el momento de la escritura pues ante todo tiene un carácter subjetivo. Las ideas expuestas nacen del propio escritor por su necesidad de

comunicarse. Las ideas van a depender de su experiencia real, de sus valores, de su postura ante la vida y de su competencia enciclopédica. Otro aspecto que se ha recalado en el estilo es el uso de la primera persona del singular en la escritura de este tipo de textos, en algunos recintos académicos se obliga al estudiante a desarrollar sus ensayos en tercera persona lo cual lo convierte en un texto frío e impersonal. Se recomienda entonces que se conserve el uso de la primera persona, y para evitar protagonismos egocéntricos se recomienda igualmente que sea la primera del plural.

Conclusiones

El ensayo, conocido por todos los estudiantes venezolanos (o al menos todos alguna vez han oído hablar de él) sigue siendo un desconocido dentro de las aulas de la academia pues este género —que ciertos autores no sin razón tildan de escurridizo— no tiene aún una tipología establecida al menos desde el punto de vista textual que sirva de guía a los alumnos para que puedan producirlos. Se cree que este género es desconocido desde su origen, tipología y caracterización. Por ello, en este trabajo se busca dar un aporte teórico a la comunidad universitaria que sea de fácil acceso y sobre todo comprensible.

Pero, plantearse al ensayo como el tipo de texto ideal para ser usado en los espacios académicos supone una realidad eminente pero también algunas controversias. En primer lugar porque hay que aprehenderlo, es decir, conocerlo para que no ocurra lo que ya es lugar común: su tergiversación y adopción de otros tipos de textos con el nombre de ensayos. Por ende, en este trabajo se señalaron sus definiciones, cualidades y características. El ensayo se define como un texto escrito en prosa en el cual se plantean una diversidad de temas a escogencia del autor y a los cuales se les imprime el carácter subjetivo de las opiniones de quien lo escribe. Etimológicamente proviene del latín *Exagium* que significa pesar en la balanza, pero según Vélez (2000), el uso de la palabra “Ensayo” no procede intencionalmente del significado general que se le da a la palabra desde el punto de vista genérico sino que conforma un campo particular de significación para un tipo de texto exclusivamente, aunque conserve ciertas relaciones con el significado de “ensayar”. De esa manera lo asumió también la Real Academia Española cuando asumió el término para denominar a un tipo de texto en el año de 1869.

Entre las características del ensayo literario se pueden enunciar: (a) actualidad del tema tratado, es decir, el mismo se expone como una visión novedosa e ingeniosa del tema. (b) No es exhaustivo porque no pretende agotar el tema ni mucho menos abarcar todas las posibilidades del mismo.

(c) Suele ser breve y su brevedad radica en que se dice sólo lo que se tenga que decir. (d) Tiene cierto carácter científico al apegarse a unos referentes externos que le dan verosimilitud y credibilidad. (e) Tiene carácter artístico y es lo que lo ha hecho aparecer como un texto literario; el arte del mismo reside en la utilización que se haga del lenguaje así como en el aspecto subjetivo que le imprime el autor. (f) Tiene carácter subjetivo porque es la visión peculiar de quien lo escribe con sus opiniones e ideas. (g) Carece de estructura rígida ya que es el autor quien decide cómo hacerlo, aunque por lo general cumpla con las normas de todo texto argumentativo. (h) Relación dialógica para lograr la comunicación Autor-Lector.

Empero, y aun cuando la diferencia no es muy profunda, se deben enunciar las características del ensayo académico para poder contrastar. Las mismas son: el tema puede ser impuesto pero se recomienda que el docente ofrezca un tema amplio para que el estudiante pueda hacer su ensayo de un aspecto particular de dicho tema, para lo cual sus consideraciones y aportes lo hagan de interés general y actualizado. La extensión como en todo ensayo no debe ser muy larga y para evitar tergiversaciones se le puede exigir al alumno entre un mínimo y un máximo de páginas. Se explican los dos órdenes discursivos entre los que se mueve el género: el expositivo y el argumentativo pues cada uno le aporta ciertos conocimientos que son importantes para un excelente dominio al momento de escribirlos. Y finalmente se explica que el estilo debe ser porque desde su origen el carácter de estos escritos es la subjetividad

Asimismo, se puede decir que el ensayo representa un tipo de texto particular porque como bien afirma Fumero (1997), oscila entre un tipo de texto y un orden discursivo. El tipo de texto es meramente reflexivo y busca divulgar ciertos valores mientras que desde el punto de vista de los órdenes del discurso tiene carácter argumentativo con ciertos rasgos del discurso expositivo, sin embargo, de entre estos dos órdenes, prevalece el argumentativo debido a la naturaleza crítica, dialógica, persuasiva y analítica del ensayo.

Considerando todos estos aspectos se concluye que la escritura de ensayos puede ser concebida como un proceso constructivo que se lleva a cabo a través de procesos tanto mentales como físicos y sociales, y no como hasta el momento lo ha percibido la educación venezolana que sirve sólo para medir conocimientos (*verbi gratia*, prueba tipo ensayo).

Referencias

- Aguiar E Silva, V. (1972). *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos.
- Álvarez, L y Russotto, R. (1996). Cómo mejorar la redacción del ensayo escolar. *Investigación y Postgrado*, 11 (1), 11-39.
- Aznar, E., Cros, A y Quintana, Ll. (1991) *Coherencia textual y lectura* (2ª. Ed.) España: Ice-Horsori Editorial.
- Calvino, I. (1996). *Seis propuestas para el próximo milenio*. España: Gedisa.
- Díaz Fernandez, M. (2000). Estudio de las relaciones de cohesión en la producción escrita de textos de orden narrativo y argumentativo. *Letras* (60), 109-134.
- Fumero, F. (1997). *El ensayo como tipo de texto*. Ediciones FEDUPEL: Caracas.
- Gómez Martínez, J. (1992). *Teoría del ensayo*. [Libro en línea]. Disponible en: <http://ensayo.rom.uga.edu/critica/ensayo/gomez/ensayo1.htm> [Consulta: 2001, octubre 03]
- Halliday, M. A. K. (1978). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. México: Edit. Médica y técnica.
- Kauffman, M y Rodríguez, M. (1999). *La escuela y los textos*. México: Editorial Santillana.
- Millán, R. (1990). El ensayo: notas para una discusión. *Letras* (47), 102-107.
- Palacios, M. (1988). Miserias y fulgores del ensayo en Venezuela. En: *El ensayo literario en Venezuela*. Tomo II. (Gabriel Jiménez Emán, compilador) Caracas: Ediciones de La Casa de Bello. Colección Zona Tórrida.
- Parra, M. (1996). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica* (2ª ed) Colombia: Aula abierta magisterio.
- Russotto, R. (1989). La técnica del ensayo. Un instrumento para la enseñanza de la redacción. *Letras* (46), 83-91.
- Sánchez de R, I. (1990). ¿Por qué son tan incoherentes los ensayos de los estudiantes? *Tierra Nueva* (1), 1
- _____. (1993). Coherencia y órdenes discursivos. *Letras* (50), 61-81.
- Vargas Celemín, L. (2002). Al rescate del ensayo literario. ¿Un ensayo... profesor? *Perspectiva Educativa* No.3. [Revista en línea] Disponible: <http://www.edu.co.85/fee/perspectiva/03/ve.html/> [Consulta 2003, marzo 15]
- Vélez, J. (1998). El más humano de los géneros. *El malpensante. Lecturas paradójicas*. (8), 57-69.
- _____. (2000). *El ensayo: entre la aventura y el orden*. Bogotá: Editorial Taurus.
- Yumar, D. (1999). La argumentación en su dimensión social, como fuerza ilocucionaria, de acuerdo a la teoría de Searle y Vanderveken. *Letras* (59), 121-142.

RECOMENDAMOS

ANTROPOLOGÍA CULTURAL. LA EDUCACIÓN CONOCEDORA DE LO HUMANO

Nº 4 DE LA COLECCIÓN RETOS Y LOGROS

Autor: _____

IVÁN PINEDA

RADIOGRAFÍA DEL DEPORTE EN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ EN SU XXI ANIVERSARIO

Nº 9 DE LA COLECCIÓN RETOS Y LOGROS

Autor: _____

JESÚS "CHUNA" NAVARRO

PUEDE ADQUIRIRLO EN:

Monte Ávila Editores



FUNDADOINEX (Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez,
Edif. Mirage, P.B., Av. Ppal. La Urbina.



Librería APROUPEL (Sede APROUPEL.
Instituto Pedagógico de Caracas)



Librería LUDENS (Plaza Venezuela)



Drakontos (Torre Morelos)



Kadmos (Plaza Venezuela)



Subdirección de Investigación y Postgrado
(Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso
Martínez, Edif. Mirage, piso 1, Av. Ppal. La Urbina)
Entre otros...



Revisión del Manual Didáctico para la administración de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos en el Instituto Pedagógico de Miranda

José Manuel Siso Martínez *

Lusmidia J. Alvarado B.

UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda

José Manuel Siso Martínez

RESUMEN

El propósito de este trabajo fue revisar el Manual Didáctico de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos administrada en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez con miras a su actualización, de acuerdo con la opinión de los docentes facilitadores, durante el período académico 2005_I. Este estudio se apoyó en una investigación de campo, de carácter descriptivo. Los sujetos de esta investigación estuvo constituida por doce (12) profesores que facilitaron la fase en la Sede de La Urbina, así como en las Extensiones: Río Chico y Nueva Cúa. Para obtener la información se utilizó la técnica de la entrevista y se elaboró un cuestionario que fue validado a través de la técnica de juicio de expertos. Se revisaron documentos bibliográficos y se procedió a describir los resultados obtenidos y a interpretarlos. Se concluyó que el Manual es pertinente con respecto a la administración curricular de la Fase porque el contenido es congruente con los requerimientos de la Fase y su presentación posee un formato y secuencia apropiado; el lenguaje usado es claro y preciso se ajusta a las exigencias del nivel educativo, es necesario hacer otras revisiones que permita actualizarlo y hacer los ajustes para mantener su vigencia.

Palabras Clave: manual didáctico, Fase de Ejecución de Proyectos Educativos.

* Recibido: noviembre 2006.

* Aceptado: abril 2007.

ABSTRACT

REVIEW OF THE DIDACTICAL MANUAL FOR THE ADMINISTRATION OF THE EDUCATIONAL PROJECTS' EXECUTION PHASE OF THE INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA SISO MARTÍNEZ.

The purpose of this paper is to review the Didactical Manual of the Educational Project's Execution Phase implemented at the Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez in order to update it by introducing the opinions of the facilitating teachers of the academic period 2005-I. This study is supported by a field research of a descriptive nature. The sample used was made up of twelve (12) professors who acted as facilitators for this phase at the Urbina headquarters, as well as in the off campus sites: Rio Chico and Nueva Cua. The information was gathered by means of interviews and a questionnaire validated by means of the experts opinion technique. Bibliographic documents were reviewed and then we proceeded to describe the results obtained and to interpret them. It was concluded that the Manual is pertinent as regards to the curricular administration of the phase since its contents are congruent with the requirements of the phase and it has the appropriate format and sequence. The language it uses is clear and precise and it meets the requirements of the educational level involved. However it requires further revisions in order to update it and make the necessary adjustments to keep it operational.

Key words: Didactic Manual, Execution Phase of Educational Projects.

Introducción

Arteaga y Bustamante (2000) plantean que una de las metas de las instituciones universitarias del nuevo milenio, debe orientarse hacia el logro de la pertinencia social y la vinculación con sus comunidades de manera que éstas las sientan como propias y así puedan defenderlas. (p--).

En este orden de ideas, Barreto (1994) considera que la pertinencia es el "grado en que las funciones universitarias responden a la solución de los apremiantes problemas sociales y educativos".(p. 64)

De acuerdo con lo expuesto, se emprendió este trabajo que tiene como propósito revisar el Manual Didáctico de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos administrada en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez de la UPEL con miras a su actualización.

Este estudio es pertinente debido a que puede ser considerado, como posible fuente para la revisión de otros materiales didácticos impresos dirigidos a la administración de cursos, fases y actividades electivas de extensión administradas en la universidad bajo la modalidad a distancia, pues ofrece una alternativa metodológica para determinar la pertinencia de materiales educativos impresos en relación con la administración curricular.

El Problema

La educación, aunque utilice las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación como apoyo para la realización de las actividades propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no deberá ser ajena a los materiales didácticos impresos, ya que ellos también son concebidos como apoyo que facilitan de forma directa la comunicación y la transmisión del saber, encaminados a la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Estos materiales didácticos impresos deben ser compatibles con las situaciones colectivas, individuales y grupales de aprendizaje, aunque más recomendados para trabajos individuales y de pequeños grupos. La elaboración de materiales didácticos impresos es objeto de cuidados especiales para facilitar el aprendizaje al estudiante, porque busca en lo posible que éste pueda seguir adelante sin tener que recurrir sistemáticamente al tutor.

Según Bautista, Martínez, y otros (2000) los manuales didácticos requieren ser expuestos a una revisión para así hacerle diversos cambios y/o ajustes, añadirle actividades o ejercicios determinados, cambios en la maquetación y diseño, así como la inclusión de contenidos específicos de acuerdo con los resultados obtenidos.

Estos manuales didácticos, como son utilizados durante los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren mantenerse en vigencia en función de la exigencia social, debido a que son considerados como herramienta esencial para la administración del currículo.

Es necesario precisar que el Manual Didáctico de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos administrada en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, fue producto de una investigación realizada por esta autora en el año 2002, como requisito parcial para optar a la Categoría de Asistente en el referido Instituto, siendo aprobado por unanimidad. La metodología utilizada fue una Investigación Documental apoyada en los Proyectos Especiales y su alcance llegó hasta el diseño del Manual Didáctico. Entre las recomendaciones de la investigación y el Jurado Calificador, se encuentra la validación del Manual Didáctico ante los entes correspondientes para su utilización con los estudiantes, procesos que se hicieron posteriormente tomando en cuentas éstas y otros elementos teóricos que se describen a continuación.

Otro aspecto que fundamenta la realización de esta revisión del Manual Didáctico se encuentra en lo planteado por García (2002), quien sugiere la necesidad de realizar una valoración del Manual Didáctico por parte de un grupo piloto a través de un cuestionario; esto puede hacerse a través de

una solicitud que se realice a los estudiantes para que respondan, ya sea al final de cada tema o una vez finalizado el uso del Manual, acerca de los aspectos más resaltantes del material educativo y su correspondencia con la administración curricular.

Sin embargo, surge la necesidad de tomar en cuenta la opinión y experiencia que han tenido los docentes encargados de administrar la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos una vez que han utilizado el Manual Didáctico, pues ellos también son protagonistas principales de la administración que se hace del referido Manual. Como señala García (2002), es importante que no sólo los estudiantes realicen una valoración del material educativo, sino que también los docentes deben tener una participación activa en este hecho.

El no haber tomado en cuenta hasta la fecha la experiencia y aporte de los docentes facilitadores impide la realización de una revisión más completa del Manual Didáctico para la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos, pues su percepción al respecto complementa el panorama relacionado con la administración del referido material educativo impreso no sólo en la sede La Urbina, sino también en las Extensiones de Nueva Cúa y Río Chico.

En este estudio, entonces, se recogen y someten a consideración los planteamientos realizados por los docentes que administran la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos con apoyo del Manual Didáctico.

Por todo lo expuesto, surge la necesidad de plantearse este trabajo y darle respuesta a la siguiente interrogante: ¿cuál es la opinión de los docentes que facilitan la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos acerca de la pertinencia del Manual Didáctico de la Fase en correspondencia con su administración curricular?

Diseño Curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador

En lo que concierne a la concepción curricular de la universidad, ésta se deriva del análisis de los elementos, principios y componentes obtenidos de las diferentes corrientes del pensamiento y los integra con una visión holística para generar un diseño curricular prospectivo, equilibrado, ajustable, comprensivo, multidisciplinario y perfectible, el cual responde a los cambios de paradigmas producidos en las ciencias, la tecnología, las artes, las humanidades y la sociedad de acuerdo con lo establecido en el diseño de los programas de cursos y fases del rediseño (1996).

La universidad cuenta con un currículo estructurado en cuatro (4) componentes curriculares articulados a lo largo de la carrera, a objeto de lograr

una visión integradora de la formación de los profesionales de la docencia. Ellos son: Formación General, Formación Pedagógica, Formación Especializada y Práctica Profesional.

Este Diseño Curricular se aplica, igualmente, en los ocho (8) Institutos que conforman la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Para los fines del presente estudio, es importante ampliar lo relacionado con el Componente de Práctica profesional, pues es allí donde se inserta la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos, en la cual se desarrolla la presente investigación. De allí que, a continuación, se abordan los aspectos más resaltantes del referido Componente pero, específicamente, en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

El Componente de Práctica Profesional en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez

Este componente de práctica profesional del diseño curricular (1996) constituye un eje de aplicación a lo largo de la carrera, respondiendo al perfil profesional del egresado. Razón por la cual debe ser un proceso de aprendizaje y ejercitación sistemático, progresivo y acumulativo en el análisis y la reflexión sobre la práctica escolar, la aplicación y conocimientos de destrezas, la adquisición y perfeccionamiento de las competencias docentes, la identificación del compromiso vocacional con la profesión.

En este sentido, las actividades planificadas en este componente curricular dan la oportunidad de probar y demostrar habilidades y destrezas en el análisis y solución de casos reales de la profesión, así como aprender a utilizar, con mayor acierto, los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos bajo la tutela de docentes especialistas en el área.

Es por ello, que se consideran de gran relevancia las Fases que integran el Componente de Práctica Profesional, pues brindan al Currículo retroalimentación y al participante la posibilidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos en los cursos que conforman los otros componentes. Todo ello se logra mediante experiencias educacionales simuladas y reales, que le permiten detectar tanto las fortalezas de su actuación como las debilidades, a fin de mejorar cada vez más su formación, en búsqueda de la excelencia profesional y personal.

Este Componente está integrado por cinco (5) Fases, ellas son: *Condiciones Docentes Facilitativas (es única en el Instituto)*, Ensayo Didáctico, Observación, Integración Docencia-Administración y Ejecución de Proyectos Educativos.

Cabe resaltar el hecho de que una (1) de las cinco (5) Fases es Homologada y es la Fase de Observación (FAO – 0315) común para todos los ocho (8) Institutos Pedagógicos que forman parte de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, las cuatro (4) restantes son Institucionales Obligatorios, es decir, se administran de acuerdo con las necesidades e interés de la región.

Las cinco (05) Fases son administradas por el Departamento de Práctica Profesional, el cual está estructurado en tres Áreas: área de Docencia (la cual agrupa las Fases de Condiciones Docentes Facilitativas, Ensayo Didáctico e Integración Docencia-Administración), área de Investigación (comprende la Fase de Observación y la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos y área de Didácticas (abarca todas las didácticas de las diez especialidades que administra el Instituto).

No obstante, para el presente estudio se tomará en cuenta lo relacionado con la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos, la cual se describe a continuación.

