



Prohominum

Revista de Ciencias Sociales y Humanas

Un espacio para Investigadores n6veles y consolidados
en la difusi6n del conocimiento



Directorio Ejecutivo

Consejo Ejecutivo

Franklin Salas

Director General

José Rolando Suárez

Director Administrativo

Celia Cruz Betancourt

Directora Académica

Ana Riera

Directora de Relaciones Institucionales

Consejo Editorial

Editora

Celia Cruz Betancourt

Universidad Pedagógica Experimental Libertador / ACVENISPROH, Venezuela

Comité Científico Internacional

Dilcia De Rosa

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Ginete Serrano

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Raúl Comas

Universidad Regional Autónoma de Los Andes, Ecuador

Aura Díaz de Perales

Universidad Metropolitana, Ecuador

José Alecio Lara

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Argimiro Castillo

Universidad de Los Andes

Juan Calderón

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

Mónica Peñaloza

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Alex Carlos Rendón Ali

Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil, Ecuador

Sor Natalia Brizuela Camacho
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Marcos Braga
Universidad Federal de Roraima, Brasil

Alar Urrutikoetxea
Centro de Investigación I+D de la Universidad de Colima, México

Daniel Peña
Universidad Metropolitana, Ecuador

Luis Alexander Ospina
Fundación DAICAD, Argentina

Concepción López Andrada
Universidad de Extremadura, España

Verónica Violant Holz
Universidad de Barcelona. Barcelona, España

Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile

Soledad Vercellino
Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

Gonzalo Tamayo Giraldo
Universidad de Manizales, Colombia

Dr. Emilio Ortiz Torres
Universidad de Holguín, Cuba

Jorge Luis Yangali Vargas
Universidad Nacional del Centro del Perú

Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Licda. Romina Van Den Heuvel
Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Genoveva Verónica Ponce Naranjo
Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

Claudia Patricia Jiménez Guzmán
Universidad de Manizales, Colombia

Luis Enrique Pincheira Muñoz
Universidad Academia Humanismo Cristiano UAHC, Chile

Bolívar R. Duchi Ortega
Universidad Estatal de Guayaquil

Carlos Esteban Alcívar Trejo
Universidad Estatal de Guayaquil

Francisco Enrique Morán Peñam
Universidad de Guayaquil (UG), Ecuador

Ligia Meibol Fajardo Vaca
Universidad Estatal de Milagro – UNEMI, Ecuador

Sinuhé Carlos Guardado López
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

Directora Técnica

Rosa Rao

Correctores de Estilo

Thaína Solórzano

Ivette Briceño

Diseño Gráfico

Marcelo Rangel

Diagramador

José Angel Bermúdez

Traductora

Francia Gamarra

ProHominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas (e-ISSN: 2665-0169/ Depósito legal: AR2019000059)

Se constituye en un escenario que coadyuve en el fortalecimiento de la cultura investigativa, con proyección global, en el área de ciencias sociales y humanas, dirigida a brindar oportunidades de participación a investigadores nóveles y consolidados con inquietud de mostrar a la comunidad científica sus avances y resultados investigativos. Sólo publica artículos inéditos y no deben haberse enviado previamente, ni en paralelo, a otra revista. Los artículos son arbitrados por expertos en sus temáticas respectivas, bajo la técnica Doble Ciego, con posibilidad de presentarse en idioma español, inglés o portugués.

Esta revista tiene una perspectiva inter y multidisciplinaria, con énfasis en las Ciencias Sociales. Los artículos están enfocados en la interacción social, sus componentes (qué las sistematiza, los convenios que se conforman) y todo lo relacionado con la convivencia entre dos o más grupos sociales. Por ello, puede abarcar distintas áreas del saber social entre las cuales se distinguen: Educación, Humanidades, Economía, Administración, Artes, Derecho, Literatura, Filosofía, Sociología, Psicología, Antropología, Comunicación y demás áreas afines. Esta publicación tiene como propósitos:

- Contribuir a la promoción y difusión del conocimiento científico multidisciplinario, vinculado al área de la Ciencias Sociales y Humanas; que sirva de base al enriquecimiento del acervo científico en América Latina y su contribución al mejoramiento de la calidad de vida humana, en armonía con el resto del mundo y del ambiente.
- Promover la investigación en el campo social, mediante la divulgación de materiales de interés científico que sensibilicen a la comunidad científica novel y consolidada, mediante el intercambio de experiencias y la construcción colectiva del conocimiento.

Tabla de Contenido

Editorial	7 - 8
Estudio de las estrategias que emplean los docentes para la enseñanza de la multiplicación en los estudiantes de educación primaria <i>Study Of The Strategies Employed By Teachers For Teaching Multiplication In Primary Education Students</i> Cemarlis Mariana Blanco-Solorzano	9 - 17
El Síndrome de Burnout una mirada desde la cotidianidad docente. Caso: Escuela Taller “Monseñor Arias Blanco” <i>The Burnout Syndrome. A Look From The Teaching Everyday. Case: Escuela Taller “Monseñor Arias Blanco”</i> Judith Pelay	18 - 37
Sistematización de la evaluación cualitativa: una visión desde los docentes del nivel básico <i>Systematization Of Qualitative Evaluation: A Vision From The Basic Level Teachers</i> Brígida Siolet Rangel de Montero	38 - 53
Realidad de los patrones de formación del grupo social en el Centro de Educación Inicial Manak-Krü <i>Reality of social group training patterns at the Centro de Educación Inicial Manak-Krü</i> Gina Hernández	54 - 66
Visión gnoseológica de la planificación docente por áreas del conocimiento. Caso: UEN “Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa”, Maracay, estado Aragua <i>Gnoseological Vision Of Teaching Planning By Areas Of Knowledge. Case: Uen “Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa”, Maracay, Aragua State</i> Nury Puentes	67 - 86
Lista de Árbitros	87 - 88
Normas de Publicación	89 - 93

Editorial

*“Tender manos que ayudan a
abrir puertas entre el corazón
propio y el ajeno sobre todo
les queda hacer futuro”*

Mario Bennetti

Educación y formar mejores seres humanos, con sentido crítico, curiosos y creativos son las bases en las que se sustenta la misión de la profesión docente. *Prohominum, revista de Ciencias Sociales y Humanas*, como publicación comprometida con los altos ideales educativos, en esta oportunidad ofrece a la comunidad de investigadores un conjunto de artículos centrados en la temática educativa, porque consideramos que la educación es el motor que impulsará un mundo mejor para todos.

Ejercitar la reflexión sobre la praxis docente es un paso fundamental para mejorar como profesionales en el área educativa. Entablar un diálogo de saberes desde la investigación nos permitirá tender esas manos para ayudar y abrir el corazón propio y ajeno para los jóvenes en formación tal como se señala en el epígrafe del poema de Bennetti ¿Qué les queda a los jóvenes? En esta oportunidad presentamos una serie de artículos en los que los docentes centran su capacidad investigativa sobre cómo mejorar sus procesos educativos a través de la reflexión y la investigación.

Cemarlis Mariana Blanco Solorzano (Universidad Pedagógica Experimental Libertador Rural “El Mácaro”) presenta el artículo **Estudio de las estrategias que emplean los docentes para la enseñanza de la multiplicación en los estudiantes de educación primaria** cuyo objetivo se centró en estudiar las estrategias que emplean los docentes para la enseñanza de la multiplicación en los alumnos de Educación Primaria. Entre los hallazgos se encontraron: los docentes continúan trabajando de manera tradicional la enseñanza de la multiplicación; descuidan la aplicación de estrategias que conduzcan al estudiante a lograr la adquisición de conocimiento. Al respecto, la autora recomienda fortalecer las categorías de procesos cognitivos, interactividad y participación como aspectos fundamentales en el desarrollo de estrategias creativas que permitan la debida adecuación del conocimiento del proceso de multiplicación.

El Síndrome de Burnout. Una mirada desde la cotidianidad docente. Caso: Escuela Taller “Monseñor Arias Blanco” es el artículo presentado por Judith Pelay. Esta autora analizó cómo el Síndrome de Burnout -consecuencia del estrés laboral crónico- afecta a aquellas personas cuyos trabajos tienen como eje ayudar y apoyar a otros, en este caso a los docentes. Esta investigación tuvo como propósito comprender cómo lo perciben los docentes de la Escuela Taller “Monseñor Arias Blanco”, en su cotidianidad, desde la percepción de sus necesidades y las inquietudes que afectan su praxis durante su jornada laboral. Este síndrome puede generar síntomas que van desde el agotamiento físico, mental y emocional hasta relaciones interpersonales conflictivas. Los docentes de la institución estudiada demuestran cansancio emocional. Para protegerse de ese sentimiento negativo tratan de ignorar lo que les sucede desarrollando una actitud impersonal con la cual intentan aliviar sus tensiones y adaptarse a las diferentes situaciones lo que disminuye su compromiso laboral.

La evaluación es fundamental en el proceso educativo, sin embargo es necesario saber cómo evaluar y qué sistema -cualitativo o cuantitativo- es el que mejor se ajusta a los estudiantes. Al respecto, Brígida Siolet Rangel de Montero (Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos) en el artículo **Sistematización de la Evaluación Cualitativa: Una Visión desde los Docentes del Nivel Básico** tuvo como propósito generar una sistematización de la evaluación cualitativa desde la visión de los docentes del nivel básico. Esta investigación reveló que existe un divorcio entre los nuevos paradigmas de la evaluación y las antiguas formas cuantitativas e instrumentalistas de aprendizaje y saberes de los estudiantes.

Gina Hernández se centra en estudiar los valores y patrones que tienen los niños y niñas de educación inicial. Por ello su artículo tuvo como objetivo analizar la realidad de los patrones de formación de la etnia pemón. El artículo **Realidad de los patrones de formación del grupo social en el Centro de Educación Inicial Manak-Krü** arrojó como resultado que los padres y representantes se encuentran comprometidos con la institución en virtud de la generación de patrones y perfiles conductuales adecuados para sus hijos y reconocen las fallas en la educación del hogar en cuanto a no prestarle importancia a la generación de patrones de crianza, lo que implica un factor negativo relevante a la hora de crear compromisos.

El artículo **Visión gnoseológica de la planificación docente por áreas del conocimiento. Caso: UEN “Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa”, Maracay, Estado Aragua** de Nury Puentes (Universidad Militar Bolivariana, Academia Técnica Militar Núcleo Aviación) plantea que la educación venezolana ha sido muy criticada, ya sea por los métodos empleados por el docente para enseñar o la forma cómo aprende y la manera cómo se percibe al estudiante en la sociedad. De ahí que esta investigación tuvo como propósito comprender la visión gnoseológica de la planificación docente por áreas del conocimiento. Entre los resultados se puede mencionar que los docentes entrevistados coincidieron en que la planificación por áreas del conocimiento es una buena forma de organizar el aprendizaje, pero que les falta mucho por aprender, ya que tienen debilidades al hacer la integración. También dijeron que poseen una episteme en relación con la teoría, pero no la ponen en práctica.

Finalmente, los artículos contenidos en *Prohominum, revista de Ciencias Sociales y Humanas* nos llevan a pensar en un futuro mejor para nuestra educación. Los docentes debemos ser críticos y autocríticos con lo que se nos propone, con el ambiente en el que trabajamos, debemos mejorar muchos aspectos de nuestro proceso educativo -lo que se logra a través de la reflexión, el análisis, la investigación-. Es obligatorio repensar nuestro rol educativo para transformarnos en verdaderos líderes del siglo XXI que impulsan a otros -a esos jóvenes, con mayores recursos y herramientas- a mejorar cada día más. Como decía Freire: “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión”.

Dra. Celia Cruz Betancourt
Editora

ESTUDIO DE LAS ESTRATEGIAS QUE EMPLEAN LOS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA MULTIPLICACIÓN EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

STUDY OF THE STRATEGIES EMPLOYED BY TEACHERS FOF TEACHING MULTIPLICATION IN PRIMARY EDUCATION STUDENTS

Cemarlis Mariana Blanco-Solórzano
cemarlis12@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5206-2233>

Recibido: 20/07/2019

Aprobado: 28/09/2019

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue estudiar las estrategias que emplean los docentes para la enseñanza de la multiplicación en los alumnos de Educación Primaria. Esta investigación asume la modalidad de campo apoyada en la revisión documental, nivel descriptivo, bajo el enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental. La población estuvo constituida por los estudiantes de 4º, 5º y 6º grado del subsistema de educación Primaria en la Escuela Básica “Joaquín Crespo” de San Juan de los Morros (estado Guárico, Venezuela). La recolección de datos se hizo a través de la observación directa y la entrevista. La técnica de análisis fue la categorización y triangulación de la información originado por la observación y la aplicación del test. Se realizó el diagnóstico de las observaciones encontradas, las cuales arrojaron que los docentes continúan trabajando de manera tradicional la enseñanza de la multiplicación. Descuidan la aplicación de estrategias que conduzcan al estudiante a lograr la adquisición de conocimiento. Se deben fortalecer las categorías de procesos cognitivos, interactividad y participación como aspectos fundamentales en el desarrollo de estrategias creativas que permitan la debida adecuación del conocimiento del proceso de multiplicación.

Palabras clave: estrategias; operaciones básicas matemáticas; multiplicación; aprendizaje significativo.

ABSTRACT

The work's objective was to study the strategies used by teachers for teaching multiplication in Primary Education students. This research assumes the field modality supported by the documentary review, descriptive level, under the quantitative approach, with a non-experimental design. The population was constituted for 4th 5th and 6th grade student of the Subsistema de Educación Primaria in the Escuela Básica “Joaquín Crespo” of San Juan de los Morros (Guárico state, Venezuela). Data collection was a result of direct observation and interview. The information analysis techniques were the categorization and triangulation, as a result, of the observation and the application test. In addition, the diagnosis of the observations showed that teachers continue works with a traditional teaching of the multiplication. They neglect the application of strategies that lead the student to achieve knowledge acquisition. In conclusion, the cognitive processes categories, interactivity and participation should be strengthened as fundamental aspects in the development of creative strategies, in orden to adequate adaptation of the knowledge of the multiplication process.

Keywords: strategies; basic mathematical operations; multiplication; significant learning

Introducción

Uno de los fines de la educación es formar ciudadanos cultos, pero este concepto es cambiante y se amplía cada vez más en la sociedad moderna. En la actualidad se reconoce el papel cultural de las matemáticas. El objetivo principal de la educación matemática, señala Pérez (2010), “no es convertir a los futuros ciudadanos en “matemáticos aficionados”, tampoco se trata de capacitarlos en cálculos complejos, puesto que los ordenadores hoy día resuelven este problema” (p. 15).

Lo que se pretende es proporcionar una cultura con varios componentes interrelacionados: capacidad para interpretar y evaluar críticamente la información matemática y los argumentos apoyados en datos que las personas pueden encontrar en diversos contextos -medios de comunicación o en su trabajo profesional-, desarrollar la capacidad para discutir o comunicar información matemática cuando sea relevante y dar herramientas para resolver los problemas matemáticos que encuentre en la vida diaria o en el trabajo profesional (*op. cit.*, p. 15).

En la enseñanza de la Matemática, el profesor detalla en la pizarra un largo cálculo mientras que los estudiantes se limitan -en forma pasiva- a tomar notas. Este método es utilizado indiscriminadamente, en especial, en la segunda etapa de Educación Básica, en la que el centro de la clase es el estudiante y el docente lo orienta en la acción investigadora de los conceptos matemáticos, aplicando el principio de que “la mejor manera de aprender algo es haciéndolo”, siendo su responsabilidad fomentar la participación de los estudiantes.

Se impone, pues la enseñanza “viva” de la Matemática. En consecuencia, los educandos no están logrando un aprendizaje significativo en el área de Matemática, dado que este se produce cuando la persona que aprende relaciona los nuevos conocimientos y puede modificar o complementar la estructura cognitiva. Al respecto, Serrano (1990) señala:

No es posible continuar con la concepción en la que el profesor va a la clase nada más que a instruir. Es necesario convertir la clase en un lugar para intercambiar experiencias, donde la confrontación de ideas se constituya en una actividad permanente, se incentive la formación de valores; en donde la práctica educativa sea el fruto de constantes reflexiones y modificaciones, la concepción estática del conocimiento cambie, y el énfasis del proceso descansa en la formación integral del educando y no en la transmisión de contenidos aislados de la realidad.

Para ello deben realizarse actividades en el aula que estimulen el desarrollo de habilidades cognitivas y actitudes que propicien el uso adecuado de la información para tomar decisiones e interactuar efectivamente en el medio sociocultural. Se intenta, así, erradicar la presencia de informaciones inconexas y enseñar a pensar con rigor, de manera lógica, creativa y con referentes claros. Desde el punto de vista de la enseñanza de las matemáticas, las reflexiones anteriores deben concretarse a la edad y conocimientos de los estudiantes. Hay que tener claro que su realidad incluye su propia percepción del entorno físico, social, componentes imaginados y lúdicos que despiertan su interés en mayor medida que pueden hacerlo las situaciones reales que interesan al adulto.

Ausubel, en su teoría del Aprendizaje Significativo (1983), considera que es “un proceso de contraste, de modificación de los esquemas de conocimientos, de equilibrio, de conflicto y de nuevos equilibrios” (p. 40). El aprendizaje es la construcción del conocimiento, en el cual unas piezas encajan con otras en un todo coherente. Es decir, para que se cumpla un verdadero aprendizaje es necesario conectar las estrategias cognitivas del docente con las ideas previas del estudiante y presentar de forma coherente la información.

La didáctica representa un factor importante en la educación, ya que se interesa por la producción y comunicación del conocimiento. Saber lo que se está produciendo y cómo socializarlo en una situación de enseñanza es el objetivo de la didáctica. Se debe buscar el mejor modo posible para desarrollarla, es decir, trazar estrategias para perfeccionar la enseñanza aprendizaje de la ciencia y en especial de las Matemáticas.

En este contexto, Gimeno Sacristán (2002) sustenta que las estrategias son un conjunto de métodos y materiales organizados para el logro de objetivos, en la enseñanza de las asignaturas escolares. De esta manera, en el área de la Matemática una de las problemáticas a nivel del subsistema de educación Primaria Bolivariana y según resultados mostrados por Gallo y Pichardo (2008) en su trabajo especial de grado titulado estrategias para propiciar el aprendizaje significativo del despeje de fórmulas matemáticas en el liceo bolivariano Ignacio Carrasquero, fue que el bajo rendimiento estudiantil, es por ello que existe la necesidad de activar nuevos enfoques que permitan al estudiante explorar, analizar y expresarse en ambientes de enseñanza-aprendizaje en los que se usen estrategias didácticas apropiadas a los contenidos, a los estudiantes y al contexto.

En Venezuela, al igual que el mundo entero, la Matemática es una herramienta clave en la vida de los ciudadanos. En nuestro país el Sistema Educativo Bolivariano (SEB) está enfrentando una serie de cambios orientados a generar las transformaciones necesarias para alcanzar los niveles de calidad para que la educación esté al alcance de todos sus habitantes. El Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) argumenta:

La escuela se rige, entonces, en un centro del quehacer teórico-práctico, integrado a las características sociales, culturales y reales del entorno en el cual los actores sociales inherentes al hecho educativo dialogan, reflexionan y discuten sobre el sentir, el hacer y los saberes acumulados. (p. 11)

En consecuencia, para el desarrollo de la educación y de un sistema educativo coherente, activo y centrado en el uso de las potencialidades individuales se sugiere contar con un subsistema dirigido a la formación integral de niños y niñas desde los seis hasta los doce años, proyectando al estudiante para su ingreso a un subsistema aún más amplio. De hecho, las labores educativas se ven garantizadas a través de los pilares fundamentales de la Educación Bolivariana, allí se ubican: el Aprender a crear, Aprender a convivir y participar, Aprender a valorar y a reflexionar.

El antiguo Currículo Básico Nacional (1997) tuvo que modificarse. En este las matemáticas conservaban su independencia del resto de las demás ciencias y, en su defecto, se programaban las materias con un sentido autónomo. Desde la perspectiva pedagógica, se hacía hincapié en el desarrollo de una serie de disciplinas del saber compasivo, basado en el compromiso de valorar el desarrollo de la pedagogía centrada en el beneficio del potencial individual y, a partir de allí, el logro de las actividades educativas acrecentaba el papel de unas normas del saber humano con razonamientos objetivos.

En el marco del Subsistema Educativo Bolivariano, proyectado en el año 2007 con expectativas favorables para un cambio, la enseñanza de las asignaturas no deja de ser las mejores opciones para garantizar el éxito educativo. Cabe destacar, que la enseñanza de las matemáticas sigue representando uno de los grandes retos de la nueva educación, cuando se prepara el desenvolvimiento de una nueva cultura basada en el compromiso de abordar el desarrollo de la labor escolar.

Esto cobra aún más relevancia al comprobar que los estudiantes de Educación Primaria presentan serias dificultades y deficiencia al enfrentar ejercicios que requieran el uso de operaciones básicas como la multiplicación y la división. En la práctica se encuentra una serie de errores de tipos conceptuales, procedimentales y cognitivos que denotan

una base insuficiente para abordar el tema, es decir, se recurre en esencia al aspecto memorístico sin que se aprecie un aprendizaje conceptual significativo. De esta manera, es sabido que la multiplicación aparte de ser útil para un sinnúmero de situaciones prácticas de la vida diaria, en el aspecto académico es necesaria para el cumplimiento de diversos objetivos. Sin embargo, se ha evidenciado empíricamente que los estudiantes presentan actitudes pasivas de aceptación sin crítica, producto del planteamiento de problemas irrelevantes sin relación con la realidad o con sus necesidades, que conducen a soluciones obvias que no contribuyen a su desarrollo personal y social.

Diversos estudios han detectado que la mayor parte de la población estudiantil carece de habilidades básicas necesarias para el procesamiento adecuado de la información, la resolución de problemas, la transferencia de conocimientos y la toma de decisiones. En consecuencia, el proceso enseñanza-aprendizaje debe estar orientado hacia la búsqueda de estrategias y métodos que permitan al educando desarrollar actitudes y competencias cognitivas que estimulen la creatividad, reflexión y transferencia de conocimiento de modo significativo.