La Fase de Ejecución de Proyectos Educativos del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez

La Fase de Ejecución de Proyectos Educativos atiende a todos los estudiantes inscritos en cualquiera de las diez (10) Especialidades de Pregrado administradas en el Instituto expresadas en el Plan de Estudios de Pregrado (1996) Física, Geografía e Historia, Educación Preescolar, Educación Integral, Matemática, Educación Musical, Mecánica Industrial, Electrónica Industrial, Electricidad Industrial y Educación Física.

De acuerdo con la Matriz de Ubicación y Secuencia, elaborada por la Unidad de Currículo, la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos debe ofertarse a los cursantes del VII Período Académico, con una densidad horaria de tres (3) horas semanales por 16 semanas tiempo que dura el Período Académico Ordinario.

Esta Fase tiene como propósito de acuerdo con el programa aprobado por el Consejo Directivo (2002) (ver anexo 2) lo siguiente:

Consolidar la profundización en la integración de conocimientos, procedimientos y actitudes adquiridos en todos los componentes de manera de conectarlos en la ejecución de un proyecto educativo, sustentado en una dimensión de innovación pedagógica... (p.2)

Esta Fase tiene dos (02) prelacones: el curso Investigación Educativa y la Fase de Observación, cuenta con seis (06) Unidades Crédito, y es administrada bajo la Modalidad a Distancia.

La Fase de Ejecución de Proyectos Educativos permite la elaboración de los trabajos dentro de proyectos optativos los cuales pueden ser: áreas o líneas del saber docente o de la especialidad, proyectos comunitarios-institucionales o proyectos de integración de los contextos o de prácticas no convencionales.

Esto se refiere a que el estudiante puede aplicar el criterio de flexibilidad en el momento de seleccionar su trabajo de investigación, orientado hacia uno de los tres (3) proyectos optativos.

Del mismo modo, se puede afirmar que esta Fase le permite al participante la oportunidad de aplicar e integrar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a lo largo de toda la carrera docente en cada uno de los componentes curriculares como son: Formación General, Formación Pedagógica, Formación Especializada y Práctica Profesional, cada uno de ellos conforma el Plan de Estudios de las Especialidades de Pregrado del Instituto, aún vigente (1996).

Una vez descritos los aspectos más importantes concernientes a la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos, es importante abordar lo relacionado con la administración curricular para, de esta forma, poder relacionar directamente lo planteado en la referida Fase con su desarrollo, pues el punto central de la presente investigación está relacionado con determinar la pertinencia del Manual Didáctico para la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos con la administración curricular de la Fase.

La Administración Curricular

Para Castillo (1997), la administración curricular se refiere al proceso mediante el cual se ponen en marcha, de forma coordinada, los programas y proyectos (realizados en la planeación curricular), utilizando de manera eficaz y eficiente los recursos físicos, materiales y financieros con los participantes de una planta de personal claramente definida y organizada. En este sentido, una vez que se ha realizado el proceso de planificación curricular, el cual está dirigido a prever y definir los fines y políticas educativas por medio de la organización metódica del personal, la comunidad, los recursos, los programas y proyectos, se desarrolla la administración curricular, sobre la cual se ejecuta lo establecido como plan.

Campbell (2001) manifiesta que la ejecución o administración de un plan significa realizar las acciones programadas, a fin de cumplir los objetivos planteados. Situación ésta que genera la realización de diversas actividades en correspondencia con los elementos definidos anteriormente, lo cual implica integrar esfuerzos de tipo humano, físicos y materiales para el alcance de objetivos ya establecidos.

Desde esta perspectiva, la Administración Curricular no es un proceso sencillo; por el contrario, tal como señala Castillo (1997) ejecutar el currículo representa “el momento más complejo del trabajo curricular; en el que se refleja el grado de coherencia existente entre el discurso y la práctica pedagógica, que convalida el proyecto curricular institucional” (p.46). Estas acciones son muy importantes dentro del hecho educativo pues permiten hacer eficaz y pertinente los planteamientos plasmados y concebidos previamente como las normas y lineamientos de acción.

Otro aspecto importante relacionado con la Administración Curricular es el planteado por Nozenko (2003), quien sostiene que en atención a las políticas de calidad, equidad y pertinencia social bajo las cuales han de ser elaborados los diseños curriculares, de acuerdo con las tendencias del currículo para el siglo XXI, la administración curricular no sólo debe circunscribirse al uso eficiente y eficaz de recursos humanos, financieros y materiales (como ha sido definido tradicionalmente), sino que debe tomarse muy en cuenta lo relacionado con la trascendencia e importancia que tiene dicho proceso pues éste conforma, en cierto modo, la filosofía académico institucional, la cual conjuntamente con la visión, misión, objetivos, compromisos y valores institucionales, le dan personalidad curricular a una Institución de Educación Superior, puesto que facilita la toma de decisiones que propician el adecuado desarrollo curricular.

Resalta el hecho de que, como manifiesta Aznar (1995), la ejecución de un currículo es la ocupación y responsabilidad principal de los docentes, pues ellos son quienes toman las múltiples y variadas decisiones particulares que se necesitan. Razón por la cual en este estudio se precisa determinar la opinión de los docentes en cuanto a la pertinencia del Manual Didáctico para la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos, como apoyo para la administración de la referida Fase.

En fin, la administración curricular es un aspecto fundamental que debe ser tomado en cuenta y revisado constantemente, con el fin de poder desarrollar un óptimo trabajo y cumplir con lo planteado en el currículo. Pero, para los fines del presente estudio se requieren conocer otros aspectos que sirvan para contextualizar y describir los aspectos más importantes de

la investigación; de allí que a continuación se aborden algunos elementos relacionados con los materiales didácticos impresos.

Los Materiales Didácticos Impresos

Los materiales impresos, hoy, en la era tecnológica, continúan siendo vehículo fundamental de transmisión de los contenidos de aprendizajes. Esto porque "... este material consumía en la pasada década de 1980, al menos las tres cuartas partes del tiempo total de trabajo del alumno" (García, 2002, p. 236).

Aún a finales de la década de 1980, este medio se manifestaba como componente básico de los cursos. "Los textos escritos por los miembros del equipo docente son, en consecuencia, el componente central de los cursos en las universidades abiertas, y se espera de ellos que ocupen el 60% de la dedicación de los estudiantes" (Smith, 1988, p-239) citado por García (2002). De allí, su contribución tan profunda a la administración curricular de los cursos y fases que conforman el plan de estudios (1996) de la universidad pedagógica experimental libertador.

De acuerdo con Parcerisa (1999), un material didáctico "es un instrumento impreso con orientación técnica para el participante, que incluye toda la información necesaria para el correcto uso y manejo, así como la integración al complejo de actividades de aprendizaje para el estudio independiente..." (p.168). Razón por la cual, se concibe como una herramienta fundamental en la formación del participante en la modalidad de educación a distancia, el cual debe ir acompañado de un cuidadoso diseño y elaboración que permita obviar las dificultades de la separación física facilitador-participante. Paralelo a esto, dadas las características descritas anteriormente, un material didáctico impreso bien diseñado representa un adecuado aporte en el desarrollo de las actividades inherentes al hecho educativo, de allí que la determinación de su pertinencia con respecto a la administración curricular es un aspecto fundamental que considerar para promover la contribución del material y no la obstaculización de los procesos.

Componentes Básicos o Estructurales de un Material Didáctico Impreso

Según Bautista, Martínez y otros (2000) son ocho (8) los componentes básicos o estructurales de un material didáctico impreso son:

1. *Índic*; se consignan todos los títulos ya sean de 1°, 2° o 3° nivel, y su correspondiente página para que, como cualquier texto, el destinatario pueda ubicarlos rápidamente.

2. *Introducción:* (a) en primer lugar, se debe incluir una presentación del curso o fase, que refleje los datos de identificación así como también toda aquella información relativa a su contenido, su importancia en general y cuál es su razón de ser (fundamentación del programa del curso o fase). (b) en segundo lugar, se incluye una presentación del equipo docente o autor (nombre y apellidos, datos de contacto y horario de atención al estudiante, un breve currículum profesional). (c) en tercer lugar, se concreta qué requisitos o conocimientos previos son necesarios para abordar correctamente el curso o fase. Se hace referencia a las conexiones externas del curso o fase con respecto a otros; y (d) en cuarto lugar, se menciona la aplicabilidad, utilidad y valor práctico asociado al curso o fase y a las situaciones o contextos en los que se pueden poner en práctica tanto los conocimientos teóricos como las habilidades prácticas que el estudiante adquiera y se espera desarrolle con el curso o fase.
3. *Objetivos:* presenta los objetivos expresados en el programa de curso o fase, con el fin de que el estudiante tenga una información precisa respecto a los logros que de él se espera.
4. *Orientaciones para el Aprendizaje:* acompaña y conduce al estudiante paso a paso en su estudio, ayudándole a superar las dificultades que surjan en el desarrollo del curso o fase. Las orientaciones pueden ser precisadas en relación con un cronograma de actividades del curso o fase dentro del material didáctico en el que se ofrezcan sugerencias acerca de los tiempos que se deberían emplear para el estudio y la búsqueda de la información, para la realización de actividades o trabajos que contribuyan a que los estudiantes desarrollen hábitos de estudio adaptados a la naturaleza del curso o fase y a las actividades acreditables de extensión.
5. *Aspectos relacionados con los contenidos:* expone el temario, según la función (lecturas Básicas y/o Lecturas Complementarias), concibiendo los contenidos como un documento integrado que permita la visión general del curso o fase. Además deben adecuarse a las siguientes características: nivel de conocimientos previos de los estudiantes, actualización, coherencia interna, expresión clara y adecuada para los estudiantes, que se correspondan con los objetivos planteados en el programa del curso o fase y que tenga una presentación atractiva y motivadora.
6. *Actividades para el aprendizaje:* es indispensable incluir actividades para que el estudiante trabaje y actúe sobre los contenidos presentados, a fin de desarrollar las competencias o capacidades planteadas en los objetivos. Son tareas, ejercicios, prácticas o actividades diversas que el autor pide al estudiante para que se apropie del contenido y refuerce o amplíe uno o varios puntos del desarrollo del tema. Esto fomenta la

transferencia de los aprendizajes mediante la realización de prácticas en las que el estudiante aplique los conocimientos a situaciones nuevas. Se deben evitar las actividades que sean simplemente una repetición o memorización de lo estudiado y presentar actividades que orienten la comprensión de la lectura, promuevan la aplicación de lo aprendido y generen su análisis crítico. Existen tres tipos de actividades: (a) cerradas (elección múltiple, enlace, espacios en blanco, secuenciación, verdadero/falso, localización errores); (b) abiertas (preguntas de autoevaluación abiertas, abiertas) y (c) otro tipo de actividades (estrategia cognitiva, de interacción y de habilidades a desarrollar).

7. *Orientaciones acerca de la bibliografía:* se incluye en el material didáctico, corresponde a la literatura teórica o de investigación ya existente, en la que se apoya el facilitador para que el estudiante profundice sobre el tema en cuestión. La bibliografía puede incluirse al final de cada tema. Además se debe incluir la bibliografía básica del tema, así como la bibliografía complementaria. La bibliografía básica hace referencia a los temas, constructos teóricos, metodológicos o cuestiones prácticas que apoyan o debaten la perspectiva que el facilitador plantea en su material de aprendizaje. La bibliografía complementaria hace referencia a materiales de apoyo que proporcionan información adicional al tema. Se puede incluir información de bibliografía adicional, videos, visitas para la consulta y ampliación de los temas a sugerencias del asesor.
8. *Evaluación:* incluye y justifica los criterios de la autoevaluación y heteroevaluación.

Dada la relevancia de este punto a continuación se amplía la temática para dar un mejor sustento al trabajo desarrollado en la evaluación del material didáctico en cuestión; en tal sentido, se aborda lo relacionado con la revisión de materiales didácticos impresos.

Revisión de los Materiales Didácticos Impresos

Los materiales didácticos han de ser objeto prioritario de revisión ya que, como señala Rowntree (1998) citado por García (2002), si bien todo tipo de enseñanza recurre a ellos, la Educación a Distancia en concreto depende fundamentalmente de los materiales; hasta el punto de que no puede entenderse sin ellos.

Cuando son materiales que se están elaborando por primera vez, se pueden hacer diversos cambios y/o ajustes. En el caso de que los que ya están editados, es prácticamente imposible cambiar sus componentes, por

lo que se debería incidir más en las actividades de aprendizaje que pueden realizar los estudiantes o usuarios cuando los utilicen.

Independientemente del tipo de revisión que se haga (editorial, institucional, personal, antes de que se edite o después), es pertinente que se consideren los criterios bajo un marco teórico-metodológico-conceptual específico que en gran medida orienten en los análisis que se hagan, así como en los fines, y hasta las conclusiones más relevantes que se obtengan de tal revisión.

Entre los principios fundamentales que se deben aclarar antes de realizar cualquier actividad de revisión, viene a ser la perspectiva teórica de aprendizaje, ésta permitirá conceptuar el tipo de estudiante al que está dirigido el material, sus posibles estilos de aprendizaje, sus habilidades, destrezas, recursos y formas de actuación para aprender, así como los posibles logros de las metas de aprendizaje.

Para analizar cualquier material educativo es indispensable conocer el proyecto curricular o Diseño Curricular del Documento Base de la institución, el programa del curso o fase y el contexto en el que se enmarcan los materiales educativos, con la finalidad de dar respuesta a diversas preguntas. Parcerisa, A. (1999) agrupa estas interrogantes según los componentes básicos o estructurales de los materiales didácticos impresos, de manera que puedan ser analizados en los siguientes ámbitos generales:

- a) ¿Qué se pretende enseñar? (contenidos del material didáctico). Éstos deben tener correspondencia con los objetivos señalados en el Programa del curso o fase, las informaciones presentadas deben estar actualizadas, los estudios que se recomienden a revisar deben ser postulados científicos y no suposiciones sin base; se deben presentar con secuencia didáctica, es decir, que parta de lo más elemental a lo más complejo, se debe presentar de manera lógica y clara para el lector, deben ser además contenidos interesantes, variados y dinámicos.
- b) ¿Qué objetivos se persiguen conseguir con el material? (metas de aprendizaje). Si estimula el aprendizaje en otros cursos o fases, si permite transferir los aprendizajes hacia actividades fuera del aula, al ámbito de trabajo o al desarrollo general.
- c) ¿Cómo se lograrán los objetivos? (actividades de aprendizaje o diseño instruccional). Con las actividades básicas o complementarias, así como criterios generales para evaluación (auto y heteroevaluación), si propicia el trabajo creativo en cuanto a que el contenido y las actividades planteadas estimulan y desarrollan la creatividad, tanto en la comprensión y aplicación de lo aprendido y si propone la ejercitación por objetivos,

invita a la consulta de fuente de referencias citadas e incluye guías prácticas de ejercicios.

Otro de los aspectos que deben ser tomados en cuenta para el análisis del material educativo impreso está relacionado con el lenguaje usado y la maquetación de la información o presentación de materiales que apoyan los contenidos del texto. En lo referente al lenguaje usado, debe ser claro y preciso, es decir, no debe presentarse a confusiones, contener un vocabulario apropiado al curso o fase, redacción correcta en cuanto a la coherencia, cohesión y concordancia, utilización de un lenguaje equilibrado entre lo técnico y lo formal, que permite a los estudiantes comprender su contenido. En cuanto a la maquetación o presentación del material educativo impreso, el tamaño del texto debe ser cómodo en el momento de realizar las lecturas, por tal razón se sugiere el tipo de letra (times new roman para los textos en general; arial para los ejemplos y lúcida casual para los títulos tamaño doceavo), poseer un equilibrio entre los bloques de información y los espacios en blanco, la diagramación apropiada, es decir, los bloques de textos, los cuadros y ejercicios deben estar dispuestos de forma sencilla, atractiva y comprensible al lector, poseer un diseño apropiado al nivel de escolaridad.

Otro de los aspectos necesarios de analizar corresponde a los anexos. Estos sirven de apoyo para la consecución de los objetivos del programa, deben ser comprensibles de acuerdo con las instrucciones, son atractivos y que sean de extensión apropiada.

Para finalizar, es necesario mencionar que el presente Manual pretende ser una herramienta sencilla y completa; sencilla en cuanto a su uso, por parte de los estudiantes, y completa en el sentido de que no obvia ninguno de los contenidos del Programa de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos. De allí que a continuación se describan los aspectos más importantes del Manual Didáctico de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

El Manual Didáctico de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos administrado en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez

De acuerdo con la modalidad de administración de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos, la investigadora del presente estudio elaboró un manual didáctico en el período académico 2003 – I, con el fin de proporcionar a los estudiantes, tanto la información teórica exigida por el Programa de la Fase, como las herramientas didácticas. Para que, de esta manera, pudieran orientarse en el momento de formular y ejecutar un proyecto educativo,

contribuyendo con la solución y/o mejoramiento de necesidades educativas detectadas. Esto a través de un grupo de actividades sugeridas para la construcción de sus conocimientos.

A continuación se describe, la composición del Manual Didáctico de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos:

Contempla una selección de lecturas, constituidas por compendios extraídos de obras calificadas. Coloca al estudiante en relación directa con los autores más destacados en un área determinada, abriéndole la posibilidad para que acuda a la obra completa y profundice en la información que le interesa, con lo cual estamos incentivando la actitud investigativa en el estudiante. Estas compilaciones ofrecen versatilidad en su producción, porque en tiempo, muy breve, permiten incorporar nuevas lecturas, a juicio de los especialistas, desechando en consecuencia, aquellas que han perdido vigencia con el devenir del tiempo.

Se encuentran dos clases de lecturas acompañadas por bibliografía sugerida que permiten profundizar en el contenido exigido por el Programa de la Fase. Estas lecturas están conformadas por las sugeridas y las complementarias. Las lecturas de tipo sugeridas tienen que ver con el desarrollo del contenido programático y las lecturas de tipo complementarias están dirigidas a activar los conocimientos previos obtenidos en cursos anteriores y que son necesarios para la práctica, también se incorpora una situación hipotética.

Es importante destacar que estas lecturas están acompañadas por un conjunto de actividades para desarrollar, a través de las cuales se aspira relacionar los conocimientos previos con la nueva información recibida, igualmente, para que se logre un aprendizaje significativo se busca fomentar constantemente la reflexión sobre lo tratado y la aplicación de los aprendizajes a la vida cotidiana y al medio social en el que cada quien se desenvuelva.

El Manual cuenta con los siguientes instrumentos para evaluar cada uno de los productos parciales obtenidos en el proceso de la Fase: carta de presentación (ver formato a), instrumento para evaluar los capítulos i-ii-iii (ver formato b), instrumento para evaluar los capítulos iv-v-vi (ver formato c), instrumento para evaluar el plan de acción (ver formato d), instrumento para evaluar el resultado del plan de acción (ver formato e), instrumento para evaluar el informe final (ver formato f), instrumento de autoevaluación (ver formato g), instrumento de evaluación externa (ver formato h), registro de consulta (ver formato i) y control de asistencia (ver formato j).