En los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las Matemáticas en las instituciones escolares, especialmente en la educación primaria bolivariana, se ha convertido, durante los últimos años en una tarea compleja y fundamental para el desarrollo integral de los educandos. Se podría asegurar que no existe una sociedad cuya estructura educativa carezca de planes de estudio relacionados con la educación Matemática. En este sentido, la presente investigación cobra importancia, dado que el resultado permitirá al docente guiar conjuntamente con los estudiantes el proceso para superar las dificultades en las operaciones básicas, en especial de la multiplicación, promoviendo actividades con estrategias motivantes y de reflexión sobre sus propias ideas de observación, construcción y transformación, que favorezcan la enseñanza-aprendizaje y la evaluación de dichas operaciones básicas.

A través de la estrategia, el educando podrá lograr el aprendizaje por su propio esfuerzo y -se espera-, con una actitud favorable hacia la matemática y la comprensión del conocimiento; todo ello, mediante su participación activa en el proceso enseñanza-aprendizaje, estimulado por el uso de técnicas adecuadas para “aprender a aprender” a través del estudio sistemático y organizado, logrando así un aprendizaje significativo. También, se pretende que el docente utilice estrategias que conlleven a un mejor desempeño del proceso. Por consiguiente, se le proporciona una herramienta innovadora para la enseñanza de la Matemática a través de esta investigación.

Este estudio es relevante para la sociedad, porque la civilización moderna, exige a todo individuo una formación matemática indispensable para integrarse a las actividades que la definan, lo cual puede lograrse mediante la aplicación de la estrategia que aquí se propone.

La investigación servirá para que el educando al abordar la multiplicación, como componente esencial de la Matemática, no tenga la necesidad de considerar aplicaciones tan especializadas y entienda lo que es, en esencia, este proceso matemático. Por consiguiente, se debe hacer énfasis en la metodología a utilizarse en este plano de la enseñanza, en el que el docente organiza, orienta, ayuda, estimula y guía el aprendizaje del niño y este, a su vez, buscará nuevos caminos, soluciones novedosas y producirá sus propias técnicas. Es decir, una metodología basada en la acción y en la interacción.

En ese sentido, el logro de los objetivos se medirá a lo largo del proceso, a través de la observación diaria del progreso de los estudiantes y de las actividades diseñadas para tal fin, lo que permitirá a los docentes hacer los reajustes pertinentes al logro de los aprendizajes.

Es por ello que, tomando en cuenta una serie de revisiones bibliográficas y diversos trabajos de investigación, se asume como conceptualización y antecedentes los distintos autores relacionados con la temática de estudio. El trabajo que se expone refleja una temática relevante en el área educativa, por ello se ubican algunos estudios que involucran las Matemáticas, en general y la multiplicación, en particular.

Hernández y Segovia (2008) realizaron una investigación titulada estrategias de enseñanza para promover el razonamiento lógico matemático en los alumnos de la primera etapa de educación básica, cuyo objetivo principal fue diseñar estrategias de enseñanza para promover el razonamiento lógico matemático en los alumnos de la primera etapa de educación básica de la Escuela Bolivariana “Rosario Almarza” del estado Trujillo.

Pérez (2009) en el trabajo “Las estrategias metodológicas utilizadas en el área matemática y el desarrollo del pensamiento reflexivo del estudiante de quinto grado de educación básica” concluyó que debe promoverse un aprendizaje activo, donde el estudiante pueda aprender por sí mismo mediante estrategias en las que la experiencia esté vinculada con la realidad.

Finalmente, Ruiz (2010) en el trabajo “La enseñanza de la matemática y el uso de metodologías de interacción” el 67 % de los docentes utilizó metodologías que motivaran al educando en el área matemática. La conclusión arrojó que los docentes deben continuar como unos mediadores que propicien la adquisición de habilidades matemáticas.

El objetivo general de esta investigación estuvo centrado en estudiar las estrategias que emplean los docentes para el aprendizaje de la multiplicación en los estudiantes de educación primaria de la Escuela Básica “Joaquín Crespo” de San Juan de los Morros (estado Guárico, Venezuela). Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

- Diagnosticar el grado cognitivo que poseen los estudiantes de Educación Primaria en cuanto al dominio de la multiplicación como operación básica matemática.
- Identificar los fundamentos teóricos que sustentan el aprendizaje de la multiplicación en la educación primaria.
- Describir las estrategias que emplean los docentes en el proceso de enseñanza de la multiplicación en los estudiantes.

Materiales y métodos

La presente investigación se ubicó dentro de la modalidad de investigación de campo, en la que se dieron a conocer las situaciones de una problemática que se confronta en un lugar definido como el objeto de la investigación. De acuerdo con el grado de profundidad y el nivel, se determinó que corresponde a una investigación de tipo descriptiva por lo que su propósito fue interpretar realidades de un hecho en particular. La población estuvo distribuida por 60 estudiantes femeninos y 81 masculinos, de los grados 4°, 5° y 6° respectivamente y 3 docentes. Se tomó el 20 % de la población de estudiantes como muestra, la cual quedó representada por 28.

Para la recolección de la información se empleó la técnica de observación directa y los instrumentos usados fueron un diario de campo basado en la guía de observación, en la que diariamente el investigador anotó anécdotas, sucesos, conversaciones, impresiones e interrogantes, entre otros. La guía quedó estructurada en tres partes de acuerdo con cada indicador en estudio y contiene 10 aspectos para dar respuesta.

Por otra parte, se elaboró un segundo instrumento, denominado test o prueba comprobatoria, que correspondió a un conjunto de actividades a desarrollar basadas en la resolución de problemas de multiplicación, la cual fue aplicada a la muestra de estudiantes, con el fin de conocer el grado cognitivo que tienen. Se estructuró en seis preguntas de diferentes formas resolutivas. Para la interpretación de los resultados de la test-prueba se utilizó la siguiente escala de estimación:

Tabla 1
Escala de estimación: interpretación de los resultados

Puntuaciones	Categorías
De 01 a 09	Bajo Nivel
De 10 a 12	Regular Nivel
De 13 a 15	Aceptable Nivel
De 16 a 17	Muy Buen Nivel
De 18 a 20	Excelente nivel

Para los criterios de validación de la información, los instrumentos fueron sometidos a una revisión por parte de expertos: uno en metodología e investigación, otro en el área de Matemática y un tercero, docente de aula. Ellos juzgaron, de manera independiente, el contenido de los ítems con la finalidad de verificar que el contenido de los cuestionarios se ajustara a los del estudio y no hubiese incongruencias.

La categorización, análisis e interpretación se realizaron durante todo el proceso de manera cíclica, recursiva y no lineal. Una vez obtenidas las categorías se vaciaron en una matriz, que ofrece una óptica global de las observaciones, tal como los sujetos en estudio expresaron sus acciones. Seguidamente, se procedió a la construcción de estructuras para cada informante.

Resultados

Diagnóstico del grado cognitivo que poseen los estudiantes de Educación Primaria en cuanto al dominio de la multiplicación como operación básica matemática

Los resultados de la prueba aplicada a los estudiantes de la muestra se conformaron en un cuadro matriz reflejando su apreciación cuantitativa de acuerdo con el resultado obtenido.

Tabla 2
Distribución de calificaciones obtenidas por los estudiantes en el test

Calificación	Apreciación Cualitativa	Frecuencia	Porcentaje
Entre 0 y 9	Bajo Nivel	13	46%
Entre 10 y 12	Regular Nivel	09	32%
Entre 13 y 15	Aceptable Nivel	05	18%
Entre 16 y 18	Muy Buen Nivel	01	4%
Entre 19 y 20	Excelente Nivel	0	0%
TOTALES		28	100%

Descripción de las estrategias que emplean los docentes en el proceso de enseñanza de la multiplicación en los estudiantes en estudio

A continuación, para establecer un análisis de las situaciones encontradas se expone el proceso de triangulación, realizando una comparación entre los teóricos referidos en relación con las categorías, las observaciones encontradas y la opinión de la investigadora.

Categoría	Observación	Contraste Teórico	Síntesis de la Investigadora
<p>Proceso Cognitivo</p>	<p>En las observaciones realizadas a los sujetos, se pudo evidenciar que la demostración del docente es meramente expositiva, enseñando los contenidos previstos sin saber si en realidad el estudiante, adquirió el conocimiento, aun cuando se observó el empleo de algunas pocas estrategias, pero sin tener en cuenta la importancia de la elaboración de mapas y las discusiones y exposiciones guiadas.</p>	<p>Ausubel (1983) hace énfasis en la importancia del contenido expuesto al niño como estudiante. Supone que el acceso al conocimiento está influido por una lógica interna (como proceso psicológico de consolidación del conocimiento) y por una lógica externa (distribución del material). La lógica interna necesita de los siguientes pre-requisitos: una adecuación de los conceptos y el lenguaje con el cual se transmite el contenido, uso de datos y categorías relevantes, estimulación para el uso racional y analítico del contenido y, por último, explicación de los supuestos epistemológicos implícitos, su causalidad y las categorías que son específicas de las ciencias y, en especial, de las matemáticas.</p>	<p>El docente en su exposición y demostración de contenidos de aprendizaje debe centrarse en ofrecer de manera efectiva la información precisa de acuerdo con el proceso de construcción de pensamiento lógico-matemático del niño.</p> <p>Igualmente, el docente debe estar consciente de la importancia del intercambio y confrontación de la información que ofrece en los contenidos curriculares, cuidando que esta sea un medio de transformación cognoscitiva en el estudiante y genere el interés preciso, partiendo de lo concreto a lo abstracto para así fomentar los procesos de reflexión y análisis necesarios en la conformación estructural del proceso matemático en el saber del individuo, apoyándose además, en estrategias efectivas.</p>
<p>Interactividad</p>	<p>En cuanto a la interactividad, se observó que no existe un fortalecimiento de las acciones o estrategias que contribuyan a desarrollarla misma como tal. Esta aseveración es debido a que existe poco empleo de estrategias esenciales en procesos de lógica como la matemática, como es el caso de la didáctica o la lúdica y los debates.</p> <p>Existe además, poco empleo de acciones como la dramatización, del uso de realidad de la vida cotidiana en la resolución de problemas, entre otros.</p>	<p>Isoda y Olfos (2009) aportan que la interactividad es un elemento indispensable en todas las actividades que se realizan en la escuela, con el fin propio de lograr, de manera armónica y motivante, el desarrollo de habilidades cognitivas y actitudes que propicien el uso adecuado de la información para tomar decisiones e interactuar efectivamente en el medio sociocultural. Se intenta así, erradicar la presencia de informaciones inconexas y enseñar a pensar con rigor lógico, creatividad y claros referentes. El propósito es sistematizar el desarrollo de procesos que conceptualmente están presentes en las áreas académicas del currículo pero que en la práctica no se enfatizan, y en consecuencia, se diluyen en el quehacer educativo</p>	<p>El docente tiene la responsabilidad de propiciar el desarrollo de las capacidades de pensamiento en los estudiantes, suministrando experiencias cotidianas que conduzcan a valorar la acción inteligente, creativa y racional, donde el estudiante aprecie la relación y utilidad de lo que aprende, reflexione y tenga la oportunidad de desarrollar su imaginación y su capacidad para resolver problemas. Es importante que los estudiantes sepan las respuestas a diversos planteamientos y reproduzcan conocimientos, pero interesa aún más la actitud que asume cuando no se conocen las respuestas y cuando la producción de conocimientos deriva de una cierta autonomía intelectual. La confianza en la capacidad del estudiante para desarrollar y mejorar los procesos de pensamiento es vital, se requiere que el docente escuche, aclare, propicie y valore las ideas de los estudiantes y las utilice para producir otras.</p>

<p>Participación</p>	<p>La participación es poco desarrollada como vía de intercambio y fortalecimiento de los conocimientos impartidos. Son escasas las estrategias empleadas donde se permita al estudiante expresarse a través de la participación, además no evidenció poco cooperación por parte del alumnado.</p>	<p>Calvache López y Londoño Martínez (2010) ven el aprendizaje como un proceso activo, participativo, organizado y de socialización que favorece la apropiación de conocimientos, habilidades, destrezas y la formación en valores, implica tanto un conocimiento profundo de sus características y esencialidades como la implementación de una serie de estrategias y operaciones mentales, cognitivas y metacognitivas, con las cuales se pueda lograr la asimilación del conocimiento, para su posterior utilización y recreación, superando problemas o dificultades incidentes o condicionantes, en el marco de una enseñanza instructiva, educadora y desarrolladora</p>	<p>La participación es una forma de conducir el aprendizaje en los individuos, especialmente, en edades tempranas. Los estudiantes al participar bajo la orientación del docente y explorar las diversas formas de resolver problemas tienen más posibilidades de ser pensadores activos y colaboradores porque se les brinda la oportunidad de explorar pensar, cooperar, inquirir y pueden desarrollar diferentes formas y métodos para hacer las cosas y resolver situaciones.</p>
-----------------------------	--	---	---

Discusión

La enseñanza de las matemáticas en la escuela básica genera retos entre los docentes acerca de cómo impartirla para lograr en el niño un aprendizaje significativo, sin olvidar que es una herramienta para que pueda resolver problemas, permitiéndole actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas que se le presentan.

El proceso de enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria busca que cada integrante de la comunidad enfrente y dé respuesta a determinados problemas de la vida diaria; dependerá de dicho proceso y de las acciones desarrolladas y adquiridas, que el niño aprenda las matemáticas y pueda manifestarlas cuando se le presente alguna situación.

De acuerdo con el desarrollo de este estudio, se establecen como conclusiones los siguientes aspectos:

Los docentes realizan la demostración de contenidos bajo los parámetros tradicionales, exponiendo la información de contenidos sin saber si el estudiante adquirió el conocimiento. Resulta evidente que son muy escasas las estrategias empleadas que permitan la motivación suficiente en los estudiantes para lograr una verdadera estructuración de conocimiento y de información nueva que el docente ofrece en los contenidos curriculares.

Por otra parte, se estudió y observó la interactividad, como categoría determinante en los actuales procesos de aprendizaje. En relación con este aspecto, se comprobó que está presente en un bajo porcentaje en el desarrollo del proceso de enseñanza de la multiplicación. El aspecto participación se observó poco favorecido debido a que no se emplean mecanismos efectivos que ayuden a desarrollar en el estudiante situaciones donde pueda expresar sus pensamientos, acciones e ideas de manera libre.

Evidentemente, es de suma importancia la orientación del docente y la conducción de nuevas formas de explorar la resolución de problemas y el dominio de conocimientos prácticos, proporcionando en el estudiante más posibilidades de ser pensadores activos y colaboradores. De igual manera, la participación puede contribuir al fortalecimiento de la cooperación mutua, lo cual se observó de manera muy escueta en el comportamiento de los estudiantes.

Es, precisamente, el docente quien debe fortalecer sus acciones de orientación y exposición de conocimiento en el área de matemática, de manera que conduzca a sus estudiantes bajo la vía constructivista a fortalecer sus conocimientos, originando interés por aprender y construir mayores aprendizajes. De igual manera, se plantean las siguientes recomendaciones:

- A la institución y sus directivos se les recomienda gestionar y aportar a los docentes los recursos y materiales lúdicos necesarios para contribuir al desarrollo de actividades y estrategias dentro del recinto de clases.
- Motivar a los docentes para su asistencia al taller de estrategias para el fortalecimiento del proceso de enseñanza de la matemática
- Los docentes deben orientar su planificación diaria y apoyarse en el empleo de estrategias.
- Aplicar las estrategias para fortalecer el aprendizaje de la multiplicación y la matemática expresadas en la propuesta de la presente investigación.

Referencias

- Ausubel, N. H. (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas.
- Calvache López, J. E. y Londoño Martínez, P. (2010). Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico-conceptual. En F. Vásquez Rodríguez (Ed.), *Estrategias de enseñanza. Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Bogotá: Kimpres.
- Gallo, H. y Pichardo, M. (2008). Estrategias para propiciar el aprendizaje significativo del despeje de fórmulas matemáticas en el liceo Bolivariano Ignacio Carrasquero. Trabajo especial de grado. Universidad de los Andes Núcleo Universitario Rafael Rangel Trujillo Venezuela. Recuperado de http://bdigital.ula.ve/storage/pdftesis/pregrado/tde_arquivos/26/TDE-2009-04-03T16:37:01Z-506/Publico/gallo-pichardo.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, D. y Segovia, K. (2006). Estrategias de enseñanza para promover el razonamiento lógico matemático en los alumnos de la primera etapa de educación básica. Trabajo especial de grado. Universidad de los Andes. Núcleo Universitario Rafael Rangel. Trujillo, Venezuela. Recuperado de http://bdigital.ula.ve/storage/pdftesis/pregrado/tde_arquivos/28/TDE-2009-04-14T17:05:06Z-513/Publico/hernandez-segovia.pdf
- Isoda, M. y Olfos, R. (2009). *La enseñanza de la multiplicación*. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Pérez, A. (2010). *Conocimiento académico y aprendizaje significativo*. Caracas: Ediciones Laboratorio Educativo.
- Pérez, J. (2009). *Las estrategias metodológicas utilizadas en el área matemática y el desarrollo del pensamiento reflexivo del estudiante de quinto grado de Educación Básica* (Trabajo especial de grado inédita), Universidad Nacional Abierta, Caracas, Venezuela.
- Ruiz, P. (2010). *La enseñanza de la matemática y el uso de metodologías de interacción* (Trabajo especial de pregrado inédita), Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas, Venezuela.
- Serrano, M. (1990). *El proceso de la enseñanza*. Universidad de los Andes. Mérida Venezuela. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20149/articulo9.pdf?sequence=2>

**EL SÍNDROME DE BURNOUT. UNA MIRADA DESDE LA COTIDIANIDAD DOCENTE.
CASO: ESCUELA TALLER “MONSEÑOR ARIAS BLANCO”**

*THE BURNOUT SYNDROME. A LOOK FROM THE TEACHING EVERYDAY.
CASE: ESCUELA TALLER “MONSEÑOR ARIAS BLANCO”*

Judith Pelay
judithpelay_79@yahoo.es
judith_pelay_79@hotmail.com
Escuela Taller Monseñor Arias Blanco
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5201-9596>

Recibido: 23/06/2019

Aprobado: 10/09/2019

RESUMEN

El Síndrome de Burnout es la consecuencia al estrés laboral crónico que afecta a aquellas personas cuyos trabajos tienen como eje ayudar y apoyar a otros. Este síndrome puede generar síntomas que van desde el agotamiento físico, mental y emocional hasta relaciones interpersonales conflictivas. Es por ello que esta investigación tuvo como propósito comprender cómo percibe el docente de la Escuela Taller “Monseñor Arias Blanco”, en su cotidianidad, el Síndrome de Burnout, desde la percepción de sus necesidades y las inquietudes que afectan su praxis docente durante su jornada laboral. Se trabajó bajo el paradigma postpositivista, con enfoque cualitativo. El método utilizado fue la fenomenología hermenéutica. Se usó la entrevista en profundidad. Los resultados arrojaron que los docentes están en una constante presión tanto interna como externa, con una carga existencial en el que parecen ignorar el verdadero mal que les aqueja. Demuestran cansancio emocional y para protegerse de ese sentimiento negativo tratan de ignorar lo que les sucede desarrollando una actitud impersonal con la cual intentan aliviar sus tensiones y adaptarse a las diferentes situaciones lo que disminuye su compromiso laboral.

Palabras clave: síndrome de Burnout; cotidianidad; docente; estrés laboral.

ABSTRACT

Burnout Syndrome is the consequence of chronic work stress that affects those whose jobs are to help and support others. This syndrome can generate symptoms ranging from physical, mental and emotional exhaustion to conflicting interpersonal relationships. For this reason, this research was intended to understand how the teacher of the Escuela Taller “Monsignor Arias Blanco” perceives the Burnout Syndrome, from the perception of his needs and the concerns that affect his teaching practice during his day labor. We worked under the postpositivist paradigm, with a qualitative approach. The method used was hermeneutical phenomenology. The in-depth interview was applied. The results showed that teachers are in constant internal and external pressure, with an existential burden in which they seem to ignore the true evil that afflicts them. They show emotional fatigue. In addition, they try to ignore what happens to them, protecting themselves from that negative feeling. Therefore, they develop an impersonal attitude to try alleviating their tensions and adapting to different situations which decreases their work commitment.

Keywords: Burnout syndrome; everyday life; teacher; work stress.

Introducción

La palabra emoción comprende un estado natural en el que el individuo afectado realiza grandes cambios biológicos, físicos y sociales. Nadie se escapa, menos cuando el auge es hablar de niveles de estrés, lo que lleva a pensar en la vinculación que existe entre los estados emotivos y los momentos de estrés. Obviamente, viviendo en un mundo que marcha velozmente, detenerse a pensar ¿qué siento? ¿cómo me afecta? ¿cómo mi actitud afecta a otros? no parece ser lo primordial, aun cuando estas situaciones son las que nos forman como individuos que sienten y no como autómatas.

Para Pérez-Vera, Ocampo-Botello y Sánchez-Pérez (2015) el término está referido a un estado afectivo que experimentamos, una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañada de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato, influidos por la experiencia. Para estas mismas autoras (citando a Goleman, 1996): “las emociones tienen una función adaptativa de nuestro organismo a lo que nos rodea. Es un estado que sobreviene súbita y bruscamente, en forma de crisis más o menos violenta y más o menos pasajera (p. 11). Sabemos lo que significa el estrés y aun así no hacemos nada con ello. No es difícil comprender que estudios revelan cómo influyen en nuestro organismo las emociones y las patologías que traen consigo, una de ellas es el estrés.

Para Goleman (1995) las emociones poseen unos componentes conductuales particulares que son la manera en que estas se muestran externamente. Son, en cierta medida, controlables, basadas en el aprendizaje familiar y cultural de cada grupo: expresiones faciales, acciones y gestos, distancia entre personas o componentes no lingüísticos de la expresión verbal (comunicación no verbal).

Los otros componentes de las emociones son fisiológicos e involuntarios, iguales para todos: temblar, sonrojarse, sudoración, respiración agitada, dilatación de la pupila, aumento del ritmo cardíaco. Por esto, desde hace mucho se estudia la inteligencia emocional. El individuo posee la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos. Goleman (1995) estima que la inteligencia emocional se puede organizar en torno a cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear la propia motivación y gestionar las relaciones.