Este Manual, ha sido aplicado durante los períodos académicos 2004 – I y 2005 – I atendiendo a todos los estudiantes de todas las especialidades de Pregrado, además ha sido utilizado por los estudiantes cursantes de la Fase

Docencia-Administración para desarrollar el aspecto administrativo, dirigido a detectar situaciones pedagógicas para luego mejorarlas o solucionarlas, así como también; los egresados nuestros que en los actuales momentos desempeñan cargos directivos en su centro de trabajo .

Es importante resaltar que el Manual, constituye un aporte para la administración curricular de la Fase, puesto que permite orientar y capacitar a los estudiantes en cuanto a las actividades que se deben desarrollar para el alcance de los objetivos planteados lo cual, además, contribuye en el logro del Perfil del Egresado.

Otro aspecto importante es que, como señala Campbell (2001), la administración curricular implica integrar esfuerzos de tipo humano, físicos y materiales para el alcance de objetivos ya establecidos, para lo cual el presente Manual Didáctico para la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos representa un esfuerzo material que añade valor a la integración que se hace de recursos humanos, físicos y didácticos.

En tal sentido, surge la necesidad de revisar el Manual Didáctico de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos, administrada en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, con el fin de determinar su pertinencia en relación con su administración curricular.

Marco Metodológico

El presente estudio fue diseñado bajo una investigación de campo de carácter descriptiva, la cual según el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL (2005), se define como:

...un análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos... Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad; en este sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios. (p. 14)

Para este estudio se utilizó específicamente la validez de contenido, la cual trata de determinar hasta dónde los ítemes de un instrumento son representativos del dominio o universo de contenido de la propiedad que se desea medir. Este tipo de validez no puede ser expresado cuantitativamente, a través de un índice o coeficiente; es más una cuestión de juicio.

Sujetos de la Investigación

Estos sujetos fueron doce (12) docentes que facilitaron la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos, tanto en la Sede La Urbina como las dos (02)

Extensiones: Río Chico y Nueva Cúa, durante el período académico 2005_I, de los cuales son: siete (7) Docentes Ordinarios adscritos al Departamento de Práctica Profesional del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez y cinco (5) Docentes incorporados por Honorarios Profesionales al referido Departamento.

Técnica e Instrumento de Recolección de Datos

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó como técnica la encuesta, la cual está definida según Sabino (2000), como una herramienta exclusiva "... de las ciencias sociales. se trata de requerir información a un grupo socialmente significativo... acerca de los problemas en estudio". (p. 104).

El instrumento utilizado para la recolección de información fue el cuestionario. En tal sentido Rodríguez, Gil y García (1996), lo definen como "una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, en la cual los sujetos proporcionan su información escrita al investigador" (p.186).

También es fundamental señalar que el cuestionario utilizado para esta investigación se realizó con base en el instrumento diseñado por Arteaga y Bustamante (2000), a partir del sugerido por Morles (1986), tomando como base la taxonomía para la evaluación de textos. La razón que consideró la autora para seleccionar este cuestionario es que los aspectos que se desarrollan en el referido instrumento se encuentran relacionados directamente con los criterios que se necesitan para determinar la correspondencia de material educativo como apoyo para la administración de cursos o fases.

Procedimiento para la Recolección y Análisis de los Resultados

Se procedió de la siguiente manera:

- Se realizó la revisión bibliográfica del tema a investigar.
- Posteriormente realizó la adecuación del cuestionario utilizado por Arteaga y Bustamante (2000), tomando en cuenta los criterios señalados en la sección de este estudio, denominada Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos
- Se validó el instrumento mediante el juicio de ocho (08) expertos. Tres (3) Docentes Ordinarios que han administrado la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos en anteriores Períodos Académicos, tres (3) Docentes Ordinarios que han tenido experiencia en la elaboración de Materiales Educativos Impresos (Manuales Didácticos Impresos) y dos (2) Especialistas en el área de Metodología de la Investigación; todo

esto con la finalidad de que se estableciera si el instrumento permite el logro del objetivo del estudio.

- Se obtuvo la fiabilidad del cuestionario a través del método Test-re-test, obteniéndose por medio del paquete estadístico SPSS versión 12, el coeficiente de correlación de Pearson de 0,70 lo que indicó que el cuestionario es altamente fiable.
- Luego se solicitó la autorización al Jefe de Área de Investigación del Departamento de Práctica Profesional, para proceder a la aplicación a los docentes del cuestionario denominado "Guía para la revisión del Manual Didáctico de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos", durante el período académico 2005-I.
- Después y según fecha acordada, la autora se reunió con los doce (12) docentes que conformaron los sujetos de investigación, con el propósito de informarles acerca del estudio a desarrollarse y así poder hacerle la entrega de los cuestionarios.
- Se aplicó el cuestionario con su respectivo instructivo y un ejemplar del manual a los doce (12) docentes que se desempeñaron como facilitadores de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez de la U.P.E.L, durante el período académico 2005-I. Cabe resaltar el hecho de que los sujetos de investigación tuvieron un tiempo determinado de cinco semanas para llenar el cuestionario y entregarlo con las respectivas respuestas.
- Una vez recibidos los doce cuestionarios se procedió a organizar los datos obtenidos en cuadros de frecuencia con su respectivo análisis.

Alcance de la Investigación

En cuanto al alcance del presente estudio es importante destacar que este sólo llega hasta la descripción de los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los doce (12) docentes facilitadores de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos.

Resultados

Una vez obtenidos los resultados del objetivo 1 que consiste en determinar la pertinencia del Manual Didáctico de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez con respecto a la administración curricular de la Fase, de acuerdo con la opinión de los docentes que fueron los facilitadores, en el período académico

2005 – I, se concluye que existe pertinencia del Manual Didáctico de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos con su administración curricular, opinión de los doce (12) docentes encuestados, que han facilitado esta Fase y son los principales responsables porque toman las decisiones que necesitan durante la administración de la Fase. Estos docentes apoyaron su administración curricular con un instrumento impreso de orientación técnica para el estudiante, el cual incluye toda la información necesaria para el correcto uso y manejo, así como la integración de actividades de aprendizaje para el estudio independiente éste se denominó Manual Didáctico.

Los resultados obtenidos evidencian la necesidad de seguir profundizando en el estudio del manual didáctico de la Fase para contar con opiniones que permitan su mejoramiento progresivo y así mantener actualizado el Manual Didáctico de la Fase para su implementación como material de apoyo en su administración curricular.

Conclusiones

Una vez finalizado el trabajo se ha llegado a las siguientes conclusiones:

De acuerdo con la opinión de los docentes que fueron facilitadores de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos durante el período académico 2005-I, el Manual Didáctico para la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos es pertinente con respecto a su administración curricular. Esto es, entre otras cosas, porque el contenido del manual es congruente con los requerimientos de la Fase y su presentación posee un formato y secuencia apropiado; así mismo, el lenguaje usado es claro y preciso y se ajusta a las exigencias del nivel educativo. Paralelamente, se evidencia esta pertinencia porque los sujetos de la investigación declaran que las actividades de aprendizaje y anexos permiten el alcance de los objetivos establecidos para la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos.

La pertinencia del Manual con la administración curricular de la Fase, permite el logro de los objetivos propuestos en el programa. De allí, que los materiales educativos que se usen como apoyo para la administración de los Cursos y Fases del Plan de Estudios (1996), deben someterse a este tipo de consideraciones a fin de garantizar el mejor uso de los mismos dentro del hecho educativo.

El Manual de la Fase permite unificar criterios de acción para optimizar la administración curricular de la Fase

Otro de los aspectos concluyentes del presente estudio está relacionado con el hecho de que no basta con una sola revisión del Manual Didáctico para la FEP, pues en lo sucesivo y paulatinamente, será necesario hacer otras revisiones que permitan actualizarlo y hacer los ajustes correspondientes para mantener la vigencia del mismo.

Recomendaciones

De acuerdo con las conclusiones obtenidas se llegó a las siguientes recomendaciones:

Dar a conocer la metodología y resultados de esta investigación, de manera que pueda servir de referente y modelo a otros investigadores que requieran hacer revisiones de materiales educativos impresos.

Facilitar a los demás Institutos de la Universidad el funcionamiento de este Manual Didáctico para que le sirva de apoyo en la administración curricular de la Fase

Informar a los usuarios del manual didáctico para la FEP acerca de los resultados emanados en esta investigación, a fin de que puedan valorar aún más la utilidad del material didáctico y tengan presente que la revisión de este tipo de materiales no se limita a esta oportunidad, sino que debe ser realizada constantemente.

Diseñar espacios académicos donde se discuta y se promueva la elaboración de materiales educativos

Referencias

- Aznar, J. A. (1995). *La Planeación Curricular*. (6ta ed). México: Trillas.
- Alvarado, L. (2002). *Manual Didáctico de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos, administrada en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez de la U.P.E.L. Trabajo de Ascenso para optar a la Categoría de Asistente*. Caracas. 1era Edición.
- Alvarado, L. (2003). *Manual Didáctico de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos, administrada en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez de la U.P.E.L. Trabajo de Ascenso para optar a la Categoría de Asistente*. Caracas. 2da Edición.
- Alvarado, L. (2004). *Manual Didáctico de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos, administrada en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez de la U.P.E.L. Trabajo de Ascenso para optar a la Categoría de Asistente*. Caracas. 3era Edición.

- Arteaga y Bustamante (2000). Evaluación del Manual de Lengua Española del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. *Sapiens*, No 1.
- Barbero, M y Poleo, L. (2002). *Programa de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos UPEL "J.M.S.M". La Urbina.*
- Barreto (1994). *El Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez", Experiencias en Curriculum Instrucción y Administración de la Educación. Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez, Unidad de Publicaciones.*
- Bautista, Martínez y Otros (2000). *La evaluación de materiales didácticos para la educación a distancia.* UNED, España.
- Becerra N, A. (2002) *Thesaurus de la Investigación Académica Universitaria.* Imprenta Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas-Venezuela.
- Busot, L (1991). *Investigación Educativa.* Maracaibo. Zulia:Ediluz
- Castillo, L. E. (1997). Currículo y Proyecto Educativo Institucional. **Autonomía e Identidad. Colombia: Revista Kinesis.**
- Campbell, R. F. (1960). Improving administrative theory and practice. En *Administrative theory as a guide of action.* Campbell y J. Liphon, Directores, Chicago: Mid west. **Administrative Center**
- Campbell (2001) Improving administrative theory and practice. En *Administrative theory as a guide of action.* Campbell y J. Liphon, Directores, Chicago: Mid west. **Administrative Center**
- Consejo Directivo (2002). *Programa de la Fase de Ejecución de Proyectos Educativos.*
- García (2002). *La Educación a Distancia. De la teoría a la práctica,* España, Ariel Educación.
- Nozenko (2003). *Planificación Curricular.* Caracas.
- Parcerisa, A. (1999). *Materiales Curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos.* Barcelona.
- Reigeluth, C. (2000). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción.* Madrid: Santillana.
- Reglamento Especial que rige la Organización y el Funcionamiento de los Departamentos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Propuesta), (Aprobado por el Consejo Universitario). 1992, Abril 22. 2da-Versión. 1991.
- Rodríguez, Gil y García (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Mexico Grijalbo
- Sabino, C. (2000). *El Proceso de Investigación.* Editorial Panapo. Caracas. Venezuela.
- Santos, M. (1991). *¿Cómo evaluar los materiales?.* Cuadernos de Pedagogía. No. 194. p.p. 29-31.

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1998). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Docencia (1996). *Diseño Curricular* (Documento Base). Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Docencia (1996). *Plan de Estudios*. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Dirección de Planificación y Desarrollo (1996). *Plan de Desarrollo de la UPEL (2001- 2005)*. Julio. Caracas.

RECOMENDAMOS

TIEMPO Y CLIMA EN VENEZUELA. APROXIMACIÓN A UNA GEOGRAFÍA CLIMÁTICA DEL TERRITORIO VENEZOLANO.

Autor: _____
SERGIO FOGHIN-PILLIN

TERMINOLOGÍA ESENCIAL EN CURRÍCULUM E INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

Autora: _____
NANCY BARRETO RAMÍREZ

PUEDE ADQUIRIRLO EN:

- FUNDADOINEX* (Instituto Pedagógico de
Miranda José Manuel Siso Martínez,
Edif. Mirage, P.B., Av. Ppal. La Urbina. ❖
- Librería APROUPEL* (Sede APROUPEL.
Instituto Pedagógico de Caracas) ❖
- Librería LUDENS* (Plaza Venezuela) ❖
- Drakontos* (Torre Morelos) ❖
- UCV ❖
- Subdirección de Investigación y Postgrado*
(Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel
Siso Martínez, Edif. Mirage, piso 1,
Av. Ppal. La Urbina)
Entre otros... ❖

Afectos organizacionales del profesor universitario*

Luis E. Meléndez-Ferrer.
Universidad del Zulia.

RESUMEN

El analizar la cotidianidad del académico, es reconstruir su inter-e-intra-subjetividad; la profesión académica que pauta su desenvolvimiento y la función organizacional configurada desde la relación universidad-empresa. Este artículo caracteriza los afectos organizacionales que tal actor edifica en la interacción universitaria; centrándose en el Compartir y pertenencia institucional. Lo anterior se debate según el diálogo teórico-reflexivo y experiencial-estadístico que dilucida tales afectos. Se afirma que el 94,4% de los profesores analizados en Ingeniería-LUZ, expresó descriptores afectivos y plurisemióticos que consolidan una muy adecuada actitud organizacional para la función organizacional; estimulando la profesionalización con la empresa y la gerencia institucional universitaria.

Palabras clave: Afectividad, Función Organizacional, Académico, Universidad

ABSTRACT

ORGANIZATIONAL AFFECTIONS OF THE UNIVERSITY PROFESSOR.

To analyze the daily work of the academician is to reconstruct his Inter and intra-subjectivity, the academic profession that guides his performance and the organizational function springing from the university-enterprise relationship. This article characterizes the organizational affections that such an actor builds in his interaction with the university, focusing on the

* Recibido: junio 2006.

* Aceptado: septiembre 2007.

feelings of institutional sharing and belonging. This is discussed according to the theoretical-reflexive and the experiential-statistic dialogue that reveals such affections. It is asserted that 94.4% of the professors analyzed at the school of engineering at LUZ expressed affective and pluri-semiotic descriptions that consolidate a very adequate organizational attitude for the organizational function, fostering the professionalization with the enterprise and the university institutional management.

Key words: Affectivity, Organizational Function, Academician, University.

Introducción

Atendiendo al estudio de los afectos organizacionales del profesor, se analiza al académico como un protagonista social quien interactúa en una comunidad profesoral, universitaria, autónoma y pública; así como también, como un actor en la formación profesional y en la gestión institucional. Por esto, es una persona clave que orienta los procesos de transformación de las Instituciones de Educación Superior (García Guadilla, 1998). Lo anterior, se promueve según múltiples afectos que definen su actitud docente (Meléndez-Ferrer, 2004), los cuales determinan en la investigación, docencia, extensión, producción y servicio universitario durante su profesión académica (Parra, 2003; 1998; Albornoz, 2002).

Generalmente, los afectos provocan un clima adecuado para la actitud docente de tal actor en la Facultad de Ingeniería-LUZ ante la función organizacional. De allí, se discriminan los afectos del profesor en las subjetividades, emergentes en la interacción socio-semiótica con los procesos-escenarios materiales referidos a la gerencia universitaria. Los afectos, entonces, se relacionan con la misión-visión del ser, pensar, estar, sentir y convivir organizacional del profesor; cuando realiza los procesos esenciales de dicha formación y gestión universitaria enmarcada en la relación universidad-empresa (RUE).

Los afectos son elaboraciones simbólicas, asociadas con lo emocional (Maturana, 1996) y lo sentimental; construidas en la semiósis inter-e-intrasubjetiva de la persona en su relación con los demás. A su vez, se comprenden como significados fenoménicos que salen de las representaciones, cimentadas en experiencias valorativas que el actor erige sobre su mundo aparente e interno. Esto permite identificar las características del sentido-significado –individual como colectivo- de situaciones, objetos, *espacios y territorios* (Bilbeny, 2002) configuradores de la experiencia humana. Se asume, también, como la edificación compleja de vivencias significativas de las situaciones en el mundo material-contextual-cultural; asimismo, se entienden como la

estructura interactiva que consolida realidades socio-simbólicas del mundo auténtico e ideal del actor que interacciona humanamente, donde coexisten los afectos desarrollados referentes a tales realidades. Los afectos configuran las características de un fenómeno subjetivo-valorativo, en este caso: socio-cultural; los cuales estimulan la gestión universitaria para la función universitaria. Finalmente, ellos son diversos y se transforman en cualidades estructurales y circunstanciales de tal fenómeno.

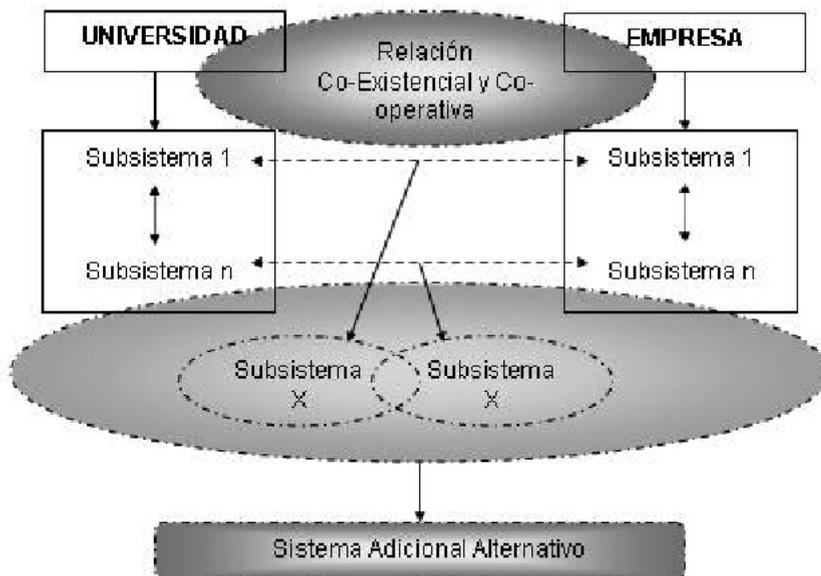
Se profundiza, entonces, en características afectivas del fenómeno organizacional. Es clave acercarse a la interacción que se transforma en la cotidianidad humana material emergente en el espacio-territorio donde se expresa el ser, pensar, sentir y hacer del profesor en su función organizacional. Dentro de las características existen afectos que pautan la esencia, desarrollo, productividad, interacción y evaluación del académico. En este artículo, los afectos refieren al **Compromiso y pertenencia Institucional**. Posteriormente, se explicará sobre ellos, dialogando entre el ser de tales afectos y la forma en que se muestran en el mundo simbólico y concreto de la gerencia universitaria en la cotidianidad organizacional del profesorado.