Es por ello que los conflictos, el desempeño laboral y el plano familiar son algunas de las causas frecuentes que generan explosiones emocionales en el individuo que conllevan, a su vez, a estados cada vez más frecuentes de estrés, como es el caso de los docentes que trabajan en la Escuela-Taller “Monseñor Arias Blanco”. Ellos se topan con la realidad de sus estudiantes plagada de pobreza, ausencia de valores, desnutrición, promiscuidad, abandono por parte de los padres, violencia sexual y física, porte de armas como defensa y como modo de delinquir. Los docentes al intentar mostrarles otro camino, otra forma de ver las cosas, a veces, se dejan llevar por la frustración de no saber cómo hacer para ayudarles en su crecimiento personal.

Asimismo, los conflictos de roles, la sobrecarga de trabajo, la competencia en los cargos, la falta de armonía en el ambiente laboral, los bajos salarios y el desempeño en varias instituciones son algunas causas importantes de generación de estrés para un individuo y, aunque participan en estudios de posgrado para su mejoramiento profesional y personal, se sienten presionados, lo cual se evidencia en su trabajo y en lo académico.

Por todo lo anterior, esta investigación tuvo como propósito conocer y comprender al docente, a través de su lenguaje y de su comportamiento, como ser emocional y como un sujeto expuesto a factores de estrés crónico que termina padeciendo el síndrome de Burnout. Algunos de los implicados niegan tener esta manifestación de estrés y cansancio. Pero en su cotidianidad se puede observar cómo el docente se ve influenciado por este síndrome y cómo afecta sus diferentes funciones dentro de la institución, tanto en su trato con los estudiantes como con sus compañeros. Es necesario conocer esta condición pues es ineludible estar sano emocionalmente para enfrentar los desafíos diarios.

Un acercamiento a la realidad

El estrés es tema de conversación y discusiones en la sociedad actual. En años recientes se ha comenzado a prestar mayor atención a la influencia que tiene en la salud pública y el impacto económico que ejerce en la productividad y en el desenvolvimiento de los diversos sectores. A partir de esta toma de conciencia se inician estudios y propuestas estratégicas para minimizar o eliminar la impronta que representa (y las pérdidas económicas que conlleva) pues, muchas veces, se confunde con el desgano, la pereza, la falta de voluntad o la irresponsabilidad.

Los cambios, relacionados con nuestros empleos, profesiones, el ambiente o contexto donde vivimos y con las organizaciones a las cuales pertenecemos y en las que pasamos gran parte del tiempo, son fuentes potenciales de estrés. Vivimos inmersos en cambios que nos producen emociones -unas positivas, otras negativas- que nos generan conflictos y desestabilizan la armonía familiar y laboral.

Para Barragán Estrada y Morales Martínez (2014, citando a Diener, Larsen y Lucas, 2003) las emociones positivas son aquellas en las que predomina la valencia del placer o bienestar. Tienen una duración temporal y movilizan escasos recursos al ser afrontadas. Permiten cultivar las fortalezas y virtudes personales, lo que conduce a la felicidad. Para Vecina Jiménez (2006) son estados subjetivos que la persona experimenta según sus circunstancias, por lo que son individuales e involucran sentimientos. Además, para esta autora (*op. cit.*), “las emociones positivas facilitan la puesta en marcha de patrones de pensamiento receptivos, flexibles e integradores, que favorecen la emisión de respuestas novedosas” (p. 11). Contreras y Esguerra (2006) las describen como reacciones breves que se experimentan cuando sucede algo que es significativo para una persona.

Las emociones negativas son aquellas que se generan cuando estamos enfermos, con un nivel bajo de salud o cuando percibimos estímulos que directamente puedan afectar nuestra supervivencia, sobre todo cuando se trabaja en un sector tan cambiante como la educación, pues los aspectos que envuelven el proceso educativo no son los mismos y varían de acuerdo con el estudiantado.

En la actualidad nadie puede decir que no ha padecido un momento de angustia, suspenso, inquietud ante un examen médico, una prueba de conocimiento, una enfermedad o por un trabajo. Hombres, mujeres y hasta niños sufren de depresión, ira y miedo que generan cambios en el organismo que, de una u otra forma, afectan su vida y trabajo. El docente no se escapa de esta realidad, ya que muchos realizan otras funciones (estudio para el mejoramiento profesional, otros trabajos y actividades familiares) que le llevan a sentirse presionados y estresados, por la responsabilidad que implican.

Una gran cantidad de docentes realizan otras funciones. Tienen sobre sí una carga enorme que, muchas veces, viene a constituir una fuente de estrés. En la mayoría de los casos, ni cuenta se dan de lo que padecen porque están inmersos en sus actividades, eso solo ocurre cuando sucumben por alguna enfermedad física. A partir de situaciones como la descrita se comienza a estudiar la inteligencia emocional que, de acuerdo con Goleman (1995), “cumple con un papel esencialmente adaptativo, movilizarnos a responder ante cuestiones urgentes sin perder tiempo en ponderar si debemos reaccionar o cómo tenemos que hacerlo” (p. 446). El individuo para evolucionar utiliza la inteligencia emocional para no rendirse ante ningún factor con el cual se sienta agredido, situación que puede observarse en la forma de comportarse de aquellas personas que, por ejemplo, ocultan un defecto personal en su afán de perfección.

En el contexto educativo el docente tiene como doble rol el de educar y orientar a sus alumnos, sin tomar en cuenta, muchas veces, sus propias necesidades y quizás sin ser reconocido por sus acciones, actividades o esfuerzos, lo que trae como consecuencia la desarticulación en el área laboral.

Los problemas con la gerencia son un medio directo de controversia a la hora de trabajar. El personal docente de la institución dice no sentirse escuchados por parte del director para tomar decisiones importantes que competen a todos, lo que genera su negativa a participar en las actividades, por falta de motivación y por sentirse invisible para la directiva. Estas emociones que van en contra de la salud del personal; en este problema yace otro, y es que el docente frustrado transmite su frustración a otro que la asume como suya y se va haciendo una cadena peligrosa para el ambiente laboral.

Esto puede evidenciarse a diario en los pasillos y en los salones de clases donde los docentes de la Escuela-Taller “Monseñor Arias Blanco”, en su mayoría mujeres, niegan sus emociones y no se reconocen como individuos prestos a las situaciones que enfrentan en su lugar de trabajo. Esta escuela-taller se ocupa de jóvenes de escasos recursos, que se encontraban fuera del sistema educativo con edades comprendidas entre los 15 y 27 años. La mayoría de ellos están bajo presentación judicial por diversos delitos y por tráfico y consumo de estupefaciente.

Estos jóvenes, inmersos en un mundo de rechazo social y familiar, llegan a la institución a recibir orientación educativa desde las 7:00 a.m. hasta las 5:10 p.m. Algunos docentes sienten miedo, pues consideran un peligro tener que enfrentarlos cuando estos cometen alguna infracción porque creen que van a ser agredidos, por no sentir apoyo por parte del director. Esto trae como consecuencias que se despersonalicen de la institución y se encierren con llaves en los salones para sentirse protegidos. Aunque la realidad sea otra, puesto que no se conocen casos de violencia del estudiante hacia algún docente. El docente desarrolla frustraciones por no tener las herramientas para su control emocional, además, sin la existencia de un grupo orientador en la escuela, los docentes están de “manos atadas”.

La salud organizacional debería ser un factor importante en el buen desenvolvimiento del personal docente de la Escuela-Taller “Monseñor Arias Blanco”, puesto que si hay algo que molesta a uno de los docentes es problema de todos, ya que su rendimiento no va a ser igual y sobre sus alumnos recaerán las consecuencias.

También hay comportamientos que evidencian síntomas de estrés en los docentes, como por ejemplo, situaciones de maltrato psicológico a los compañeros cuando les hablan o los comentarios negativos de pasillos y palabras de desvalorización y ridiculización ante otros compañeros. Se observa un escenario de verticalidad en el que algunos piensan que tienen la razón, el conocimiento y el dominio de la situación.

A lo anterior, se le suman falta de empatía con los estudiantes, el poco sentido de pertenencia, la negativa a colaborar en las actividades debido al comportamiento del personal directivo, resistencia al cambio, la imposibilidad de que exista una comunicación fluida entre los directivos y los docentes, las quejas constantes, los reclamos sin fundamentos, entre otras situaciones han hecho que el clima y la salud organizacionales afecten a la institución y a las relaciones laborales e interpersonales.

Tomando en consideración lo descrito, se hace necesario trabajar en la revisión del clima organizacional en la Escuela-Taller “Monseñor Arias Blanco”. Conocer por qué se dan estas situaciones nos lleva directamente a revisar lo que sienten, cómo se perciben, qué desean, el rol que desempeñan en el proceso pedagógico, tanto el personal directivo como los docentes, puesto que estas situaciones afectan a los estudiantes.

La subdirectora académica -en una entrevista informal- manifiesta que desde hace más de dos años se ha acrecentado el nivel de ausentismo y de desacuerdos en la institución debido quizás a la presencia de un nuevo director que ha hecho cambios en todo el personal, tanto administrativo como docente, de forma autoritaria, lo que ha generado en sus trabajadores: rechazo, agotamiento emocional, despersonalización manifestada en actitudes negativas hacia sus iguales y hacia los estudiantes. Muchos docentes han presentado trastornos de salud tales como contracturas musculares, bursitis, dolores de cervical y presencia de patologías físicas causadas por estrés que, en

definitiva, conllevan a síntomas directos del síndrome de Burnout. De todo lo planteado se desprenden las siguientes interrogantes: ¿conocen los docentes qué es el Síndrome de Burnout? ¿cuáles efectos del Síndrome de Burnout se manifiestan en los docentes de la Escuela-Taller “Monseñor Arias Blanco”? ¿cómo es la relación socio-afectiva entre los docentes de la institución?

Propósito de la investigación

Comprender cómo percibe el docente de la Escuela-Taller “Monseñor Arias Blanco”, desde su cotidianidad, el Síndrome de Burnout.

Relevancia de la investigación

El efecto del estrés no controlado en los docentes es particularmente importante, ya que estas personas tienen bajo su responsabilidad la clave para el desarrollo de la sociedad. Estos no sólo tienen que tomar decisiones de trascendencia que pueden beneficiar o afectar la esfera sensible de la vida educativa, sino que, de la misma manera, establecen la mística y la armonía grupal necesarias para garantizar los altos niveles de calidad educativa que, con frecuencia, dependen de su gestión.

Es relevante la investigación, pues tiene como tarea ayudar a los maestros con las demandas del programa de aptitud social. Si se siente inseguro acerca de la forma de encarar una lección no podrá ser efectiva su vinculación con el joven al que debe guiar tanto en su vida diaria como en la manera de encarar a la sociedad que alguna vez lo rechazó.

Los docentes de una institución como esta deben ser capaces de identificar sus sentimientos, darles un nombre y discriminar entre ellos cuáles son las emociones que los afectan. Esta es una de las claves para desarrollar la aptitud emocional. Se debe tratar de introducir la educación emocional en la vida escolar, para ayudar a los maestros a reflexionar acerca de cómo disciplinar a los alumnos que presenten una conducta inadecuada en el aula. Lo que presupone es la utilización de situaciones en el momento oportuno para enseñar a los jóvenes las habilidades que les faltan –control de los impulsos, explicación de sus sentimientos, resolución de conflictos-, y que existen formas más adecuadas de impartir disciplina que la coerción.

Asimismo, es necesario aplicar dinámicas en la parte laboral que permitan al docente ejercer su rol de educar-enseñar, para mantener o mejorar su estado físico y mental con el fin de lograr una congruencia positiva entre su trabajo y su modo de vida particular.

El hecho de que haya o no actividades específicamente dedicadas a la alfabetización emocional no pueden importar mucho menos que cómo son enseñadas las lecciones de teoría. Tal vez no haya otra materia en la que importe más la calidad del maestro, ya que la forma en que este lleva su clase es, en sí misma, un modelo, una lección de aptitud emocional o de su carencia.

El estrés es un fenómeno que está presente en todos los seres humanos y en todos los estratos sociales, de tal manera que conociendo las fuentes de estrés en los docentes de la escuela taller “Monseñor Arias Blanco” se puede conocer cómo manejarlo en cada uno de ellos. Por ello, se aspira a proporcionar información al personal directivo de la institución sobre las fuentes de estrés de sus docentes para que se establezcan acciones que permitan minimizar la problemática.

Finalmente, la realización de este estudio aspira a proporcionar información importante para la institución pues de esta manera se conoce a un enemigo silencioso, que ha venido afectando al personal y que por prejuicios, le hemos dado cabida afectando la armonía laboral.

Visión Teórica

El docente

La palabra docente, de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (s.f.), significa “el que enseña” y “perteneciente o relativo a la enseñanza”. Etimológicamente proviene del verbo latino *docere*: “enseñar” (Diccionario etimológico DIRAE, 2018). El docente es un individuo que dedica su trabajo a enseñar una ciencia o un arte; es aquel que posee habilidades pedagógicas para convertirse en un agente efectivo del proceso de aprendizaje. El docente, por ejemplo, para Freire, citado por Rojas Panqueva (s/f.) tiene como función:

Enseñar. Según una concepción de educación en la que “educar es formar y formar es mucho más que transferir conocimiento, instruir y adiestrar al educando en el desempeño de destrezas”, porque si nos limitamos a esto, dice el autor, dejaríamos la enseñanza en un nivel mecánico y funcionalista en el que lo importante no es la construcción de la persona, sino el cumplimiento de unos requisitos sociales y la vinculación pasiva de ella a la sociedad. De ahí, la importancia del carácter formador de los sujetos en la experiencia educativa, porque son ellos los primeros que deben interesarse en crear las posibilidades para su propia producción o construcción de conocimiento. Es este carácter formador el que hace que la educación sea humanista. (p. 2)

La docencia, entendida como enseñanza, es una actividad realizada a través de la interacción de tres elementos: el docente, sus alumnos y el objeto de conocimiento. Una concepción teórica conservadora supone que el docente tiene la obligación de transmitir sus saberes al alumno mediante diversos recursos, elementos, técnicas y herramientas de apoyo. Así, el docente asume el rol de fuente de conocimientos y el educando se convierte en un receptor ilimitado de todo ese saber, pero como bien señala Freire (*op. cit.*) es importante el carácter formador que propicie la construcción del conocimiento entre alumnos y docentes.

Características del docente

Para este apartado teórico hemos tomado como guía una lista de Martínez Cortes (2011) que refleja las características ideales que debe tener un docente en el aula de clases, sin embargo, hemos buscado otros referentes para reforzarla. A continuación se presentan esas características:

- Entusiasmo: según el grupo de trabajo de la Universidad de Salamanca, conformado por González-Tablas Sastre, López Pérez, Mateos García, Valentín Centeno, Gil Chagoyen y Callejo Rodríguez (2016) citando a Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert y Pekrun, 2011; Moè, 2016; Pekrun (2006), el entusiasmo docente puede concebirse:

Como un estilo de entrega de información que se caracteriza por una muestra de interés, por una búsqueda de objetivos, por altos niveles de compromiso, y por un conjunto de comportamientos tales como: variaciones en la voz, movimientos expansivos del cuerpo, movimientos de pestañeo de los ojos, cara iluminada y otros gestos expresivos frecuentes.

- Modelización: para Martínez Cortes (2011) “un modelo se constituye cuando las personas imitan conductas que observan. Es imposible ser efectivos si el docente, como modelo, genera disgustos o no despierta interés por el tema que enseña”.
- Empatía: Esquivel Fajardo, Gutiérrez Herrera, Mercado Roa, Pachón Forero y Ortega Roa (2016) plantean que “es la acción de sentir algo que es más congruente con la situación del otro” (Hoffman, 2002; Bilbo, Urquijo, Barón, Rebollo y Sánchez, 2009). Para estas autoras implica “colocarse en su lugar como una respuesta emocional que procede de comprender su estado o situación y es similar a lo que ese otro está sintiendo”. Un docente poco empático utilizará su tiempo en aula según sus intereses, obviando los del estudiante, por ejemplo.
- Expectativas positivas. Galanti (2016) señala la importancia de fomentar las actitudes positivas, por ejemplo, el docente debería centrarse en potenciar “las fortalezas o virtudes de los alumnos, sus cualidades: es una realidad que en la educación tradicionalmente ha predominado la detección de errores en detrimento de mostrar las fortalezas o virtudes del alumno”.
- Apoyo emocional: para Pérez-Canto Romano (2017) el docente debe promover el logro académico de los estudiantes y las relaciones positivas entre estos y el docente. Los docentes deben brindar un clima positivo, seguro y de confianza para fomentar la participación en el aula y la interacción entre compañeros. Los estudiantes perciben las relaciones en el aula de manera comfortable, respetuosa, confiable y sensible cuando sienten el apoyo de sus docentes, lo cual aumenta el compromiso de los estudiantes con los procesos de aprendizaje.
- Esfuerzo del docente y exigencias. Es preciso que haya explicaciones claras, completas y entusiastas. En un ambiente positivo de aprendizaje, el docente sabe que puede exigir respuestas más completas y adecuadas por parte del estudiante. Es necesaria la retroalimentación. Dar respuesta a las pregunta del estudiante y generar dudas en estos para que se dé un diálogo de saberes en el aula.

Inteligencia emocional

En la revisión de la literatura acerca de las emociones y la inteligencia emocional, se puede apreciar cómo se le ha abierto una entrada a esta teoría, en los campos personal, laboral y hasta financiero. No se puede dudar que la influencia que las emociones generan en nosotros influye en nuestra productividad, en la capacidad de tomar decisiones y gerenciar, sobre todo, en cómo nos vamos a relacionar con los demás.

Solo una mente que haya sido educada para controlar sus emociones puede liberarse de ellas y ser capaz de vivir con su prójimo sin interferir en sus relaciones, y aun mejor capaz de olvidar y perdonar, este último el mayor acto que demuestra cuán inteligente emocionalmente podemos ser.

La relevancia del tema de las emociones en los resultados de trabajo e investigaciones que ha venido ganando impulso a través de los tiempos, pero no es hasta la publicación del célebre libro de Daniel Goleman: *Inteligencia emocional: ¿Por qué puede importar más que el cociente intelectual?*, cuando se popularizó. En 1995, la revista “Time” fue el primer medio de comunicación interesado en la Inteligencia Emocional que publicó un relevante artículo de Nancy Gibbs sobre el libro de Goleman. A partir de entonces comenzaron a aparecer cada vez con mayor frecuencia artículos sobre el tema, desde muy diversas entidades académicas y puntos de venta populares.

De la misma manera que se reconoce el cociente intelectual (CI), se puede reconocer la Inteligencia Emocional. Se trata de conectar las emociones con uno mismo; saber qué es lo que siento, poder verme a mí y ver a los demás de forma positiva y objetiva. La Inteligencia Emocional es la capacidad de interactuar con el mundo de forma receptiva y adecuada.

Goleman (1995) explica que la Inteligencia Emocional es el conjunto de habilidades que sirven para expresar y controlar los sentimientos de la manera más adecuada en el terreno personal y social. Incluye, por tanto, un buen manejo de los sentimientos, motivación, perseverancia, empatía o agilidad mental. Justo las cualidades que configuran un carácter con una buena adaptación social.

Para un docente de la Escuela-Taller “Monseñor Arias Blanco” es necesario el control de sus emociones debido a las características de la población estudiantil que asiste a la institución. Allí es fácil encontrarse con una cantidad de situaciones personales-familiares en las que el estudiante es sometido a la violencia, al abandono, al abuso de drogas. Ellos sienten ira, tienen expedientes por agresiones, tráfico y consumo de estupefacientes, robo, entre otras cosas. Muchas veces, los docentes sienten miedo, temor o angustia, emociones difíciles de controlar y esto hace que se aislen.

Estrés

El estrés es una palabra que en la actualidad es de uso común y cotidiano. Todos de alguna manera, sabemos cómo nos sentimos en caso de enfrentar alguna situación conflictiva o trágica o que implique emociones negativas, tanto en el hogar como en el trabajo. El científico que descubrió este proceso desde el punto de vista biológico se llama Hans Seyle. Al respecto, Oblita-Guadalupe (2010) nos cuenta que Seyle:

Se trasladó a la Universidad Jhon Hopkins en Baltimore, Estados Unidos, para realizar un posdoctorado cuya segunda mitad efectuó en Montreal, Canadá, en la Escuela de Medicina de la Universidad McGill. Allí desarrolló sus famosos experimentos de ejercicio físico extenuantes con ratas de laboratorio que comprobaron la elevación de las hormonas suprarrenales (ACTH, adrenalina y noradrenalina), la atrofia del sistema linfático y la presencia de úlceras gástricas. Al conjunto de esas alteraciones orgánicas el doctor Seyle denominó “estrés biológico” y luego, simplemente, estrés (Seyle, 1960).

Seyle consideró entonces que varias enfermedades (cardíacas, hipertensión arterial y trastornos emocionales o mentales) eran provocadas por los cambios fisiológicos producidos por un prolongado estrés en los órganos, y que estas alteraciones podrían estar predeterminadas genéticas o constitucionalmente. (Oblitas-Guadalupe, 2010, p. 215)

Seyle también descubrió el Síndrome de Adaptación General en 1936. Este es la descripción de los fenómenos fisiológicos que ocurren en el organismo cuando se presenta este padecimiento. En este sentido Seyle sostiene que:

El complejo fenómeno del estrés se describe como una relación particular entre el individuo y su medio (interno o externo), que impone una sobrecarga al organismo, que es valuada como amenazante por el sujeto que la padece, que desborda sus recursos de respuesta y que pone en peligro su bienestar general. (p. 579)

Lazarus, Valdés Miyar y Folkman (1986) señalan que:

Seeman (1959) se refiere a las variantes del concepto de alineación bajo la rúbrica general del estrés, los sociólogos más contemporáneos tienen la tendencia a preferir el término “strain” en lugar de estrés, utilizándolo para describir formas de distorsión o desorganización del mismo modo se consideró el estrés en un individuo como un estado perturbado del cuerpo. Consideran que tumultos, pánicos y trastornos sociales como incidencia de un suicidio, crimen y enfermedad mental son consecuencias del estrés a nivel social. Se refiere a fenómenos en grupos más que a fenómenos a nivel psicológico individual.

Síndrome de Burnout

Thomaé, Ayala, Spha y Stortti (2006) definen el Síndrome de Burnout como respuesta al stress laboral crónico que afecta a aquellas personas cuyo trabajo tiene como eje ayudar y apoyar a otros, generando en el profesional síntomas que van desde el agotamiento físico, mental y emocional hasta relaciones conflictivas interpersonales.