Además de lo expuesto, la profesionalización se estructura sobre significados y contextos físico-materiales planteados desde la RUE. Esto es una perspectiva teórico-metodológica alternativa ante la formación y gestión universitaria, persiguiendo un nuevo modelo para crear capital intelectual; que se enfrente al modelo de formación y funcionamiento organizacional universitario latinoamericano. Se destaca que, la RUE es un sistema orgánico de redes socio-simbólicas intra-e-interconectadas (cooperaciones) con elementos creadores e interdependientes de un diálogo entre: universidad-empresa. Dicha relación propone alianzas estratégicas; negocia planes, programas como proyectos y adquiere beneficios materiales e inmateriales. Además, considera un sistema de producción e intercambio de bienes-servicios organizacionales en la relación intersectorial (Vega, 2000); utiliza recursos-equipos de producción; valida el sistema productivo, asimismo, comparte ambientes institucionales. La relación interinstitucional estudia la consistencia interna y coherencia externa del potencial en el académico, empresario y estudiante; define la visión-misión de sus actores e impulsa su potencial tanto humano, profesional, docente como organizacional. Por ello, asocia las características sustantivas de los mismos; movilizándolos a territorios institucionales, cooperativamente.

La relación institucional posee elementos que constituyen la RUE, que apunta a la interacción de sectores: universidad-empresa; configurando mecanismos de coexistencia para desarrollarse individual como colectivamente, mediante la cooperación entre cada subsistema (Ver figura 1). Dichos sectores

tienen subsistemas relacionados cooperativamente con otros; generando un nuevo subsistema alternativo, con características representativas de ambos sectores (Meléndez-Ferrer, 2005; 2004; 2003). La RUE integra la misión-visión sectorial, crea la filosofía organizacional y funcional; asimismo, organiza la investigación, docencia, extensión, producción y servicio institucional. Tal relación establece equipos multidisciplinares, estructura el desarrollo organizacional e, igualmente, instala una relación ganar-ganar en tales funciones organizacionales.

Figura 1
Dinámica de la Relación Co-Operativa y Co-Existencial en la Relación Universidad-Empresa



Fuente: Autor

También, la RUE analiza la consistencia-coherencia en la misión-visión de las ciencias sociales, pedagógicas, específicamente, gerenciales, administrativas, organizacionales y económicas para profesionalizar y planificar la institución universitaria; compartiendo tendencias educativas-gerenciales a favor de la cooperación organizacional y otras funciones referidas al mundo de la gestión institucional. Esta relación ordena el proceso pedagógico-administrativo, utiliza significados, materiales y equipos propios de cada sector. Para Martín (1993), la educación cooperativa es una experiencia donde el participante alterna períodos de estudio-trabajo sistemáticamente, asociados

con los modelos universitarios como empresariales. La cooperación ofrece ventajas institucionales que involucran al profesor, empleador como al estudiante; confrontando problemas/retos científico-tecnológicos reales de la sociedad, donde el estudiante se beneficia y aprende autogestionadamente.

Dicha cooperación –asumida como la formación profesional alternativa y la gestión universitaria compartida- es variada, exitosa y desarrolla competencias genéricas-técnicas (Fernández; Cubeiro y Dalziel, 1966). Esto expone la eficiencia-efectividad de la profesionalización, donde la universidad es una organización productora de capital: conocimiento, ciencia y tecnología; así como también, muestra la participación del académico. En fin, se expondrán las características de los afectos organizacionales antes enunciados, considerando los aportes de un trabajo empírico: *La Actitud Docente del Académico de Ingeniería frente a la Relación Universidad-Sector Productivo* (Meléndez-Ferrer, 2004).

Desarrollo

Para comprender el tema aquí planteado, se edificó un sistema referencial pertinente a los afectos organizacionales. El sistema teórico está constituido por la acepción de la actitud organizacional configurada en el actor universitario; por los elementos actitudinales que dan dinamismo a las estructuras subjetivas: cognitivas, afectivas y comportamentales del profesor; por las funciones emergentes de este tipo de actitud y, por los procesos requeridos para la formación de la actitud vista desde un paradigma institucional; por tanto, todas estas estructuras referenciales se profundizan en la investigación empírica de Meléndez-Ferrer (2004). Metodológicamente, la investigación sobre los afectos organizacionales se cimentó en un diseño establecido por cinco fases linealmente procesuales, a saber: a) elaboración de descripciones observacionales, b) diseño del sistema metódico, c) diseño del sistema referencial, d) ejecución de la experiencia de contacto, y e) construcción del modelo de análisis interpretativo.

En efecto, la investigación fue descriptiva-explicativa, aplicándose el *Cuestionario de Valoración de las Actitudes Docentes del Profesor Universitario ante la Formación Profesional (C-VADPUFP)* (Meléndez-Ferrer, 2004); el cual tiene dos cuerpos básicos: uno, referido a los aspectos socio-profesionales y el otro, a las actitudes docentes. El cuestionario posee cuatro categorías de respuesta tipo Escala Lickert. Para la aplicación, se determinó una población de 260 profesores de todas las escuelas de Ingeniería-LUZ, seleccionando una muestra estratificada de 71 personas. Además, se creó una base de datos con el SPSS Versión 10.0, procesando un análisis estadístico-interpretativo;

considerando criterios descriptivos, clasificatorios y valorativos. Tomando en cuenta los elementos estructurales del sistema referencial y metodológico, se describen los afectos organizacionales seleccionados en este estudio.

Una mirada interpretativa sobre el compromiso y la pertenencia institucional del profesor universitario en Ingeniería

El experimentar el compromiso y pertenencia institucional es un conjunto de afectos del profesor tanto para identificarse como para alinearse con las características, estructuras, procesos universitarios; lo cual le permite sentirse cómodo, integrado, familiarizado, co-responsable y co-protagonista con los actores de la dinámica organizacional universitaria. Conocer los afectos del académico ante la universidad, es entender los elementos que vive cuando interactúa trabajando en los espacios-territorios (Bilbeny, 2002) organizacionales, así como también, en las tareas generales-específicas relacionadas con la investigación, docencia, extensión, producción y servicio en las Ingenierías determinadas por la misma universidad.

Descubrir los mencionados afectos coadyuva a conocer la estructura subyacente del mundo afectivo del profesor ante las funciones organizacionales. Dicho mundo es la tendencia de tal actor para sentirse coaccionado, estimulado y promovido positivamente por-y-hacia la universidad, buscando ser un personaje principal de procesos académicos e institucionales. Ésto permite que el académico -junto con el empresario y estudiante- participe en la construcción de epistemes teórico-metodológicas de las Ingenierías; en la estructuración de la formación profesional alternativa, asimismo, en la operacionalización de la Cooperación Educativa (Simon; Dippo & Shenke, 1991; Meléndez-Ferrer, 2004) que fundamentan, viabilizan y factibilizan la relación universidad-empresa.

Dicho compromiso y pertenencia son afectos favorables que vivencia el profesor para sentirse *parte del todo* en la comunidad universitaria; concebida como una organización relevante y pertinente tanto para generar conocimiento, ciencia y tecnología ingenieril, en pro de profesionalizar alternativamente como para establecer la RUE. Este sentirse *parte del todo* apunta a unos afectos para vivenciarse como actor indispensable en el desarrollo de la misión-visión universitaria. Afectivamente, esta disposición invita al profesor a valorar la interdependencia con otros actores, espacios, recursos materiales, contextos físicos y procesos básicos de la universidad.

La tendencia afectiva hacia la institución planteada en este artículo, es la posibilidad para sentirse-ser representante de la dinámica teórico-práctica

en su cultura académica, profesional, docente, científica, tecnológica, organizacional y laboral desarrollada en la organización. Dicho conjunto afectivo le incita a identificarse con la relevancia de lo que es-y-hace la universidad ante la comunidad científica ingenieril, así como, empresarial para crear el avance requerido en la investigación básica, aplicada y orientada en las Ingenierías, tanto en la universidad como en la empresa. La disposición de sentirse-ser protagonista universitario es la evidencia consolidada, relativa a la calidad, excelencia y pertinencia de la formación profesional-pedagógica que exige desarrollar el académico ante la compleja función de planificar su ejercicio docente-gestión institucional. A su vez, esta afectividad le acerca a crear una imagen profesional y profesoral consistente-coherente ante las demandas empresariales; contribuyendo a instaurar los mecanismos cooperativos planteados desde la relación universidad-empresa.

El compromiso y la pertenencia a la universidad son afectos del profesor conducentes a sentirse cooperadores activos en la constitución de la misión-visión institucional ante la generación de conocimiento, ciencia y tecnología demandada por el avance ingenieril; la estructuración alternativamente, de la profesionalización y el establecimiento de mecanismos interinstitucionales operativos, que consoliden la RUE. Esta propensión afectiva invita al académico a desarrollar competencias profesionales, académicas, científicas, docentes, tecnológicas, organizacionales y laborales para establecer comunidades de trabajo en equipos transdisciplinarios (Zabalza, 2003); en donde co-operen diversos actores indispensables en pos de crear nuevas teorías y prácticas ingenieriles. Éstas últimas sustentan la formación profesional alternativa, hipermodal, multiparticipativa e integradora de ingenieros; instaurando relaciones de ganar-ganar entre la universidad y la empresa. Para describir los afectos organizacionales referentes al Compromiso y pertenencia institucional, en este artículo se presenta el resultado estadístico construyendo un análisis integrado donde se enfrenta la teoría con la evidencia empírica, preguntándose:

*¿Qué afectos promueven el **Compromiso y pertenencia institucional** con otros profesores y empresarios mediante la formación profesional alternativa para ingenieros?*

Según Meléndez-Ferrer (2004) el académico de Ingeniería manifiesta afectos que sustentan la actitud organizacional ante la función organizacional, buscando sentirse compenetrado y arraigado a la universidad. Esta disposición es la valoración positiva para construir procesos académico-institucionales esenciales en pro del avance ingenieril, la planificación de la formación profesional alternativa, así como, la institucionalización de mecanismos cooperativos de la RUE. La presencia de tales afectos institucionales permite

que el académico vivencie una aproximación ante las funciones organizacionales esenciales: producción, gerencia y servicio; compartiéndolas tanto con el empresario como con el estudiante. Dicho elemento actitudinal implica el despliegue de afectos en el profesor, favoreciendo el óptimo e integral desenvolvimiento de su misión-visión universitaria. Ferreira (1997) manifiesta que el profesor configura un modelo complejo, diverso y flexible para entender-hacer contacto con la realidad externa –en este caso, la empresa–.

Con este orden de ideas, dicho actor social mediante el compromiso y pertenencia institucional, se aproxima a un contacto humano tanto con el empresario como con el estudiante; lo cual es pertinente en el desarrollo de funciones organizacionales en la universidad. Esta interacción es la posibilidad de ser-y-estar junto con otros (Moreno, 1995); valorando su importancia, semejanza y diferencia útil de su conocimiento-experiencias para tales funciones. Por ello, el contacto establece una red interactiva e hipermedial mediatizadora de las relaciones académicas, docentes, profesionales, tecnológicas, científicas, organizacionales y laborales dadas en los procesos-contextos universitarios.

Aunado a lo anterior, el compromiso y pertenencia institucional favorece a la mayoría del profesorado de Ingeniería para identificarse con la representación valorativa, el significado y la presencia referencial de aspectos organizacionales asociados con procesos esenciales en pro del avance de epistemes ingenieriles; para estructurar la formación universitaria alternativa, así como también, para viabilizar-factibilizar la cooperatividad requerida por la RUE.

Por ello, el académico puede sentirse comprometido con los siguientes aspectos: a) los valores, principios y filosofía de gestión de la misión-visión en la universidad-Facultad de Ingeniería; b) la cultura organizacional y relacional entre profesor-profesor, profesor-empleado, profesor-obrero, profesor-estudiante y profesor-empresario; c) el puesto de trabajo (personal docente e investigación), implicando ser un empleado público universitario; d) las funciones operativas, administrativas y finalistas propias de la investigación, docencia y extensión universitaria; e) las tendencias profesionales, académicas, científicas, docentes, tecnológicas; discutidas sobre las Ingenierías en el contexto extra-e-inter universitario que estén asociadas a la vida empresarial-laboral, a nivel regional, nacional como internacional; f) las exigencias y condiciones socio-contractuales-económicas del ingeniero en la empresaria; g) las funciones institucionales: administrativas, gerenciales, ocupacionales; así como, de producción y servicio organizacional; h) la participación-gobierno de grupos político-partidistas, entre otros aspectos.

La UCEVA-Institución Universitaria Pública de Formación Profesional (2003) expone que es importante propiciar la práctica cotidiana de valores orientados al desarrollo comunitario, a la formación que procure la convivencia pacífica; considerando la pertinencia, el compromiso, entre otros aspectos. Por esto, la mayoría del profesorado estudiado desarrolló afectos sustentadores para comprometerse a promover sólidas, constantes y diversas redes humanas especializadas a favor de los procesos académico-institucionales que viabilizan-factibilizan la negociación junto con la movilización interinstitucional, tecnocientífica y formativa. Esta afectividad le genera una valoración positiva y un significado relevante ante los participantes, espacios humanos, territorios físicos y actividades emergentes entre: universidad-empresa, recíprocamente. Tal valoración contribuye con la optimización de funciones organizacionales relacionadas con el avance teórico-metodológico en las Ingenierías, con la profesionalización alternativa en estas ciencias y con los mecanismos alternativos para establecer la RUE.

Basados en lo anterior, el 94,4% de los académicos estudiados experimentó compromiso y pertenencia institucional para realizar funciones organizacionales con la empresa. Comprendiéndose entonces que, una cantidad elevada del profesorado puede planificar compartidamente la profesionalización de ingenieros. En este sentido, el grupo de actores tiende a establecer relaciones humanas con la empresa, donde pueda interactuar favorablemente para negociar-movilizar en tal planificación formativa. Asimismo, al profesorado le es importante valorar diversos aspectos organizacionales indispensables, buscando el adecuado funcionamiento institucional requerido por el avance ingenieril, la profesionalización y la organizacionalidad de la RUE. Por tanto, el compromiso y pertenencia institucional son afectos que propician la mayoría del cuerpo académico a estimar las relaciones académico-institucionales con el empresario; e igualmente, a considerar aspectos organizacionales que viabilizan-factibilizan los procesos interinstitucionales de negociación y movilización demandados para la formación profesional alternativa y la creación de nuevos modelos gerenciales de la universidad.

El académico de tal Facultad tiende afectivamente a identificarse con la universidad, mediante la generación consistente del compromiso como de pertenencia institucional local. De allí, este actor está proclive a alinearse con la filosofía, valores, principios y criterios de la gestión universitaria; lo cual determina sobre las funciones organizacionales, a su vez, sobre la misión-visión del profesorado. Esta afectividad conduce a la mayoría del académico, hacia el enrolamiento con el estilo de cultura organizacional y con la tendencia universitaria para planear tanto estructuras organizativas, funcionales como humanas. Dichas estructuras humanas y materiales permite al 94,4% de los

académicos estudiados, generar avances sustantivos en la construcción de conocimiento, ciencia y tecnología necesaria para las Ingenierías. Por esto, es un elemento actitudinal indispensable, con el cual el profesor se siente comprometido para formar alternativamente en una relación cooperativa.

Morales, Cuauro, García, Parra, Valbuena, Pirela, Bermúdez, Romero, Granadillo, Sánchez, Cárdenas (1996) plantean que la alineación promueve en el académico un sentido de pertenencia con la parcialidad-y-totalidad de la organización para crear investigación, docencia, extensión, gerencia, entre otras. Esta pertenencia institucional es un afecto que guía a la mayoría del académico estudiado a sentir apropiación (Charnes, s/f.) del ser-y-hacer de la universidad. Además, le permite erigir afectos para sentirse y ser -junto con otros actores-, responsables del desarrollo material e inmaterial de tal institución; de procesos sustantivos para producir enfoques teórico-prácticos exigidos en el avance ingenieril, la profesionalización alternativa; sobretodo, en pro de resguardar y negociar la Cooperación Educativa (Martin, 1993) viabilizadora como factibilizadora de la RUE.

De acuerdo con Senge (1990) al experimentar una situación positiva de trabajo en equipo, donde se pertenece a una gran institución sentida así colectivamente, hay que considerar que ese equipo/institución no era magnífico(a) desde el principio, sino que aprendieron a generar resultados extraordinarios. En efecto, el 94,4% de los profesores estudiados sintió disposición afectiva a favor de originar un modelo docente de académico transformador, líder y proactivo para planear las funciones organizacionales universitarias. La presencia de estos afectos permite que el académico -junto con el empresario y estudiante-, tenga experiencias académico-institucionales significativas relacionadas con tendencias de transformación institucional en el ámbito regional, nacional internacional.

Afectivamente, la promoción de transformaciones fundamentales en la estructura organizativa, funcional y humana de la universidad, coadyuva al profesor a comprometerse -en conjunto- para reconstruir tanto la misión, visión como las funciones universitarias relacionadas con la producción de conocimiento, ciencia y tecnología demandada por las Ingenierías. Esta tendencia actitudinal acerca al académico -junto con el empresario y estudiante-, a replantear, valorar y estimular cambios en los enfoques teórico-prácticos para profesionalizar consistentemente al ingeniero. Con esto, se tiene un sentido coherente y de alto impacto científico-profesional en función de las exigencias del mundo laboral de las Ingenierías que emergen en la empresa. La presencia de dichos afectos favorece a que tanto la universidad como la empresa concreten encuentros para establecer dispositivos cooperativos, buscando institucionalizar la relación. Desde aquí, se compartirán criterios,

acciones y logros en el adelanto de las funciones organizacionales específicas de cada institución.

Con el compromiso y pertenencia institucional, el 94,4% del profesorado tendió afectivamente a valorar la inclusión de nuevas informaciones institucionales, académicas, docentes, científicas, profesionales y tecnológicas; deseadas para el óptimo desenvolvimiento de las funciones organizacionales. Este grupo mostró un sólido compromiso a favor de producir conjuntamente, nuevas informaciones indispensables y de insumo directo para edificar epistemes teórico-metodológicas necesarias para el avance del conocimiento, ciencia y tecnología ingenieril. La afectividad fundamentada en el apego e identificación institucional, apunta a que el profesor le adjudica valores de importancia a informaciones propuestas en el ámbito regional, nacional e internacional sobre las Ingenierías y sobre la teoría-práctica pedagógica especializada; lo cual se necesita para la profesionalización disciplinar, así como, en pro de la gerencia universitaria.

De allí que, el académico puede comprometerse con el avance de su propio potencial académico, profesional y organizacional que contribuya con la formación profesional (Picón, 1994), incluyendo nuevas informaciones alternativas. Este grupo estudiado de académicos se dispuso afectivamente a valorar informaciones sobre sus compromisos profesoraes-profesionales ante la formación académica; siendo éstos declarados institucionalmente por la universidad (PDE-LUZ, 1998), considerando tanto sus derechos como sus deberes organizacionales, bajo criterios de excelencia académica y pertinencia social.