El síndrome de agotamiento profesional o Burnout se relaciona con “estar o sentirse quemado por el trabajo, agotado, sobrecargado, exhausto”. Fue descrito por primera vez por el psicoanalista Herbert Freudenberger en 1973, a partir de cambios en el comportamiento que se dieron en él y en otros profesionales (psicólogos, consejeros, médicos, asistentes sociales, enfermeros, dentistas). Observó que después de cierto tiempo estos profesionales, caracterizados por prestar un servicio relacionado con la salud o ayudar a otras personas) perdían mucho de su idealismo y también de su simpatía hacia los pacientes (Thomaé, Ayala, Spha y Stortti, 2006). Freudenberger describe el síndrome de Burnout como un conjunto de síntomas -médico, biológico y psicosocial- inespecíficos, que se desarrollan en la actividad laboral como resultado de una demanda excesiva de energía (*op. cit.*).

El Síndrome de Burnout tiene una época de ferviente interés a partir de los trabajos de Maslach (1976), quien lo dio a conocer en el congreso anual de la Asociación de Psicología Americana (APA) refiriéndose a una condición cada vez más frecuente en los trabajadores de servicios de salud (*op. cit.*).

Atance Martínez (citando a Oliver, Pastor, Aragonese y Moreno) señala que el síndrome de Burnout se refiere “a un tipo de estrés laboral e institucional generado en profesionales que mantienen una relación constante y directa con otras personas, máxime cuando ésta es catalogada de ayuda (médicos, enfermeros, profesores)”. Para este autor” (*op. cit.*). Los profesionales comienzan a sentir:

Cansancio emocional, (C.E) caracterizado por la pérdida progresiva de energía, el desgaste, el agotamiento, la fatiga etc.; la despersonalización (DP) manifestada por un cambio negativo de actitudes y respuestas hacia los demás con irritabilidad y pérdida de motivación hacia el trabajo; y la incompetencia personal (falta de realización personal) (FRP) con respuestas negativas hacia sí mismo y el trabajo.

Thomaé, Ayala, Spha y Stortti (2006) consideran que el Síndrome de Burnout es un proceso multicausal y altamente complejo por lo que se proponen diversas causas, entre ellas: aburrimiento y stress, crisis en el desarrollo de la carrera profesional y condiciones económicas difíciles, sobrecarga de trabajo, falta de estimulación, pobre orientación profesional y aislamiento. A todo ello colaboran componentes personales pre-mórbidos que aumentan la susceptibilidad personal:

- La edad: relacionada con la experiencia.
- El sexo: las mujeres pueden sobrellevar mejor las situaciones conflictivas en el trabajo.
- Variables familiares: la armonía y estabilidad familiar conservan el equilibrio necesario para enfrentar situaciones conflictivas.
- Personalidad: por ejemplo, las personalidades tipo A: extremadamente competitivas, impacientes, hiperexigentes y perfeccionistas y, por otro, aquellas con sentimientos de altruismo e idealismo (mayor acercamiento al sufrimiento cotidiano y mayor implicación emocional).

Existen algunos factores que pueden ser desencadenantes del Síndrome de Burnout. Al respecto, Cairo (2002) plantea los siguientes:

- La falta de percepción de capacidad para desarrollar el trabajo.
- El exceso de trabajo, la falta de energía y de recursos personales para responder a las demandas laborales.
- El conflicto de rol y la incompatibilidad entre las tareas y conductas que se desarrollan con las expectativas existentes sobre el mismo rol.
- La ambigüedad del rol, incertidumbre o falta de información sobre aspectos relacionados con el trabajo (evaluación, funciones, objetivos o metas, procedimientos, etc.)
- La falta de equidad o justicia organizacional.
- Las relaciones tensas y/o conflictivas con los usuarios/clientes de la organización.
- Los impedimentos por parte de la dirección o del superior para que pueda desarrollar su trabajo.
- La falta de participación en la toma de decisiones.
- La imposibilidad de poder progresar/ascender en el trabajo.
- Las relaciones conflictivas con compañeros o colegas.

De acuerdo con el estudio realizado por Thomaé, Ayala, Spha y Stortti (2006) el Síndrome de Burnout tiene un progreso insidioso, su aparición no es súbita, sino que emerge de forma paulatina, larvado incluso con aumento progresivo de la severidad. Es un proceso cíclico, que puede repetirse varias veces a lo largo del tiempo, de modo que una persona puede experimentar los tres componentes, varias veces, en diferentes épocas de su vida y en el mismo o en otro trabajo. Suele manifestarse a través de los siguientes síntomas:

1. Cansancio o agotamiento emocional: a consecuencia del fracaso frente al intento de modificar las situaciones estresantes, se caracteriza por la pérdida progresiva de energía, el desgaste, la fatiga, etc.
2. Despersonalización: es el núcleo de Burnout, consecuencia del fracaso en la fase anterior y la defensa construida para protegerse frente a los sentimientos de impotencia, indefinición y desesperanza personal.
3. Abandono de la realización personal: aparece cuando el trabajo pierde el valor que tenía para el sujeto.

El Síndrome de Burnout suele presentar varios niveles que van desde leve (quejas vagas, cansancio, dificultad para levantarse a la mañana), moderado (cinismo, aislamiento, suspicacia, negativismo), grave (enlentecimiento, automedicación con psicofármacos, ausentismo, aversión, abuso de alcohol o drogas), hasta el extremo (aislamiento muy marcado, colapso, cuadros psiquiátricos, suicidios).

El escenario de investigación

La Escuela-Taller “Monseñor Arias Blanco” es un espacio para la realización humana. Está ubicada en el Barrio 23 de Enero de la ciudad de Maracay, en el estado Aragua, Venezuela. Esta institución, fundada por el sacerdote Juan José Zugarramurdi con ayuda de la escuela de Navarra en España, nace con el objetivo de brindarles a jóvenes adultos, la posibilidad de continuar en su proceso de enseñanza y capacitarlos en áreas industriales y comerciales. Se atiende una población que ha estado fuera del sistema educativo, con altos índices de repetencia e inestabilidad escolar, muchos de los cuales presentan prontuario policial y se encuentran bajo presentación en sedes judiciales.

La matrícula escolar de esta institución proviene de estratos sociales muy bajos. Los ingresos económicos familiares, por lo general, son pocos. Los estudiantes, en su mayoría, están residenciados en zonas muy humildes, algunas de ellas del Barrio San Vicente (Maracay, Aragua) y otros, la gran mayoría, de Aguas Calientes, El Deleite, Las Brisas de Mariara, Cogollal, Cabrera, y demás zonas que circundan la población de Mariara, en el estado Carabobo.

El entorno social y familiar del que provienen gran parte de estos jóvenes son zonas con alto índice delictivo, de consumo de drogas y con muchas carencias económicas, los cuales dejan de asistir por ser privados de libertad al cometer algún delito.

Sin embargo, la Escuela-Taller “Monseñor Arias Blanco, no solo se preocupa por el joven que está bajo presentación judicial, sino también de aquel que se encuentra privado de libertad por lo que existe la posibilidad de continuar sus estudios a distancias con ayuda del servicio Autónomo de atención y protección al niño, niña y adolescente (SAPANNA).

La tarea de la institución es la de reinsertar a los jóvenes en el proceso educativo y en la sociedad a través de diferentes políticas pedagógicas, con el apoyo del personal docente y grupo de orientadores que ayuden a estimularlos en su crecimiento humano, como sujetos que pertenece a un grupo social y que pueden, a partir de su esfuerzo y preparación, salir adelante y procurarse un sustento digno para él y su familia.

Metodología

Esta investigación se enmarca en el paradigma postpositivista, con un enfoque cualitativo por cuanto se indagó en los sentimientos, las emociones y el estado de ánimo de los investigados. Se utilizó el método fenomenológico para escudriñar en el mundo de los investigados (interpretar lo que muestran a través de su lenguaje y sus acciones), es por ello que se utilizó la vida cotidiana de los informantes), para ello se aplicó la fenomenología que permite la comprensión y el descubrimiento, a través de la reflexión, de las experiencias de vida de cada ser que conllevan a desentrañar significados personales y sentidos colectivos socialmente construidos en el entorno de la vida cotidiana.

Para la recolección de la información se utilizó la observación participante y la entrevista a profundidad, esta última aplicada a un grupo de cuatro informantes clave. Los instrumentos utilizados fueron la grabadora y el diario de campo.

Las informantes clave tienen características similares. Son docentes a cargo de la gerencia del plantel, tienen más de 7 años de servicio, presentan ausencias continuas y están próximos a jubilarse ya sea por enfermedad o por normativa.

Los hallazgos

En la descripción de los hallazgos de la investigación, se muestra y analiza la información obtenida a través de las entrevistas, las mismas por ser a profundidad permiten la comprensión de las perspectivas y la visión que brinda el entrevistado.

Descripción de informante Clave 1. La madre abnegada

Es docente de biología. Mujer de 45 años de edad. Posee muchas arrugas. Su tono de voz es muy dulce. Es divorciada y madre soltera. Tiene un hijo de trece 13 años con características particulares de hiperactividad y un poco inmaduro para su edad. Su vocabulario es acorde con su profesión. Trabajaba en dos liceos, pero hace poco fue concentrada en uno solo. De religión católica. Durante la entrevista se mostró con disposición para conversar. Miraba fijamente a la entrevistadora, con mucha gracia. Mostró las secuelas físicas que ha dejado en su rostro el estrés, ya diagnosticado por especialistas. Suele ser una mujer muy colaboradora, le gusta y practica música (canta y toca cuatro).

Descripción de informante Clave 2. La abuelita

Docente en el área de sociales. Tiene 46 años. Madre soltera de dos jóvenes de 21 y 23 años. Es abuela de dos niños. Su lenguaje es muy culto y habla de manera pausada. Es una mujer muy activa, le gustan las actividades sociales y se conserva bien físicamente. De religión católica. Trabaja en tres liceos, en los tres turnos. Ya tiene el tiempo para solicitar la jubilación. Aunque es muy entusiasta, se duerme en la sala de profesores y expresa constantemente la necesidad de retirarse pues ya está cansada del trabajo y desea dedicarse a otra cosa.

Descripción de informante Clave 3. La Bonchona

Docente en el área de castellano, madre de una niña de 5 años. Tiene 35 años. Religión no definida. Posee un lenguaje muy jovial, sin embargo se nota agotada, aunque ella suele repetir que le gustan las actividades movidas. Quiere lograr más cosas pero se siente frustrada por cómo tratan a los docentes. Durante la entrevista se encontraba corrigiendo unos formatos, y su modo de hablar era muy rápido.

Descripción de informante Clave 4. La entusiasta agotada

Ha trabajado en la docencia por más de 20 años como maestra de aula y como docente en el área de inglés. Tiene 48 años. Es madre de una joven y una adolescente. De condición asmática. Constantemente ha somatizado el estrés con diferentes afecciones que, incluso, la han llevado al quirófano. No comprende cómo ha llegado a ese estado aun cuando manifiesta ser muy tenaz y emprendedora. Es una persona muy colaboradora y bondadosa. Se mostró muy entusiasmada en la entrevista y, en ocasiones, se emocionaba pues se siente muy afectada por su condición.