Por tanto, los afectos proponen en el académico la estimación de valores, significados y sentidos ante las informaciones sobre las estructuras organizacionales, funcionales y humanas; que buscan comprometerse interinstitucionalmente, por medio de la planificación de mecanismos académicos, profesionales, científicos, docentes, tecnológicos, organizacionales y laborales basados en la Cooperación Educativa (Simon; Dippo & Shenke, 1991; Meléndez-Ferrer, 2004) que concreten organizacionalmente la RUE.

Reflexiones finales

El estudio sobre los afectos organizacionales en el académico tiene un dato estadístico que expone la subjetividad afectiva, la cual cimienta su actitud organizacional ante la dinámica de las funciones universitarias. Para Meléndez-Ferrer (2004) este dato se obtiene bajo criterios propios de investigación, considerando los tres elementos actitudinales, específicamente, el afectivo.

Es por ello que, la muestra de profesores (71) se distribuye en cuatro niveles de importancia (I: 76-81%; II: 82-87; III: 88-93% y IV: 94-91%); en los cuales los afectos profesoriales se ubican en el IV nivel, representado por el 94,4% de los académicos estudiados de la Facultad de Ingeniería – LUZ.

Complementariamente, la muestra profesoral se une según tres grupos de clasificación (Bajo: 71-80%; Medio: 81-90% y Alto: 91-100%). Entendiéndose que, la afectividad se fusiona semánticamente, donde se entiende que los afectos organizacionales poseen relaciones implícitas y libres dentro de unas redes de semiósis social, entretejidas en las relaciones intersubjetivas dadas entre el académico, las personas con quien convive, las funciones universitarias y el ambiente socio-ambiental donde habita universitariamente; ésto invita a superar una visión estrictamente psicologista en la comprensión de la afectividad de tal actor social (Ver figura 2). Asimismo, se jerarquiza en forma ascendente en diferentes intervalos, donde Meléndez-Ferrer (2004) plantea que no existen valores porcentuales del profesorado situados en los grupos: Bajo y Medio. En efecto, en el grupo: Alto se fusionan los porcentajes más elevados, exponiendo mayor relevancia y establecimiento que el 94,4% de tales actores tiene significados afectivos adecuados para experimentar el **Compromiso y pertenencia institucional** con las funciones universitarias.

Además, se presenta el porcentaje del profesorado que se ubica en correspondencia con dos parámetros de referencia evaluativo-subjetiva: Adecuados y Muy adecuados para las funciones organizacionales. Vislumbrándose que, los afectos del académico están valorados como *muy adecuados para las funciones organizacionales*, ya que el 94,4% de tales personas se considera en esta estimación evaluativa. Tal porcentaje es clave para crear procesos gerenciales-institucionales básicos, propiciadores del desarrollo productivo de la Universidad del Zulia. Desde aquí, se persigue que el académico valore afectiva-subjetivamente todos aquellos elementos, aspectos y circunstancias institucionales a favor de configurar en cooperación, un sentido de compromiso y pertenencia universitaria que le da complejamente, un significado de arraigo e identidad con la esencia de las diversas funciones organizacionales que debe-puede diseñar, ejecutar y evaluar en la cotidianidad del transcurrir constructivo de su profesión académica (Parra, 2003; 1998; Albornoz, 2002) cotidiana, relacionada con la gestión organizacional enmarcada en la RUE.

Figura 2:
Afectos implicados con el compromiso y pertenencia institucional del Académico



Fuente: Autor

Lo anterior fundamenta los mecanismos gerenciales propiciadores de la madurez de su misión-visión científica, tecnológica, profesional, social, académica, entre otras; permitiendo interactuar socio-simbólicamente con otros actores, espacios y territorios (Blibeny, 2002) empresariales. Asimismo, incita a presentar dispositivos de formación organizacional permanente del profesor de Ingeniería, que incluyan los afectos institucionales-profesorales a favor de su dinámica universitaria.

Referencias Bibliográficas

- Albornoz, Orlando (2002). *Los Vértices de la Meritocracia. Ciencias Sociales y Oficio Intelectual*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela. Ediciones de la Biblioteca EBUC.
- Bilbeny, Norbert (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. España: Gedisa
- Charnes, Gabriela (s/f). *Aprendizaje Organizacional*. Documento consultado el 5 de Febrero del 2004, disponible en: www.utem.cl/direplan/artiaprendizaje_fm.htm.

- Fereira, Emilio (1997). *El Futuro es Hoy*. Instituto de Relaciones Interpersonales. Taller aplicado en el marco del Plan de Desarrollo Estratégico (1998). Dirección General de Planificación Universitaria (DGPU). La Universidad del Zulia. p.8.
- Fernández, Guadalupe; Cubeiro, Juan y Dalziel, Murray (1996). (comp.) *Las Competencias Clave para una Gestión Integrada de los Recursos Humanos*. España, Ediciones Deusto, S. A.
- García-Guadilla (2002). *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. Venezuela: Centro de Estudios del Desarrollo-CENDES-UCV. Nueva Sociedad.
- Martin Hays, Jhon (1993). **Conflict and Change in Cooperative Education**". *The Journal of Cooperative Education*. Spring, 1994. Vol. XXIX, N° 3, pp. 23-46. EAU: Cooperative Education Association, Inc.
- Maturana, Humberto (1996). Cap. 2: Realidad: la búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga; en Pakman, Marcelo (1996) Comp. *Construcciones de la Experiencia Humana*. Volumen I. Ciencias Cognitivas. España: Editorial Gedisa.
- Meléndez-Ferrer, Luis (2003). "La actitud del Profesor universitario desde una perspectiva psicológica". Revista *OMNIA*. Año 9. N° 2. P/p. 77-95. Universidad del Zulia. Venezuela.
- Meléndez-Ferrer, Luis (2004) *La Actitud Docente del Académico de Ingeniería frente a la Relación Universidad-Sector Productivo*. Trabajo Especial de Grado. División de Estudios para Graduados. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Venezuela (sin publicar).
- Meléndez-Ferrer, Luis (2005). *La Actitud Pedagógica de los Académicos de Ingeniería frente a la Relación Universidad-Sector Productivo*. Trabajo de ascenso para optar a la categoría Asociado. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Venezuela. (sin publicar).
- Morales, Aquilina; Cuaro, Asdrubal; García, César.; Parra, Gladys; Valbuena, Reina; Pirela, Virginia.; Bermúdez, Yraida.; Romero, Alexis; Granadillo, Katty.; Sánchez, Ada; Cárdenas, Nersa (1996). Programa Integral para el desarrollo del Personal Académico de la Universidad del Zulia. *Revista Agenda Académica*. Vol. 3, N° 1. pp. 18-25. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Moreno, Alejandro (1995). *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo*. Venezuela: Centro de Investigaciones Populares (CIP).
- Parra, María C. (1998). *La Profesión Académica en Venezuela en el proceso de transformación de la Educación Superior*. Ponencia presentada en el XXI LASA Internacional Congreso. EAU. September p/p 24-26.
- Parra, María C. (2003). *La Profesión Académica: Perspectivas Comparadas*. Tesis Doctoral. Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES). Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

- Picón, Gilberto (1986). *El Proceso de Convertirse en Universidad. Aprendizaje Organizacional en la Universidad Venezolana*. Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).
- Unidad Central del Valle del Cauca. Institución Universitaria Pública de Formación Profesional. (2003). *Acuerdo N° 016*. Documento consultado el 5 de febrero del 2004, disponible en: www.uceva.edu.co/archivospdf/acuerdoca016.pdf.
- Universidad del Zulia (1998). *Plan de Desarrollo Estratégico*. Dirección General de Planificación Universitaria (DGPU). Venezuela, Universidad del Zulia.
- Senge, Peter (1990). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. EUA: Doubleday Book.
- Simon, Roger; Dippo, Don y Shenke, Arleen (1991). *Learning Work. A Critical Pedagogy of Work Education*. The Ontario Institute for Studies in Education. Canadá: OISE Press.
- Vega, Marinela (2000). Contextualización de la intersectorialidad de la relación entre la academia y la empresa a través de los enfoques teóricos que la explican". *Revista OMNIA*. Año 6, N° 1 y 2. pp. 173-186. (2000). Universidad del Zulia. Venezuela: Ediciones Astro Data.
- Zabalza, Miguel (2003). *Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea Ediciones.

RECOMENDAMOS

DESARROLLO DE HABILIDADES PARA COMPRENDER LA LECTURA

Nº 3 DE LA COLECCIÓN RETOS Y LOGROS

Autora: _____
CARMEN ALIDA FLORES

LÍMITES DE FUNCIONES DE UNA VARIABLE REAL

Nº 7 DE LA COLECCIÓN RETOS Y LOGROS

Autora: _____
GUSTAVO PEREIRA Y HUMBERTO VALERA

PUEDA ADQUIRIRLO EN:

- Monte Ávila Editores* ❖
- FUNDADOINEX* (Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez,
Edif. Mirage, P.B., Av. Ppal. La Urbina.) ❖
- Librería APROUPEL* (Sede APROUPEL.
Instituto Pedagógico de Caracas) ❖
- Librería LUDENS* (Plaza Venezuela) ❖
- Drakontos* (Torre Morelos) ❖
- Kadmos* (Plaza Venezuela) ❖
- Subdirección de Investigación y Postgrado*
(Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso
Martínez, Edif. Mirage, piso 1,
Av. Ppal. La Urbina) ❖

LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN

La significativa producción investigativa de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez: un logro compartido en el 2007

Yajahira Smitter

UPEL- Instituto Pedagógico de Miranda

José Manuel Siso Martínez

En el contexto de los indicadores de gestión que se corresponden con el Programa de Investigación, el Instituto Pedagógico de Miranda ha continuado en el año 2007 con un sostenido crecimiento evidenciado por la significativa producción investigativa de sus profesores que se traduce en la realización de eventos, proyectos de investigación, publicaciones y participación como ponentes en eventos nacionales e internacionales, situación ésta que permite posicionarlo en lugar destacado dentro del escenario universitario.

Con relación a los eventos, durante el primer semestre del año 2007, se conjugaron acciones para que los miembros de los Núcleos de Investigación y responsables de proyectos organizaran y ejecutaran diferentes actividades de divulgación de la producción intelectual de los profesores adscritos.

De igual manera, los coordinadores de los Subprogramas de Postgrado Especialización en Educación Comunitaria y Maestría en Educación mención Evaluación Educacional, conjuntamente con la Coordinación General de Postgrado y los estudiantes, desarrollaron jornadas temáticas pertinentes con los objetivos de cada uno de los Subprogramas mencionados, permitiendo la apertura de espacios académicos para la reflexión e intercambio de experiencias en estas materias.

En tal sentido, de manera sincronizada, aunando voluntades y con acciones sinérgicas, se ejecutaron un total de diecinueve eventos, tal y como se precisan en el cuadro que a continuación se presenta:

Coordinador	Evento	Fecha (1er semestre 2007)
María Elena Hidalgo	II Encuentro de Experiencias Comunitarias	22 y 23 de marzo
María Elena Hidalgo	El Taller como Herramienta Pedagógica	29 de marzo
Gerardo Serrano	Uso del Software en la Escuela Técnica Robinsoniana	29 de marzo
Andrés Moya	Jornada de Reflexión sobre el Pensamiento Matemático	18 de abril
Yuly Esteves y Christian Guillén	Presentación del Software sobre Energía y Petróleo	27 de abril
Zeneida Rodríguez y Otto Magdaleno	Presentación de la Página Web ADVIEDMUS	09 de mayo
Ernesto de La Cruz	Jornada de Educación Alimentaria	09 de mayo
Nancy Barreto de Ramírez	Conversatorio sobre Terminología Esencial en Currículo e Investigación	10 de mayo
Marlene Arteaga y Jenny Fraile	Mujeres en Plural, Policromía y Discurso	11 de mayo
René Delgado	I Congreso Institucional de Evaluación Educacional	15 y 16 de mayo
Esther Scandella	Instalación de la Cátedra de Educación para la Paz y No Violencia	17 de mayo
Clara Amaya	IV Jornada del Núcleo de Investigaciones en Creatividad	18 de mayo
Ignacio De Sousa	Las TIC's en el Proceso Educativo	22 de mayo
Yuly Esteves	Cine Foro Dos Días con la Ciencia	24 y 25 de mayo
Iván Marín	II Jornada de Investigación en Educación Técnica Industrial	28 de mayo
María Elena del Valle	Un Día con la Investigación en las Ciencias Sociales	29 de mayo
Evelina Tineo	Saber y Quehacer de la Investigación Pedagógica	30 de mayo
Elizabeth Aponte y Ligia Lara	I Jornada de Investigación en la Práctica Profesional	31 de mayo y 1 de junio
Zeneida Rodríguez y Betty Rivera	V Performance de Educación Musical	04 de julio

En cuanto a los proyectos de investigación, fueron aprobados por el Consejo Técnico Asesor de Investigación dieciséis Proyectos, los cuales reflejan la producción intelectual de los profesores en distintas áreas del conocimiento, tal productividad se compendia en el cuadro que seguidamente se expone:

Nombre del Proyecto	Líder
Las Implicaciones del Pensamiento Lógico-Estructural de Paulo Freire en la Conformación del Currículo	Rafael Key
Los Estilos de Aprendizaje, la Inteligencia Emocional y las Inteligencias Múltiples en la Educación Superior	Mariela Bello
Los Materiales Didácticos Empleados en el Curso Función Orientadora del Docente, Administrado en la UPEL	Elvia Irato
Evaluación de la Administración de la Fase de Integración Docencia Administración (FDA)	Ana Colmenares
Manual Didáctico Sobre las Estrategias Metodológicas Generales	Alicia Mazza
Educación al Consumo en el Contexto de la Globalización: Una Propuesta Didáctica para el Trabajo Escolar por Proyectos	Elizabeth Aponte
La Formación como Docente e Investigador de los Profesores Asesores de la Fase de Integración Docencia-Administración	Ligia Lara
Guía de Educación Corporal	Ligia Lara
Estimulación y Evaluación de la Creatividad Corporal	Clara Amaya
Una Interpretación Discursiva de las Bases Epistemológicas Acerca de la Enseñanza de la Lengua Escrita (Etapas Iniciales)	Josefa Pérez
Mantenimiento de la Pagina Web, Mujeres UPEL	Yajahira Smitter
Arquetipos Femeninos, Estrategias de Aprendizaje y el Proceso de Investigación	Yajahira Smitter
La Metodología de Trabajo por Proyectos en la Formación del Docente de Matemática	Mariagabriela Gracia
Modelo de Evaluación Dinámica y Flexible del Desempeño Docente en las Funciones de Docencia, Investigación y Extensión en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez	Maribel Santaella
Estudio Descriptivo del Proceso de Adquisición y Desarrollo del Lenguaje en el Niño y la Niña de 0 a 7 Años	Yaritzta Cova
Modelo Teórico de Intervención Comunitaria sobre Gestión Local del Riesgo. Una Construcción a partir de las Representaciones Sociales de los Actores Involucrados. Caso: Distrito Metropolitano de Caracas	América García

En materia de publicaciones, ha sido igualmente trascendente la actuación de los profesores de la Institución, al respecto, se encuentran en edición los siguientes documentos pertenecientes a las publicaciones de la Subdirección de Investigación y Postgrado: Retos y Logros, destinada a difundir información actualizada sobre distintas áreas del conocimiento, provenientes de las actividades de investigación de los miembros de la comunidad del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez y la Colección Clase Magistral que tiene como propósito divulgar información sobre distintas áreas del conocimiento producto de trabajos de investigación desarrollados por la comunidad académica. Ambas colecciones son arbitradas, con un sistema abierto, por cinco (5) árbitros como mínimo:

Autor (a - es/as)	Título
María Elena del Valle	Muestra Fotográfica del Dr. Brito Figueroa. Retos y Logros No. 10 (Impreso y CD)
Clara Amaya	Diez Años de Investigaciones en Creatividad. Retos y Logros No. 11 (CD)
Beatriz Cedeño	Guía de Orientación Pedagógica para la Atención No Convencional del Niño, la Niña, la Familia y la Comunidad. Retos y Logros No. 12
Marlene Arteaga y Belkys Zapata	Canta y Lee. Retos y Logros No. 13
Ernesto De La Cruz (compilador)	La Educación Alimentaria y Nutricional: una estrategia de enfoque interdisciplinario en la formación docente: Retos y Logros No. 14
Marlene Arteaga y Yaritza Cova	Leer para Comprender. Retos y Logros No. 15
Josefa Pérez	Prácticas Discursivas Institucionales. Clase Magistral No. 3

Asimismo, en este año 2007, la Revista de Investigación SAPIENS continúa fortaleciéndose, siendo evaluada por el FONACIT por encima del percentil cincuenta, además de ser incluida en la Plataforma Electrónica SCIELO, conformando así, conjuntamente con otras revistas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Investigación y Postgrado y Paradigma) el grupo de publicaciones periódicas de prestigio nacional e internacional de la Universidad.

Igualmente, destaca la participación de los profesores de la Institución, como ponentes, en eventos de carácter nacional e internacional, siendo oportuno resaltar que en los eventos intrainstitucional realizaron 176 presentaciones, lo cual representa un aporte significativo a la actividad investigativa universitaria.

En esta misma dirección, se distinguen también las presentaciones efectuadas en otros institutos de la UPEL y Universidades del País, así como, las realizadas en Universidades y Organismos fuera del País.

En el cuadro que se expone a continuación se precisa la información reseñada:

N° de Ponencias Presentadas por los Profesores del Instituto en Eventos Nacionales e Internacionales

Eventos Nacionales	Instituto Pedagógico de Miranda	176
	Otras Universidades	28
Eventos Internacionales (fuera del País)		24
Total		228

Debe hacerse mención especial al éxito de los profesores Teodosio Rodríguez y José Peña, quienes fueron galardonados con el Premio Iberoamericano de Creatividad e Innovación a la mejor investigación y Mención al Premio Iberoamericano de Creatividad e Innovación en Categoría Libre, respectivamente. Estos premios fueron otorgados en México en la V Conferencia Iberoamericana de Creatividad e Innovación.

Igualmente, debe reconocerse, nuevamente, a los profesores quienes ingresaron al Programa de Promoción al Investigador en el año 2006 y que fueron incorporados oficialmente a las bases de datos del FONACIT. Ellos son: América García, Aura Castro, Iraiza Morillo, Doris Pérez (Geografía e Historia), Yajahira Smitter, Maribel Santaella, Belkis Rincones, Ramón Calzadilla, Sonia Bustamante (Pedagogía), Manuel Reyes, José Peña, Wladimir Serrano, Andrés Moya, Renie Dubs, Christian Guillén (Ciencias Naturales y Matemática), Marlene Arteaga Quintero, Yván Pineda, Carmen Alida Flores, María Domínguez, Josefa Pérez (Expresión y Desarrollo Humano)

Considerando lo expuesto, es posible afirmar que la producción intelectual de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda se ha conformado como una actividad continua y sobresaliente, por consiguiente, desde la Subdirección de Investigación y Postgrado, prosiguen de manera permanente acciones de motivación, asesoría y apoyo para elevar y consolidar día a día la actividad investigativa como un logro compartido en este primer semestre del año 2007.

DISCUSIÓN PEDAGÓGICA

Estimación del potencial de competencias en la implementación de ejes transversales en instituciones de Educación Superior*

Judith Díaz Nava
Jeanette Márquez Guanipa
Universidad del Zulia

RESUMEN

Esta investigación estuvo dirigida a determinar la estimación del potencial de competencias de los docentes de la Universidad del Zulia para la aplicación de los ejes transversales, usando como sustento teórico el enfoque de competencias planteado por Hay Group (2000) y los perfiles de los programas directores (Roldán, 1996). Se desarrolló bajo un diseño no experimental, de campo, transeccional-prospectiva, descriptiva. La población objeto de estudio estuvo constituida por un total de 34 personas. La técnica de recolección de datos fue la observación mediante la encuesta, utilizando un cuestionario que consta de una parte de selección simple y otra de tipo likert para la estimación del potencial de competencias reales de los docentes universitarios. El análisis de los resultados se realizó utilizando una estadística descriptiva, a partir de la cual se concluyó que los profesores universitarios tienen una tendencia media alta en su mayoría con respecto al desarrollo de las competencias genéricas y técnicas para la implementación de los ejes transversales.

Palabras Clave: Competencias, Ejes transversales, Gerencia de Recursos Humanos, Educación Superior.

* Recibido: junio 2006.

* Aceptado: octubre 2007.

ABSTRACT

ASSESSMENT OF THE COMPETENCE POTENTIAL IN THE IMPLEMENTATION OF TRANSVERSAL AXES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The aim of this research was to estimate the Universidad del Zulia's teacher competence potential for the implementation of the transversal axes, using the competence approach set forth by Hay Group (2000) and the profiles of the guiding programs (Roldán, 1996) as its theoretical support. The research was carried out with a non-experimental, transactional-prospective, descriptive field design. The sample population consisted of 34 individuals. The data gathering technique was observation by means of survey, the questionnaire used consisted of a section of simple selection and another section of the likert type for the assessment of the real competence potential of the university teachers. The analysis of the results was carried out using descriptive statistics, which allowed us to conclude that the majority of the university professors fall into the medium high trend as regards to the development of generic and technical competences for the implementation of transversal axes.

Key words: Competences, Competence Assessment, Transversals Axes,

Introducción

En la gestión de recursos humanos de las organizaciones actuales es requerimiento conocer con que potencial cuentan las personas, para poder así capacitarlos acorde a las necesidades de la misma. Es por ello de vital importancia identificar la misión de la organización y en base a esta generar las líneas de acción.

La carrera profesional que se da dentro de las organizaciones será, cada vez más una secuencia de diferentes responsabilidades y no una sucesión de diferentes títulos de puestos representativos de una escala hacia lo más alto. Según esto, como lo cita Quinn Mills, 1991 (citado por Hay Group, 1996), las personas trabajarán en grupos dentro de organizaciones a su vez constituidas por agrupamientos, que no estarán relacionados con el nivel de dirección por medio de las tradicionales líneas jerárquicas.

A fin de aprovechar completamente todas las oportunidades de este nuevo tipo de organización, será necesaria una gestión de recursos humanos basada en el concepto de competencias requeridas para el éxito en los papeles o roles (y no en los puestos de trabajo).

Según Hooghiemstra (citado por Hay Group, 1996) la organización del futuro se creará en torno a las personas. Se dará mucho menos importancia a los puestos de trabajo como elementos esenciales de las organizaciones. Esto quiere decir que se empezará a poner un mayor interés en las competencias

de las personas. Si se utiliza a las mismas como elementos para crear las organizaciones, éstas se formarán en torno a los aportes proporcionados por las personas, en otras palabras: sus competencias; es decir será más importante las personas que la estructura organizacional.

A su vez se debe considerar un perfil de competencias, que debe reflejar la conducta requerida para el futuro éxito de la empresa u organización.

En toda organización, incluso en las instituciones educativas a nivel superior es vital que el personal, desarrolle las competencias necesarias para un mejor desempeño y por ende una mayor productividad; basado en el proceso de educación (enseñanza-aprendizaje).

En Venezuela, en la región occidental, específicamente la Universidad del Zulia adopta la concepción educativa sobre la cual se basa el Modelo Curricular aprobado por la misma en 1983, y reformulado como tal por el Consejo Universitario en 1994, como es esbozado por Roldán y otros (1996); la cual considera como objetivo de la educación superior, más que la preparación de profesionales, la formación de un hombre integral el cual pueda desempeñarse tanto en el ámbito científico y técnico, como en la comunidad a la cual pertenece, con una actitud participativa, creativa y crítica.

El perfil de este egresado exige como complemento el fomento y desarrollo de los valores éticos, estéticos y culturales, coherentes con la concepción educativa propuesta.

Esta concepción educativa demanda la estructuración de un currículo consustanciado con la realidad histórico-social centrado en la actividad del estudiante, y comprometido de una manera responsable con su transformación. A fin de facilitar la contribución de la Educación Superior en el desarrollo pleno del hombre, la Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo del Vice-Rectorado Académico de la Universidad del Zulia, ha propuesto la incorporación de una variante metodológica al rediseño curricular, la cuál permitirá integrar estos conceptos y dinámicas en todas o algunas de las unidades curriculares, denominadas Programas Directores.

Sus propósitos serán como lo indica Roldán y otros (1996) incorporar objetivos educativos referidos a valores, conocimientos, habilidades y competencias mínimas, alusivos a aspectos de la formación integral tales como la ética, estética, conciencia ciudadana, investigación, lenguaje y comunicación, idioma extranjero, ambiente, informática, manejo de fuentes de información; y cualquier otro que a criterio de las Escuelas sea importante agregar para reforzar su formación.

El manejo de los ejes transversales requiere de los docentes unas ciertas competencias, para lograr el objetivo final y principal que es promover la educación integral.

En la Universidad del Zulia, los profesores deben realmente generar una educación integral, basada en la aplicación de los ejes transversales; para ello requieren desarrollar las competencias genéricas y técnicas pertinentes. La implementación de los ejes transversales conducen al alumno a su autorrealización, es decir, a una educación que no solamente se incline por la parte cognoscitiva, sino por el área interna del ser humano, conllevándolo a su desarrollo pleno. Dicha misión está a cargo de los docentes actuales de la Educación Superior.

De tal planteamiento se abren interrogantes específicamente en La Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación, Departamento de Psicología y Centro de Orientación; relacionadas con la estimación del potencial de los profesores universitarios adscritos al Departamento de Psicología y Centro de Orientación, en la implementación de los ejes transversales, entre las cuales se encuentran:

- a. ¿Cuál es el perfil de competencia requerido para la implementación de los ejes transversales?
- b. ¿Cuál es la estimación del potencial de las competencias reales de los profesores universitarios para la aplicación de los ejes transversales?
- c. ¿Cuál es la brecha entre las competencias requeridas y las reales de los profesores universitarios para la aplicación de los ejes transversales?
- d. ¿Cuáles son las competencias a desarrollar por los profesores universitarios para la aplicación de los ejes transversales?

Dichas disyuntivas esbozan la situación existente dentro del contexto enmarcado en este estudio, resaltando la importancia de la aplicación de los ejes transversales en la Educación Superior específicamente en la Universidad del Zulia, por tal razón la investigación abordó la estimación del potencial de competencias de los docentes universitarios en la implementación de los ejes transversales.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Determinar la estimación del potencial de competencias de los docentes de la Universidad del Zulia adscritos al Departamento de Psicología y Centro de Orientación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Escuela de Educación, para la aplicación de los ejes transversales.

Objetivos Específicos.

- a. Establecer el perfil de competencias requerido para la implementación de los ejes transversales.
- b. Establecer la estimación del potencial de las competencias reales de los profesores universitarios para la aplicación de los ejes transversales.
- c. Determinar la brecha entre las competencias requeridas y las reales de los profesores universitarios para la aplicación de los ejes transversales.
- d. Determinar las competencias a desarrollar por los profesores universitarios para la aplicación de los ejes transversales.

Desarrollo

Marco Teórico

Competencias

Según Hay Group (2000), se entiende como competencia una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo. Las competencias “diferenciadoras” son las que distinguen a un trabajador con actuación superior de un trabajador con actuación mediana. Las competencias “umbral” o “esenciales” son las que se necesitan para lograr una actuación media o mínimamente adecuada. Las competencias diferenciadoras y umbral para un determinado puesto de trabajo provocan un patrón y norma para la selección del personal, para planificación de la sucesión, para evaluación de la actuación y para desarrollo personal.

Las competencias están asociadas a un área en general, es decir, a las características que debe reunir un individuo acorde a las tareas a desempeñar en la organización y por las cuales se determinará el futuro de la misma.

Las competencias pueden dividirse en genéricas y en técnicas; según Hay Group (2000) las genéricas son las asociadas con la personalidad (logro, influencia, eficacia personal, solución de problemas, gestión de personas) y las técnicas son las asociadas con el conocimiento de una determinada área.

En ésta investigación se tomó a Hay Group como sustento teórico para el enfoque de competencias; ya que hace un gran aporte al área educativa, debido a que establece cuáles son las competencias a desarrollar en la misma, cómo se elaboran y por ende cómo se pueden evaluar en el hecho educativo.

Perfil de Competencias

Según Hay Group (2000), todos los procesos de recursos humanos parten de un perfil de competencias, que debe reflejar la conducta que se necesita para el futuro éxito de la empresa u organización. El cual está comprendido bajo un proceso de definición de modelos de competencias, por donde se puede estructurar, este perfil es elaborado por un panel de expertos (Figura 1).

Figura 1

DINÁMICA DEL PROCESO DE DEFINICIÓN DE MODELOS DE COMPETENCIAS

PANEL DE EXPERTOS

IDENTIFICA

MUESTRA REPRESENTATIVA

REALIZA ENTREVISTAS DE INCIDENTES (BEI)

ANÁLISIS DE DATOS

VALIDACIÓN

PLANIFICACIÓN DE APLICACIONES

INFORME FINAL

Fuente: Hay Group. Las Competencias: clave para una Gestión Integrada de los recursos humanos. 1996, págs.32-33).

Estimación del potencial

Según Hay Group (2000), para delinear el perfil de competencias se debe estimar el potencial del sistema humano en cuestión, que según el Enfoque de Competencias consiste en hacer la preparación de un perfil de competencias del puesto, su respectiva revisión, la aplicación de entrevistas con los supervisores para determinación del potencial, la recogida de la evaluación de los colaboradores y determinación del potencial, el registro de los resultados en un documento y realizar el plan de acción.

Programas Directores

Según Villalobos, 1998 (citado por Roldán y otros,1996) el programa director es un elemento de la planificación curricular dentro de la modalidad de planificación matricial cuyo cometido es consustanciar la articulación

horizontal y vertical de conocimientos y competencias consideradas como esenciales para el logro de profesionales integrales, comprometidos con el desarrollo y la soberanía nacional.

La articulación se centra en la inclusión de los objetivos del programa director en las diferentes disciplinas de cada carrera, con responsabilidad de formar o aplicar los conocimientos y competencias que secuencialmente se señalan en el Programa Director. Su énfasis es la articulación vertical, por tanto es instrumento de control de diseño y no de la ejecución curricular.

Bajo esta óptica se están generando programas directores para las siguientes dimensiones de formación: investigación, computación, lenguaje, idiomas extranjeros, ambiente y ética, entre otros.

Tipos de Programas Directores

De acuerdo a la utilidad que se le han dado a los programas directores, se les puede clasificar según Roldán y otros (1996) en: Instrumentales, Actitudinales-Valorativos y Específicos de la Profesión.

Los objetivos de los Instrumentales y de los Actitudinales-Valorativos son generales a todas las carreras, mientras que los Específicos de la Profesión, como su nombre lo indica, son los elaborados en cada carrera de acuerdo a sus intereses y prioridades.

Los Instrumentales son aquellos que se emplean para dar cabida a la formación del pensamiento creativo y de una actitud científica dentro de los planes de estudio. Entre ellos se describen los de: Investigación, Manejo de un idioma extranjero, Lengua materna, Manejo de fuentes de información e Informática.

Para los programas directores Actitudinales-Valorativos se tomó como sustento teórico al autor Sheler, citado por Roldán y otros (1996); el cual plantea que la crisis del mundo actual se debe a que los valores están invertidos, donde todo puede volver a su orden original si el trabajo está encaminado hacia ese logro.

Por estas razones se consideró la importancia de crear Programas Directores encaminados al desarrollo de la moral, por lo cual está contemplado implementar, a la par de los Instrumentales, aquellos que se han denominado Actitudinales-Valorativos, tales como: Educación Ambiental, Ética y Estética, Derechos Humanos y Conciencia Ciudadana.

Se puede concluir que los programas directores Actitudinales-Valorativos consideran el componente ético, estético, moral y el desarrollo de una

conciencia ciudadana, ambiental y de los derechos humanos; egresando así a un estudiante, además de salir bien preparado desde el punto de vista profesional, va a tener el desarrollo de una conciencia social al servicio de su comunidad.

Según Roldán y otros (1996) los programas directores específicos de la profesión son aquellos que contribuirán, entre otros aspectos, a llenar los vacíos en los planes de estudios acerca de la falta de objetivos que contribuyan a desarrollar los roles de la carrera y a mejorar el perfil del egresado. Por otro lado, sirven para dar respuesta a necesidades de la región o del país, y actualizar la profesión de acuerdo a los avances científicos y tecnológicos. Ellos deberán ser diseñados por cada Escuela tomando en cuenta las opiniones de sus departamentos y docentes.

Para efectos de la investigación planteada sólo se hizo mención de los programas directores usados en la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia.

Competencias asociadas a los programas directores usados en la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia

a. Según Hay Group (2000) las Competencias Genéricas asociadas a los programas directores de investigación, lenguaje, computación y educación ambiental son:

LOGROS:

- Motivación por el logro: Preocupación por competir para superar un estándar de excelencia.
- Iniciativa: Predisposición para emprender acciones, mejorar resultados o crear oportunidades.
- Preocupación por el orden: Preocupación por el establecimiento de unos sistemas claros y ordenados para disminuir la incertidumbre.
- Búsqueda de información: Curiosidad y deseo por obtener información amplia y también concreta para llegar al fondo de los asuntos.

INFLUENCIA:

- Influencia: Deseo de producir un impacto o efecto determinado sobre los demás, persuadirlos, convencerlos, influir en ellos o impresionarlos, con el fin de lograr que sigan un plan o una línea de acción.

- Conocimiento organizativo: Capacidad de comprender y utilizar la dinámica existente dentro de las organizaciones.
- Construcción de relaciones: Capacidad para crear y mantener contactos amistosos con personas que son o serán útiles para alcanzar las metas relacionadas con el trabajo.

AYUDA:

- Sensibilidad interpersonal: Capacidad para escuchar adecuadamente y para comprender, sentimientos o intereses de los demás, sin que éstos los hayan expresado o los que expresen sólo parcialmente.
- Orientación al servicio: Deseo de ayudar o servir a los demás a base de averiguar sus necesidades y después satisfacerlas. Entre los clientes puede incluirse a los compañeros de trabajo dentro de la empresa.

GERENCIALES:

- Desarrollo de personas: Capacidad para emprender acciones eficaces para mejorar el talento y las capacidades de los demás.
- Dirección de personas: Capacidad de comunicar a los demás lo que es necesario hacer, y lograr que cumplan los deseos de uno, teniendo en mente el bien de la organización a largo plazo.
- Trabajo en equipo: Capacidad de trabajar, y hacer que los demás trabajen, colaborando unos con otros.
- Liderazgo: Capacidad de desempeñar el rol de líder de un grupo o equipo.

EFICACIA PERSONAL:

- Confianza en sí mismo: Creencia en la capacidad de uno mismo para elegir el enfoque adecuado para una tarea, y llevarla a cabo, especialmente en situaciones difíciles que suponen un reto.
- Autocontrol: Capacidad de mantener el control de uno mismo en situaciones estresantes o que provocan fuertes emociones.
- Comportamiento ante fracasos: Capacidad para justificar o explicar los problemas surgidos, los fracasos o los acontecimientos negativos.
- Compromiso con la organización: Capacidad y deseo de orientar su comportamiento en la dirección indicada por las necesidades, prioridades y objetivos de la organización.

COGNITIVAS:

- Conocimiento: Capacidad de utilizar y ampliar el conocimiento técnico o de conseguir que los demás adquieran conocimientos relacionados con el trabajo.
 - Pensamiento analítico: Capacidad de comprender las situaciones y resolver los problemas, a base de separar sus partes constituyentes y meditar sobre ellas de una forma lógica y sistemática.
 - Pensamiento conceptual: Capacidad de identificar los modelos o conexiones entre situaciones y de identificar aspectos claves subyacentes en asuntos complejos.
- b. Las Competencias Técnicas asociadas a los programas directores se encuentran esbozadas de manera explícita en cada uno de ellos, las cuales son:

- Según Finol y otros (1994) las competencias técnicas asociadas al programa director de investigación son: Lectura instrumental de un idioma extranjero; búsqueda, recolección y sistematización de información documental; búsqueda, recolección y sistematización de información empírica; redacción y presentación del proceso investigativo y sus resultados; dominio de las herramientas del pensamiento.

Problematiza los conceptos fundamentales de la ciencia; conocimientos sobre diferentes alternativas teóricas o metodológicas; asumir la investigación de acuerdo a valores éticos.

- Según Bruzual y otros (1995) las competencias técnicas asociadas al programa director de lenguaje son: Expresión oral; Expresión escrita; conocimiento sobre sintaxis y semántica; comprensión lectora.
- Según Cabral y otros (1994) las competencias técnicas asociadas al programa director de computación son: Conocimientos básicos para el manejo de un computador; manejo de programas computacionales; manejo de internet.
- Según Bravo y otros (1996) las competencias técnicas asociadas al programa director de educación ambiental son: Fundamentos sobre Ecosistema; capacidad de análisis de la realidad social; conocimiento de la legislación ambiental; trabajo de temática ambiental; manejo de referencia documental en materia ambiental; disposición, recuperación y reciclaje de desechos sólidos, nociones sobre desarrollo sustentable.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un diseño no experimental, de campo, transeccional-prospectiva y descriptiva.

El estudio se efectuó con todos los docentes universitarios del Departamento de Psicología y el Centro de Orientación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, los cuales están conformados por 34 sujetos. Por considerar dicha población accesible, no se ameritó un proceso de muestreo, razón por la cual se asumió la población conformada por treinta y cuatro (34) profesores universitarios como muestra total.

En la presente investigación se utilizó la técnica de observación mediante encuesta, y como instrumento de recolección de datos un cuestionario estructurado por 64 ítems, para estimar el potencial de competencias en la implementación de ejes transversales; el cual constó de dos ítems en la primera parte de selección simple y otra parte elaborada en base a una escala likert con cinco reactivos correspondientes al 100% (100 puntos), 75% (75 puntos), 50% (50 puntos), 25% (25 puntos), 0% (0 puntos); dichos puntos indican el grado de desarrollo de las competencias señaladas en función de los siguientes criterios: 0%: No posee la competencia, 25%: Poco desarrollada la competencia, 50%: Medianamente desarrollada la competencia, 75%: Muy desarrollada la competencia, 100%: Posee la competencia.

Resultados y Discusión de la Investigación

La estadística aplicada a la investigación fue de tipo descriptiva ya que permitió determinar el comportamiento de la variable en estudio. Con el fin de alcanzar los objetivos de esta investigación se determinaron las estadísticas descriptivas (Promedio, Desviación, Puntaje Mínimo y Puntaje Máximo) para cada uno de las subdimensiones, indicadores y subindicadores de la variable, así como las distribuciones de frecuencia para las preguntas del cuestionario utilizado.

Al momento de aplicar el instrumento (cuestionario) se produjo una muerte estadística; donde de los 34 sujetos que comprenden la población en estudio, 30 personas contestaron el mismo, por no estar los restantes (4) desempeñando actualmente sus labores docentes.

Subdimensiones de la Variable

En la tabla 1 se muestran las distribuciones de frecuencias para las subdimensiones de la variable. En este sentido para las competencias genéricas,

el promedio fue de 3.9, que indica un nivel medio alto (75%). La desviación fue de 0.6, arrojando unas puntuaciones que varían de 4.5 (nivel alto) y 3.3 (nivel medio alto). Así mismo en la subdimensión competencias técnicas, el promedio fue de 3.5, que indica un nivel medio alto (75%). La desviación fue de 0.6, arrojando unas puntuaciones que varían de 4.1 (nivel medio alto) y 2.9 (nivel medio). (ver tabla 1).

Lo que arroja que las competencias genéricas están levemente más desarrolladas que las técnicas, indicando que están acorde con el enfoque de competencias de Hay Group; ya que el mismo indica que las competencias genéricas deben estar más desarrolladas que las técnicas, prediciendo así que las personas evaluadas tendrán un éxito laboral, ya que las competencias técnicas son fáciles de capacitar pero las genéricas no, debido a que un adiestramiento de las mismas no garantiza un desarrollo progresivo en el área personal (aspecto primordial en el área educativa).

TABLA 1
ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS PARA LAS
SUBDIMENSIONES DE LA VARIABLE

SUBDIMENSIONES	PROMEDIO	DESVIACION ESTANDAR	MINIMO	MAXIMO
1. Competencias Genéricas	3.9	0.6	3.0	4.9
2. Competencias Técnicas	3.5	0.6	2.8	4.6

Subdimension: Competencias Genéricas

A continuación se analiza el comportamiento de cada subdimensión, comenzando con las competencias genéricas, es decir sus indicadores. En este sentido, para las competencias cognitivas, el promedio fue de 4.1, que indica un nivel medio alto (75%). La desviación fue de 0.5, arrojando puntuaciones que oscilan de 4.6 (nivel alto) a 3.6 (nivel medio alto). Así mismo en la indicador logros, el promedio fue de 4.0, que indica un nivel medio alto (75%). La desviación fue de 0.7, arrojando puntuaciones de 4.7 (nivel alto) a 3.3 (nivel medio). (ver tabla 2).

TABLA 2
ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS PARA LOS INDICADORES
DE LA SUBDIMENSION COMPETENCIAS GENERICAS

INDICADORES	PROMEDIO	DESVIACION ESTANDAR	MINIMO	MAXIMO
1. Cognitivas	4.1	0.5	3.2	5.0
2. Logros	4.0	0.7	2.8	5.0
3. Influencia	3.9	0.8	2.6	5.0
4. Ayuda	3.9	0.8	2.5	5.0
5. Gerencial	3.7	0.6	3.0	4.9
6. Eficacia Personal	3.8	0.8	2.6	5.0

Por otro lado, para el indicador influencia, el promedio fue de 3.9, que indica un nivel medio alto (75%). La desviación fue de 0.8, arrojando puntuaciones de 4.7 (nivel alto) a 3.1 (nivel medio). Así mismo en el indicador ayuda, el promedio fue de 3.9, que indica un nivel medio alto (75%). La desviación fue de 0.8, arrojando puntuaciones de 4.7 (nivel alto) a 3.1 (nivel medio). (ver tabla 2).

En cuanto al indicador gerencial, el promedio fue de 3.7, que indica un nivel medio alto (75%). La desviación fue de 0.6, arrojando puntuaciones de 4.3 (nivel alto) a 3.1 (nivel medio). Así mismo en el indicador eficacia personal, el promedio fue de 3.8, que indica un nivel medio alto (75%). La desviación fue de 0.8, arrojando puntuaciones de 4.6 (nivel alto) a 3.0 (nivel medio). (ver tabla 2).

En las competencias genéricas se observa un mayor desarrollo en los indicadores: cognitivo, logros; a pesar que la diferencia numérica es leve con respecto a los indicadores: influencia, ayuda, gerencial, eficacia personal; lo que refleja en forma general que dichas competencias están altamente desarrolladas.

Subdimensión: Competencias Técnicas

A continuación se muestra el análisis para las competencias técnicas. En este sentido, los promedios estuvieron entre 3.3 para educación ambiental, que se ubica en el nivel medio (50%) y 3.7 para lenguaje, que se ubica en el nivel medio alto (75%). El promedio para computación fue de 3.5 y para investigación de 3.4 que se ubican también en el nivel medio alto (75%). Las

desviaciones estuvieron entre 0.6 y 0.8, arrojando puntajes entre 4.5 (nivel alto) y 2.5 (nivel medio bajo) para todos los indicadores (ver tabla 3).

En las competencias técnicas se observa un mayor desarrollo en los indicadores: Lenguaje, computación; a pesar que la diferencia numérica es leve con respecto a los indicadores: investigación, educación ambiental; lo que refleja en forma general que dichas competencias están altamente desarrolladas.

TABLA 3
ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS PARA LOS INDICADORES
DE LA SUBDIMENSION COMPETENCIAS TECNICAS

INDICADORE	PROMEDIO	DESVIACION ESTANDAR	MINIMO	MAXIMO
1. Educación ambiental	3.3	0.8	1.9	5.0
2. Computación	3.5	0.7	2.5	4.5
3. Lenguaje	3.7	0.8	2.6	5.0
4. Investigación	3.4	0.6	2.7	4.7

En la tabla 4 se observa que las competencias genéricas se encuentran más desarrolladas que las competencias técnicas, pero en ambos casos no se presentan un alto dominio (100%) de las competencias presentándose variaciones en el nivel de desarrollo, determinando así la brecha existente entre las competencias reales y las ideales.

TABLA 4
Brecha de Competencias

Competencias		Escala				
Indicador	Subindicador	0	25	50	75	100
Cognitivas	Conocimiento					
	Pensamiento analítico					
	Pensamiento conceptual					
Logro	• Motivación por el logro					
	• Iniciativa					
	• Preocupación por el orden					
	• Búsqueda de información					
Influencia	• Influencia					
	• Conocimiento organizativo					
	• Construcción de relaciones					
Ayuda	• Sensibilidad interpersonal					
	• Orientación al servicio					
Gerenciales	• Desarrollo de personas					
	• Dirección de personas					
	• Liderazgo					
	• Trabajo en equipo					
Eficacia Personal	• Confianza en sí mismo					
	• Autocontrol					
	• Comportamientos ante fracasos					
	• Compromiso con la organización					
Educación Ambiental	• Fundamentos sobre ecosistema					
	• Capacidad de análisis de la realidad social					
	• Conocimiento de legislación ambiental					
	• Trabajo de temática ambiental					
	• Manejo de referencia documental					
	• Disposición, recuperación y reciclaje de desechos sólidos					
	• Nociones sobre desarrollo sustentable					
Computación	• Conocimientos básicos para el manejo de un computador.					
	• Manejo de programas computacionales					
	• Manejo de internet.					

TABLA 4
(Cont.)

Competencias		Escala				
Indicador	Subindicador	0	25	50	75	100
Lenguaje	• Expresión oral					
	• Expresión escrita					
	• Conocimiento sobre sintaxis semántica.					
	• Comprensión lectora					
Investigación	• Lectura instrumental de un idioma extranjero.					
	• Búsqueda, recolección y sistematización de información documental.					
	• Búsqueda, recolección y sistematización de información empírica.					
	• Redacción y presentación del proceso investigativo y sus resultados.					
	• Dominio de las herramientas del pensamiento.					
	• Problematisa los conceptos fundamentales de la ciencia.					
	• Conocimientos sobre diferentes alternativas teóricas o metodológicas.					
Investigación	• Asumir la investigación de acuerdo a valores éticos.					

Fuente: Díaz, J. y Márquez, J. (2004).

Mediante el estudio realizado se determinó que las competencias genéricas y competencias técnicas estuvieron ubicadas en un baremo medio alto, donde las primeras presentan un valor de 3.9-75% y las segundas un valor de 3.5-75%; lo que indicó que la población en estudio maneja en un óptimo promedio las mismas.

Al observar dichos puntajes se puede determinar que a pesar de estar ubicadas en el mismo nivel, se denota un mayor desarrollo de las competencias genéricas que las técnicas; validando la teoría en la que las competencias genéricas deben tener un mayor puntaje, por ser las mismas más difíciles de desarrollar por estar relacionadas a la estructura de la personalidad y que

están directamente vinculadas con un alto desempeño. Mientras que las competencias técnicas pueden ser desarrolladas más fácilmente por medio de un proceso de capacitación, ahorrando costo y tiempo a la organización.

Esto permite visualisualizar las competencias que deben ser desarrolladas a través de un proceso de formación, pudiendo crear estrategias que estimulen mantener y seguir desarrollando las mismas.

La institución “La Universidad del Zulia” debe preocuparse no sólo por que el docente se forme de manera académica sino también debe tomar en cuenta el desarrollo personal de su Recurso Humano, que en muchas ocasiones suele estar descuidado. Además es importante agregar que las competencias son flexibles, exigen de cada persona asumir una responsabilidad y comprender lo que se hace.

Conclusiones y Recomendaciones

- Existe sustento teórico pertinente en relación al enfoque de competencias planteado por Hay Group (2000) y sobre los programas directores manejados por la Sección de Curriculum de la Universidad del Zulia; pudiendo corroborar así por medio de la aplicación de los instrumentos (cuestionario) utilizados en la investigación que la teoría acerca del enfoque de competencias se cumple; como lo establece la misma las competencias genéricas deben estar altamente desarrolladas, en contraposición de las competencias técnicas las cuales pueden poseer un desarrollo menor, por ser de más fácil capacitación.

Lo que se evidenció con la investigación realizada, específicamente con la aplicación del instrumento (cuestionario) de Estimación de Competencias, donde los docentes universitarios obtuvieron un nivel más alto de desarrollo de las competencias genéricas que las competencias técnicas.

- Desde el punto de vista metodológico, el método empleado permitió realizar de forma exitosa la investigación planteada, sin embargo, es importante tomar en cuenta que existen otras alternativas metodológicas métodos y que pueden permitir tener una visión diferentes, para al finalizar integrar los resultados.
- Los resultados evidenciaron que los docentes universitarios poseen información sobre los programas directores; a pesar de ello no indica si los mismos poseen las competencias técnicas desarrolladas altamente; determinando así el requerimiento de un programa de formación para implementar los programas directores.

- En relación al planteamiento, objetivos y bases teóricas se considera relevante seguir los estudios con relación a las competencias en la escuela de la Educación y posteriormente extenderlo a la Facultad de Humanidades y Educación.
- Profundizar los estudios considerando no sólo la existencia de las competencias con relación a los programas directores sino también como los docentes operacionalizan dichas competencias.
- Que dentro de La Universidad del Zulia tome en cuenta el enfoque de competencias no solo para la implementación de los programas directores si no también en la gestión del recurso humano con sus diversos procesos: reclutamiento, selección, capacitación, remuneración y evaluación de su personal.
- Aperturar líneas de investigación en el área de competencias con relación a los programas directores.
- Se recomienda considerar las perspectivas teóricas utilizadas en esta investigación para generar procesos de seguimiento del recurso humano de la institución.
- Presentar los resultados obtenidos ante el Consejo Universitario para la consecución de los Recursos Humanos y materiales necesarios para el desarrollo de la propuesta de intervención.

Referencias Bibliográficas

- ASTUDILLO, Elena y otros. (1999). *Compendio sobre "Cómo Diseñar un Programa de Capacitación"*. Maracaibo, Venezuela. URBE. Coordinación General de Estudios de Post-Grado, Maestría en Gerencia de Recursos Humanos, pp.60.
- Biblioteca Práctica de Negocios. *Tomo III: Administración de Personal y Recursos Humanos*. 1993. México. Editorial Mc. Graw-Hill. pp.261.
- BRAVO, Esperanza. (1999). **Algunas Consideraciones sobre Transversalidad Curricular**. Maracaibo, Venezuela. L.U.Z, Vicerrectorado Académico, Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo, pp.16.
- BRAVO, Esperanza y otros (1996). *Programa Director: Educación Ambiental. Comisión: "Inserción de la Dimensión Ambiental en el Currículum Integral de L.U.Z."*. Maracaibo, Venezuela. La Universidad del Zulia, Rectorado.
- BRUZUAL, Raquel y otros. (1995). *Programa Director de Lenguaje*. Maracaibo, Venezuela. L.U.Z, Vicerrectorado Académico, Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo, pp. 23.

- CABRAL y otros. (1994). *Programa Director de Computación*. Maracaibo, Venezuela. L.U.Z., Facultad Experimental de Ciencias, División de Programas Especiales, Licenciatura en Computación, p.p. 11.
- CHÁVEZ, Nilda. (1994). *Introducción a la Investigación Educativa*. Primera Edición. Editorial Gráfica. Caracas.
- CONTRERAS, G. (1998). *Competencias del Educador Integral para la Enseñanza de la Matemática y Actitud de los educandos hacia una asignatura*. [Resumen en línea]. Trabajo de Grado de Doctorado no publicado, Universidad Rafael Belloso Chacín, Maracaibo. Disponible: <http://0055263/> [Consulta: 2000, Octubre 03].
- Documento Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior de la UNESCO*. (1995).
- FINOL y otros. (1994). *Lineamientos para el Programa Director de Investigación*. Maracaibo, Venezuela. L.U.Z, Vicerrectorado Académico, Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo, pp. 23.
- GARCÍA, E y Calimán, A. (1998). *Diseño de un Manual de Descripción de puesto basado en el enfoque de las competencias Caso: S.E.N.I.A.T. Cabimas*. [Resumen en línea]. Trabajo de Grado de Pregrado no publicado, Universidad Rafael Belloso Chacín, Maracaibo. Disponible: <http://0056263/> / <http://0056103/> [Consulta: 2000, Octubre 03].
- HAY GROUP. (2000). *Las Competencias: clave para una Gestión Integrada de los recursos humanos*. España, Ediciones Deusto, S.A., pp.191.
- HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ Y BAPTISTA. (1995). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw-Hill. México D.F.
- HERNÁNDEZ y otros. (2000). *Metodología de la Investigación*. México, Editorial McGraw-Hill, p.p. 501.
- IVANCEVICH, John y otros. (1997). *Gestión, Calidad y Competitividad*. España, Editorial McGraw-Hill, pp. 800.
- MIQUILENA DE TALAVERA, D. (1998). *Perfil de Competencia del Personal Nómina Mayor de la Gerencia de Servicios de Subsuelo Orientado al Nuevo Plan del Negocio*. [Resumen en línea] Trabajo de Grado de Maestría no publicado, Universidad Rafael Belloso Chacín, Maracaibo. Disponible: <http://0055246/> / <http://0055246/> [Consulta: 2000, Octubre 03].
- MORILLO y BRAVO. (1998). *Los Programas Directores en el Marco de la Transversalidad Curricular*. Maracaibo, Venezuela. L.U.Z, Vicerrectorado Académico, Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo, pp. 11.
- PINEDA, Z. y ROMERO, T. (1996). *Diseño del Perfil del administrador financiero integral requerido para mejorar la calidad de gestión financieras de las gerencias de MARAVEN, S.A.* [Resumen en línea]. Trabajo de Grado de Pregrado no publicado, Universidad Rafael Belloso Chacín, Maracaibo. Disponible: <http://0053479/> [Consulta: 2000, Octubre 03].

ROLDÁN y otros. (1996). *Programas Directores: Una Nueva Estrategia Metodológica para la Integralidad Curricular*. Maracaibo, Venezuela. L.U.Z, Vicerrectorado Académico, Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo, pp.61.

SABINO, Carlos. (1992). *El Proceso de Investigación*. Editorial Panapo. Caracas.

SHERTZER, B. y STONE, S. (1992). *Manual para el Asesoramiento Psicológico*. México, Ediciones Paidós, p.p. 691.

Manual de la Creatividad: Aplicaciones Educativas

Marín Ibáñez y De la Torre, 1991, 512pp.

La obra de Marín Ibáñez y De la Torre, “Manual de Creatividad: Aplicaciones Educativas” se mantiene vigente en la actualidad, y constituye una herramienta indispensable para la formación docente en cualquiera de sus niveles y modalidades, considerando que para enfrentar los cambios y transformaciones que demanda la sociedad, es de vital importancia conocer y comprender la importancia de la creatividad como elemento dinamizador de cualquier sistema educativo en virtud de que, parte de su responsabilidad social es coadyuvar a la construcción de un futuro de progreso.

Una de los aspectos más significativos de esta obra, es que está estructurada en seis partes, con un abordaje en capítulos de diversos tópicos de la creatividad en el contexto educativo. En su primera parte dedicada a la **Creática**, se destaca la conceptualización de la creatividad como demanda social y educativa, dejando de ser una actividad ligada a la edad infantil, porque además de ser un concepto multidimensional, polisémico y factorial, los autores de esta temática coinciden en afirmar que potencialmente todos los seres humanos son creativos, aunque en diversos niveles que responden a lo que se denomina el “período biocultural de los sujetos” que va desde el preescolar hasta el profesional, es decir, que puede explorarse, estimularse, cultivarse y comunicarse por lo novedoso y valioso, independientemente de su impacto social.

Asimismo, describen lo que se denomina el modelo creático como una aproximación sistemática de las acciones orientadas hacia la estimulación creativa. Surge así la Creática como un sistema de carácter mediacional, que se distingue por la interacción e interrelación dinámica de sus componentes para la construcción de su potencial creativo, en términos de la satisfacción de sus necesidades personales, la mejora de sus facultades cognitivas, el desarrollo de las capacidades creativas e innovadoras que viabilicen su aplicabilidad en uno o varios ámbitos de agrupación en los sistemas creativos: transmisión

de valores, intervención terapéutica y clínica, explicación fenomenológica, expresión estética, ordenación de elementos formales, generación de cohesión o creación de necesidades.

Siguiendo con el planteamiento anterior, la mayoría de los autores destacan una serie de indicadores característicos de la creatividad: (a) originalidad cuya versatilidad integra los conceptos de innovación valiosa porque revela ingenio, capacidad expresiva y comunicativa; (b) flexibilidad entendida como la ruptura de patrones tradicionales establecidos y la visualización desde distintos puntos de vista; (c) productividad o fluidez definida como un rasgo orientado a la multiplicidad, pues está en función de la cantidad de respuestas, soluciones dadas por los individuos; (d) elaboración descrita como el reflejo en detalle en la expresión creativa. No obstante, se plantean otros indicadores como: el análisis, la síntesis, la apertura mental, la comunicación, la sensibilidad para los problemas, la redefinición y el nivel de inventiva, que como señala Marín Ibáñez no es una receta académica para memorización, sino la ampliación del espectro perceptivo de la creatividad para mejorar la propia realidad en distintos escenarios de la vida o dicho de otra manera es tratar de tomar conciencia de los paradigmas que tradicionalmente han dominado el hecho educativo y evaluar la efectividad de los mismos en términos de calidad e impacto social.

Otro aspecto de interés enunciado en la segunda y tercera parte de esta obra, se plantea la **Delimitación y Modelos Explicativos y Aplicativos de la Creatividad**, respectivamente, los cuales enuncian principios teóricos extensibles y aplicables a problemas y situaciones diversas, que apoyados en procedimientos heterogéneos y eficaces facilitan la operacionalización de acciones de estimulación creativa en individuos o grupos, en función de una determinada problemática o campo de acción. Cabe destacar que los modelos explicativos: Psicoanalítico, Gestáltico, Asociacionista, Conductista, Cibernético, Humanista, Cognitivo, Transaccional, e incluso el Paradigma Quizaísta, amplían las posibilidades en cuanto a el diseño de estrategias para la estimulación creativa en el campo educativo, lo cual se complementa con la revisión de los modelos aplicativos (Heurística, Sistema GIN-GO-GAP, sistema PRIAC, Sistema Genesa, Curriculum emergente, entre otros) cuya innovación emerge de la concepción epistémica de la creatividad de sus creadores con base a realidades específicas.

En la cuarta parte se describen las **Técnicas Generales de Estimulación Creativa**, en la que se mencionan por un lado, algunas de aplicación individual, como: (a) el análisis funcional, (b) el análisis morfológico, (c) el arte de relacionar, (d) la ideogramación, (e) el serendipity; y por otro, las de carácter preferiblemente grupal como: (a) el arte de preguntar, (b) el circep,

(c) el crear durmiendo, (d) el método delphos, y (e) el relax imaginativo, todas de aplicabilidad educativa con énfasis en la producción creativa de ideas.

En la quinta parte denominada **Creatividad en el Currículum Escolar**, se detallan aspectos fundamentales para implementar la creatividad en el aula, con el fin de que el estudiante, piense creativamente, sienta creativamente y actúe creativamente, para lo cual se requiere de un docente flexible, creativo y promotor de situaciones de aprendizaje creativo.

En este orden de ideas, los programas creativos juegan un papel importante dentro o fuera del currículo escolar para instrumentar desde el punto de vista didáctico y organizativo, las actividades docentes-estudiantes, por lo cual es indispensable que sus propósitos (fomento de la espontaneidad, sensibilización a problemas o a las actitudes creativas), contenidos (curriculares, creativos, expresivos y evaluativos), la regulación (procesual, autorreguladora, capacitadora y actitudinal), los medios (humanos, formales, técnicos y materiales) se encuentren integrados y orientados a potenciar algunos de los atributos de la creatividad.

Desde esta perspectiva, la aplicabilidad de acción se visualizará a través de las actividades planificadas para despertar el potencial creativo de individuos o grupos, de las cuales pueden emerger actitudes sensorceptivas, innovadoras, inventivas, o de expresiva productiva que permitan estimular el comportamiento creativo de sus actores. Por consiguiente, el primer paso en el marco de este "manual" es conocer, reconocer la diversidad extraordinaria en métodos y técnicas que los docentes pueden implementar para la estimulación creativa en diferentes escenarios, procesos y espacios educativos, dado que la creatividad puede coadyuvar con el desarrollo potencial de individuos, grupos, localidades, regiones y por lo tanto con el progreso social de una nación.

Marín, R. y De La Torre, S. (1991) "Manual de la Creatividad", Barcelona: Editorial Vicens Vives.

Yolibet Ollarves Levison

UPEL-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio

RECOMENDAMOS

ELEMENTOS DE ÁLGEBRA Nº 5 DE LA COLECCIÓN RETOS Y LOGROS

Autoras: _____
WLDIMIR SERRANO GÓMEZ

PUEDE ADQUIRIRLO EN:

- Monte Ávila Editores* ❖
- FUNDADOINEX* (Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Edif. Mirage, P.B., Av. Ppal. La Urbina.) ❖
- Librería APROUPEL* (Sede APROUPEL. Instituto Pedagógico de Caracas) ❖
- Librería LUDENS* (Plaza Venezuela) ❖
- Drakontos* (Torre Morelos) ❖
- Kadmos* (Plaza Venezuela) ❖
- Subdirección de Investigación y Postgrado* (Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Edif. Mirage, piso 1, Av. Ppal. La Urbina) ❖

COLABORADORES

Manuel Ángel González Sponga

Profesor de Biología del Instituto Pedagógico de Caracas, Jubilado del Departamento de Biología y Química, Individuo de Número de la Academia de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales. Doctor Honoris Causa de la UPEL. Actualmente forma parte del personal del Instituto de Zoología Tropical de la UCV.

Judith Díaz

Lic. en Educación, Mención: Ciencias Pedagógicas. Área: Orientación. Profesora Ordinaria del Departamento de Psicología. Facultad de Humanidades y Educación. La Universidad del Zulia. Magíster en Gerencia de Recursos Humanos. Jbdiaz20@yahoo.es

Jeannette Márquez

Lic. en Educación, Mención: Ciencias Pedagógicas. Área: Orientación. Profesora Ordinaria del Departamento de Psicología. Facultad de Humanidades y Educación. La Universidad del Zulia. Magíster en Orientación, Mención: Orientación Laboral. jjmgvi@hotmail.com

Manuel Reyes Barcos

Profesor egresado del Instituto Pedagógico de Caracas en la Especialidad de Física y Matemática, Magíster en Educación, Mención Enseñanza de la Física UPEL – IPC, Doctor en Ciencias de la Educación de la USM. Actualmente es Director Decano del Instituto Pedagógico de Miranda. PPI – 1. mreyesbas@yahoo.com

Ligia Lara.

Magíster en Educación, mención Enseñanza de la Educación Física. Instituto Pedagógico de Caracas. Diplomado en Investigación Educativa en la UPEL. Profesora del Ministerio de Educación y Deportes. Profesora adscrita al Departamento de Práctica Profesional del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. ligialara@cantv.net

Lusmidia Alvarado

Profesora de Educación Integral, mención Matemática egresada del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Magíster en Educación, mención Currículo del Instituto Pedagógico de Caracas. Profesora adscrita al Departamento de Práctica Profesional del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. lusmialvarado@cantv.net

Carlos Linares

Profesor de Física egresado del Instituto Pedagógico de Caracas. Magíster en Educación Ambiental egresado del Instituto Pedagógico de Caracas. Profesor de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Investigador del CICNAT. Diocor2@cantv.net

Jesús Aranguren

Profesor de Biología y Ciencias Generales, mención Biología egresado del Instituto Pedagógico de Caracas. Magíster en Biología, mención Ecología del IVIC. Profesor del Instituto Pedagógico de Caracas. Coordinador del Laboratorio de Ecología Humana del CICNAT. PPI-I.jaranguren@upel.edu.ve

José Alí Moncada

Licenciado en Educación, mención Ciencias Biológicas de la Universidad Católica Andrés Bello. Magíster en Educación Ambiental. Profesor de la Cátedra de Educación Ambiental del Instituto Pedagógico de Caracas. PPI-I. moncadarangel@yahoo.es

Josefa Pérez Terán.

Profesora en Educación Integral, mención Lengua egresada del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Magíster en Lectura y Escritura del Instituto Pedagógico de Caracas. Profesora adscrita al Departamento Expresión y Desarrollo Humano del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. PPI: Candidato. josefap@gmail.com

Jesús Díaz Requena

Profesor de Pedagogía egresado del Instituto Pedagógico de Caracas. Magíster en Planificación Educativa y Doctor en Ciencias del Desarrollo CENDES-UCV. Profesor adscrito al Departamento de Geografía e Historia del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. jdiazrequena@gmail.com

Belkys Rojas

Licenciada en Educación de la Universidad de Carabobo, Maestría en Educación, Mención Orientación, y Doctora en Educación de la UCV. Profesora del Instituto Pedagógico de Caracas. Miembro del PPI. Belev16@hotmail.com

Rosa María Oses Bargas

Licenciada en Psicología y Maestría en Psicología Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán, UADY. Coordinadora del área Educativa de la Facultad de Psicología de la misma universidad. obargas@uady.mx

Efraín Duarte Briceño

Licenciado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Maestro en Educación Superior de la Universidad Autónoma de Yucatán, UADY. Director de la Facultad de Psicología de la UADY. dbricen@uady.mx

Landy Adelaida Esquivel Alcocer

Licenciada en Psicología y Maestra en Educación Superior de la Universidad Autónoma de Yucatán, UADY. Jefa del postgrado de la Facultad de Educación de la UADY. ealcocer@uady.mx

José Gregorio Zambrano Dommarco

Profesor en la especialidad de Geografía egresado del Instituto Pedagógico de Caracas. Magíster en Geografía Física del Instituto Pedagógico de Caracas. Profesor adscrito al Departamento Geografía e Historia del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Jefe del Departamento Geografía e Historia. jgdommarco@hotmail.com

Ciro José Santiago Rodríguez

Profesor en la especialidad de Geografía egresado del Instituto Pedagógico de Caracas. Magíster en Geografía Física egresado de la misma Casa de Estudios. Profesor adscrito al Departamento Geografía e Historia del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Siantiago1371@hotmail.com

Yildret Rodríguez

Profesora en Literatura egresada del Instituto Pedagógico de Barquisimeto Luis Beltrán Prieto Figueroa. Especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura de la Universidad de los Andes, Mérida. Profesora del Instituto Pedagógico de Rubio. viroavi@hotmail.com, yildret@latinmail.com

Yolibet Ollarves Levison

Lic. en Educación Integral. Mención: Matemáticas y Ciencias Naturales y Magister en Gerencia en Recursos Humanos y Relaciones Industriales de la UCAB. Docente de la UPEL, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. PPI (candidata). yolibetollarves@yahoo.com

Luis Enrique Meléndez-Ferrer

Licenciado en Educación: Orientación. Magíster en Educación: Planificación Educativa. Profesor de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. PPI-I. luismelendez@cantv.net / luisenriquemelendez@yahoo.es

LISTA DE ÁRBITROS 2005-2007

Nombre de árbitro	Especialidad	Institución
Andrés Moya	Matemática	IPMJMSM – UPEL
Carmen Alida Flores	Lengua	
Julia Machmud	Matemática	
Leonardo Poleo	Historia	
Marlene Arteaga	Literatura	
Nieves Amoretti	Matemática	
Renié dubs de Moya	Investigación	
Sonia Bustamante	Investigación – Lengua	
Yajahira Smitter	Evaluación	
Yaritza Cova	Lengua	
Miriam Quintana	Física	
Belkis Rincones	Currículo	
Carmen Zapata	Evaluación	
Yván Pineda	Antropología	
Waldo Contreras	Pedagogía	
Nancy Barreto	Currículo – Investigación	
Carmen Aponte	Pedagogía	
Nelly Díaz	Literatura	
Maritza Álvarez	Literatura	
Josefa Pérez	Análisis del Discurso	
Wladimir Serrano	Matemática	
María Domínguez	Lectura y Escritura	
Ramón Calzadilla	Filosofía	
Manuel Reyes	Matemática	
Yuly Esteves	Física – Matemática	
Jenny Fraile	Lengua	
José Peña	Matemática	
Clara Amaya	Creatividad	
María Elena Del Valle	Historia	
Manuel Carrero	Historia	
Christian Guillén	Computación	
Emerson López	Sistemas	
Gisela Herrera	Inglés	
Fremiot Gámez	Pedagogía	
Miriam Álvarez	Pedagogía	
Maribel Santaella	Evaluación	
Elizabeth Fernández	Educación Física	
Jesús Navarro	Educación Física	
Ignacio De Sousa	Tecnología Educativa	
Magaly Altuve	Investigación	
Doris Pérez	Geografía	

**LISTA DE ÁRBITROS 2005-2007
(Cont.)**

Nombre de árbitro	Especialidad	Institución
Cruz Guerra	Sistemas	IPC – UPEL
Gustavo Pereira	Matemática	
José Marcano Torcat	Biología	
Ismael Pereira	Geografía	
Evelina Tineo	Psicología	
Elvia Irato	Pedagogía	
Nuvia Ramírez	Pedagogía	
Rafael Key	Filosofía	
Luis Rosales	Estrategias	
Esther Scandella	Pedagogía	
América García	Geografía	
Gerardo Serrano	Matemática	
Lisset Camero	Biología	
Freddy Mayora	Biología	
Jesús Aranguren	Biología – Ecología	
Sergio Foghin	Ciencias de la Tierra	
Tulio Ramírez	Pedagogía	
César Villegas	Lingüística	
Pablo Ríos	Estrategias de aprendizaje	
Diomar Vásquez	Lengua	
Sergio Serrón	Lingüística	
Yraida Sánchez	Lingüística	
Elio Esqueda	Matemática	
Rita Jáimez	Lingüística	
Luis Barrera Linares	Literatura	
José R. Simón Pérez	Lengua	
Lucía Fraca	Lingüística	
Belkis Rojas	Creatividad	
Omar Gardié	Creatividad	
Nellys Pinto	Lengua	
William Méndez	Ciencias de la Tierra	
Henry Pacheco	Ciencias de la Tierra	
Alma Henríquez	Educación Física	
Moraima Torres	Educación Especial	
Miren de Tejada	Educación alimentaria	
Nicolás Rubino	Filosofía	
Elizabeth Sosa	Literatura	
Víctor Reyes	Ciencias de la Tierra	
Zuly Millán	Estadística	
Maite Andrés	Física	
Ana Morales	Educación Especial	
Beatriz Valles	Educación Especial	
Scarlet Cartaza	Ciencias de la Tierra	
Ana Teresa Istúriz	Ciencias de la Tierra	
Luis Álvarez	Lingüística	

**LISTA DE ÁRBITROS 2005-2007
(Cont.)**

Nombre de árbitro	Especialidad	Institución
Julio Mosquera	Matemática	CENAMEC
Douglas Figueroa	Física	USB
Celso Ladera	Física	
Freddy Rojas	Sistemas	
Assaf Yamin	Física – Matemática	UCAB
Emilio Piris Pérez	Pedagogía	
Alberto Contramaestre		
Gladis Quijada	Currículum	USM
Fredy González	Matemática	IPMAR – UPEL
Francisca Fumero	Lengua	
Luis Bravo	Pedagogía	UCV
Leopoldo Plaz	Literatura	
Gustavo Portillo	Pedagogía	
Rudy Mostacero	Lengua	IPMat – UPEL
Luis Peñalver	Pedagogía	
Gilberto Picón	Investigación	IPMP – UPEL
Inés Quintero	Historia	Academia de la Historia
Carlos Ruiz Bolívar	Investigación	IPBLBPF – UPEL
Elda Rodríguez	Pedagogía	
María Martín	Lengua	UNA
Antonio Alfonso	Estrategias	
Alexis Pérez	Antropología	UNESR – Los Teques
Nicolás Marín	Matemática	Universidad de Almería
Fernando Villalobos	Tecnología Educativa	LUZ
Judith Díaz	Perfiles Educativos	
Jannete Márquez	Perfiles Educativos	
Yolanda Fernández	Lingüística	CULPR
Elías Santana	Comunicador Social	EL NACIONAL

Normas para la publicación de los artículos

- 1) En general, los artículos serán investigaciones culminadas o en proceso, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones, descripción de nuevas teorías de cualquiera de las ciencias o artes, entre otros.
- 2) Todo artículo será sometido a un proceso de arbitraje con el sistema doble - ciego.
- 3) Los trabajos deben ser enviados a la Subdirección de Investigación y Postgrado, con una nota de entrega.
- 4) Las normas de redacción, presentación de tablas y gráficos, uso de citas, referencias bibliográficas y otros aspectos afines, deben ajustarse a las normas de la APA, que se encuentran condensadas en el Manual de Trabajos de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL. Ejemplo de instrucciones para la elaboración de las referencias bibliográficas:
La política de la revista es que sólo se coloca en las referencias los libros, publicaciones periódicas o referencias electrónicas **citados expresamente en el texto del artículo**. Asimismo, la lista de autores debe colocarse en orden alfabético, con sangría francesa de la siguiente forma: Jurado Gómez, E. (1995) *El mercado de trabajo en el sector de la construcción*. Madrid: ANCOPI. El orden es AUTOR, luego AÑO ENTRE PARÉNTESIS, seguidamente TÍTULO INCLINADO, luego UN PUNTO, inmediatamente LA CIUDAD seguida de DOS PUNTOS y por último la EDITORIAL.
- 5) El encabezamiento de los artículos debe incluir el título, el nombre del autor/a o autores, y el Instituto o Universidad al que pertenece.
- 6) El resumen debe incluir entre 100 y 150 palabras y contener el objetivo, el propósito del trabajo, una síntesis de la metodología utilizada, del desarrollo y de las conclusiones más relevantes. El resumen debe estar acompañado por su respectiva versión en inglés.
- 7) Deben incluirse las palabras claves o descriptores del artículo.

-
- 8) Debe anexarse el currículum de su autor / a o autores, sin exceder de 50 palabras, así como la dirección, teléfonos y correo electrónico donde se les pueda localizar.
 - 9) De acuerdo con las características del trabajo, su longitud puede variar entre 10 y 25 cuartillas. Otras extensiones serán objeto de consideración por parte del Consejo Editorial.
 - 10) Los trabajos deberán presentarse en original y tres copias, escritas a máquina, en papel tamaño carta y a doble espacio, con su respaldo en disquete. El original debe tener la identificación del autor / a. Las copias deben presentarse sin ninguna identificación. El documento debe ser presentado en Word.
 - 11) Los trabajos aceptados que tengan algunas observaciones, serán devueltos a su autor / a o autores, para que hagan las revisiones pertinentes y los regresen al Consejo Editorial.
 - 12) Los autores / as cuyos artículos sean publicados, recibirán tres (3) ejemplares de la revista.
 13. Los colaboradores se dan por notificados que SAPIENS se reserva el derecho de reproducir los artículos, en otros medios, tanto impresos como electrónicos.

Reseñas:

Constituyen breves presentaciones (tres cuartillas a doble espacio) de libros, publicaciones, tesis, trabajos de ascenso, conferencias, eventos, tanto nacionales como inter-nacionales, del área investigación u otra área de interés que sea determinada por el Consejo Editorial.