Manifestaciones de Síndrome de Burnout en profesores de la Escuela-Taller “Monseñor Arias Blanco”

Cuadro 1

Triangulación categoría: múltiples roles

Categorías	Respuestas que emergen	Referentes teóricos	Punto de vista de la investigadora
Múltiples Roles	<p>“Soy su profesora pero también soy su amiga”. (400)</p> <p>“Uno en cualquier momento puede desempeñar el rol de amiga, de mamá, de orientadora... hasta de psicóloga, de consejera”. (628)</p> <p>“Aquí profesor por hora, orientadora, psicóloga, amiga, manualista, consejera y, a veces, hasta un poquito de mamá”. (1272, 1463, 1511)</p> <p>“El docente tiene que cumplir”</p>	<p>Slipak (1996) afirma que “la posición que ocupa una persona en una organización, las obligaciones que debe atender y el tiempo que dedica a ello son fuentes de excesivo estrés” (p. 60)</p>	<p>Las informantes resaltan cómo ser docente no es nada más ir a enseñar algo, sino que, adicionalmente, se origina del contacto con los jóvenes una relación más íntima que las lleva a convertirte en algo más que unas simples instructoras. A su vez, el hecho de cumplir con múltiples roles las recarga de un peso excesivo, de responsabilidades que generan la necesidad de dar respuestas oportunas que terminan agotándolas.</p>

Cuadro 2

Triangulación categoría: múltiples roles

Categorías	Respuestas que emergen	Referentes teóricos	Punto de vista de la investigadora
Síntomas de estrés	<p>“Es eso que te genera mucha angustia”. (132)</p> <p>“A mí se me refleja más que todo es en la cara, cuando me sale una dermatitis seborreica”. (415)</p> <p>“Solo dolores musculares, no duermo o me genera ansiedad y entonces comienzo como loca a comer”. (731)</p> <p>“Dolores de espalda, de ojos, presión en el cuello. Se me cae el cabello cuando estoy bajo presión, me salen barros en la cara, me da alergia, cambios de humor”. (1577)</p> <p>“He sufrido de abscesos, aparte de lo que ya te dije, una dermatitis que me salió alrededor de la nariz, más el asma”. (1908)</p>	<p>Smith, Sarason, y Sarason (1984) señalan:</p> <p>“el estrés agudo puede aparecer en caso de exposición breve e intensa a los agentes lesivos, situaciones de gran demandas que el individuo debe solucionar” (p. 86)</p>	<p>En las entrevista se constata como las informantes ya han somatizado el estrés por medio del cansancio o agotamiento, de un proceso dermatológico en su cara producto de su estilo de vida y la constante carga emocional. Es evidente que nuestra informante ha padecido estrés agudo debido a la constante presión.</p>

Cuadro 3
Triangulación categoría: frustración

Categorías	Respuestas que emergen	Referentes teóricos	Punto de vista de la investigadora
Frustración	<p>“Pero hay situaciones que se escapan de las manos de uno”. (423)</p> <p>“Y así subsistimos”. (769)</p> <p>“La tristeza que me da no poder hacer más por ellos”. (1265)</p> <p>“Me hace sentir mal, me frustra, esa es la palabra”. (1879)</p>	<p>Para Núñez (1998):</p> <p>“El estrés genera inicialmente alteraciones fisiológicas, pero su persistencia crónica produce inicialmente serias alteraciones de carácter psicológico y en ocasiones fallas de órganos blandos vitales.</p> <p>A continuación se mencionan alguna de las alteraciones más frecuentes: dispepsia, gastritis, ansiedad, accidentes, frustración e insomnio”.</p>	<p>Se evidencia claramente en las informantes la angustia y la frustración que sienten producidas por insatisfacción o desacuerdo al no tener herramientas para solucionar las situaciones que se les presentan y que, sugieren, puedan suceder a nivel de compañeros, familiares y estudiantes. Siente que no puede hacer algo al respecto.</p>

Cuadro 4
Triangulación categoría: insatisfacción salarial

Categorías	Respuestas que emergen	Referentes teóricos	Punto de vista de la investigadora
Insatisfacción Salarial	<p>“El sueldo no me alcanza para hacer un mercado”. (428)</p> <p>“Yo quisiera dejar algún trabajo pero, cómo se hace la parte económica es importante ahora”. (548)</p> <p>“Tengo que trabajar porque el sueldo del docente no es suficiente para llevar una vida promedio, con un solo salario hay que hacer magia”. (1327)</p> <p>“¡La falta de plata! Este sueldo que nosotros nos gastamos. Increíble la magia que uno debe hacer con él”. (1752)</p>	<p>Al respecto, Slipak (1996) comenta:</p> <p>“que es de gran peso en la vida diaria la fuente de ingreso que se percibe, el salario resulta muchas veces insuficiente y eso genera caos administrativo” (p. 819).</p>	<p>Se puede evidenciar como teniendo un solo trabajo indica que se debe hacer “magia” para cubrir todos los gastos del hogar y los gastos académicos de los hijos, problema que genera preocupación y desaliento y, a su vez, sugiere buscar otro empleo.</p> <p>Dentro de la perspectiva de la Informante, los gastos exceden los ingresos que se perciben y esto acarrea que no pueda cubrir sus necesidades, lo que le genera problemas.</p>

Cuadro 5
Triangulación categoría: recarga laboral

Categorías	Respuestas que emergen	Referentes teóricos	Punto de vista de la investigadora
Recarga laboral	<p>“Muchas veces uno no logra concentrarse ni centralizarse en un trabajo porque son tantas cosas que uno tiene que hacer”. (135)</p> <p>“A veces nosotros debemos hacer vendimias para dotarnos de material de trabajo”. (751, 757)</p> <p>“Trabajo en tres instituciones” (455, 490)</p> <p>“Los papeleos, las correcciones, los llamados de la zona, los representantes y que quieren ser atendidos aún cuando saben que estás full” (1118, 1128, 1351, 1355, 1407, 1413)</p>	<p>Robbins (1992) afirma que:</p> <p>“algunos estresores intraorganizacionales son la sobrecarga de trabajo y desacuerdos”. (p. 74)</p>	<p>Las informantes aluden a la cantidad de trabajo administrativo que se requiere para la realización del trabajo escolar, inclusive teniendo en consideración que algunas de ellas solo tienen un trabajo, las informantes aseguran estar tan presionadas por el papeleo administrativo que “a veces suelen olvidarse las cosas”.</p>

Cuadro 6
Triangulación categoría: falta de tiempo

Categorías	Respuestas que emergen	Referentes teóricos	Punto de vista de la investigadora
Falta de tiempo	<p>“No me alcanza el tiempo para las tantas cosas que tengo que hacer”. (178, 206, 207)</p> <p>“Quisiera tener más horas”. (774)</p> <p>“No me alcanza el tiempo”. (1435, 1496, 1528, 1571)</p> <p>“Me doy cuenta de que no me da tiempo, me engaño a mí misma”. (1924, 1930)</p>	<p>Smith, Sarason y Sarason (1984):</p> <p>“Convergen en que el estrés generado por la falta de tiempo para elaborar las actividades diarias somete a los individuos a la presión de la necesidad de querer cumplir, siendo esto el principio de cambios en las personas afectando directamente sobre trabajo”.</p>	<p>Varias veces, durante la entrevista, se resalta cómo les cuesta cumplir no solo con su papel de madre sino también con su profesión y con su hogar. Las informantes en varias oportunidades mencionaron la falta de tiempo y cómo esto les producía cansancio y estrés.</p>

Cuadro 7
Triangulación categoría: Insatisfacción laboral

Categorías	Respuestas que emergen	Referentes teóricos	Punto de vista de la investigadora
Insatisfacción laboral	<p>“De retirarme lo hiciera ¡ya!”. (304)</p> <p>“No importa cuánto trabajes y te esfuerces parece no ser importante y uno se desgana”. (1298)</p> <p>“El sistema te obliga a bajar el nivel”. (869, 904)</p> <p>“Ya me hago consciente de que no tengo la misma capacidad”. (1939)</p>	<p>Thomaé, Ayala, Spha, y Stortti, (2006) consideran que el Síndrome de Burnout es un proceso multicausal y altamente complejo por lo que se proponen diversas causas, entre ellas: aburrimiento y stress, crisis en el desarrollo de la carrera profesional y pobres condiciones económicas, sobrecarga de trabajo y falta de estimulación, pobre orientación profesional y aislamiento”.</p>	<p>La actitud de los docentes de la Escuela-Taller “Monseñor Arias Blanco” hacia su trabajo convergen en el hecho de querer retirarse debido a la insatisfacción por no poseer las condiciones necesarias para el desarrollo de su carrera o por los problemas que subyacen en la organización sobre los roles y que se sienten disminuido ante las impuestas formas de evaluación</p>

Meditando en lo emergido

Cuando se hablaba de estrés, lo primero en lo que se pensaba era en cansancio o en aceleración. Sin embargo, cuando se realiza un estudio detallado del caso, observamos cómo este fenómeno parece haberse expandido de una manera tenaz. Sin embargo, el desconocimiento ha llevado a la sociedad a esconderse en otras patologías, que surgen como alertas antes de que aparezca el Síndrome de Burnout.

En nuestro alrededor nos enfrentamos a cambios que son fuentes potenciales de estrés. Muchas veces el cambio, por sí mismo, es un estresor. Entonces cuando nos trasladamos al contexto educativo no es difícil imaginar el escenario en el que los docentes se hallan inmersos en un cúmulo de estresores que los llevan finalmente a “quemarse”.

Entre las categorías que emergieron durante las entrevistas se halla la de los múltiples roles. El docente no solo es un individuo que genera conocimiento sino que, además, se involucra y empatiza con él alumno y con su realidad, lo que puede llegar a afectarlo. Se convierte en una especie de amigo, orientador, guía y hasta en padre/madre. Una de las características del docente debe ser la empatía con el estudiante y la calidez al mostrarse interesado, aun cuando ya de por sí tiene su propio rol en su hogar y en otros lugares de trabajos.

Asimismo, converge la categorización de la sobrecarga laboral que, a su vez, conlleva una emocional. Las docentes dicen sentirse agobiadas con la cantidad de papeleo ya que los múltiples formatos que deben llenar no reflejan la realidad. Difícilmente cumpliendo diferentes labores y sobrecargadas con dos y hasta tres puestos en instituciones diferentes pueden cumplir a cabalidad lo establecido en cualquier cronograma de actividades. Robbins (1992) señaló como uno de los estresores intraorganizacionales la sobrecarga laboral. Se destaca que es imposible cumplir, aun con voluntad, todo el trabajo del hogar, la carga del liceo y otras actividades sin verse afectadas por el estrés laboral.

Núñez (1998) afirma que el estrés crónico suele estar asociado con la naturaleza del oficio, en este caso el ser docente y de las tareas que ejecutan, sobre todo si está recargado. El estrés y el agotamiento son problemas de salud mental en el medio ambiente de trabajo y el Síndrome de Burnout es un efecto crónico del estrés laboral.

El poco salario emerge de manera contundente. Fue común encontrar escuchar en las entrevistas quejas relacionadas con el sueldo. Inclusive afirman que deben “hacer magia” para poder rendir el sueldo y cubrir las necesidades personales y del hogar. Freudenberger (1974) establece que los bajos salarios son un factor que aumenta la susceptibilidad a situaciones de Burnout. Es evidente como el docente intenta ser un profesional de prestigio ubicándose en un plano económico medio pero, para ello, debe tener muchos trabajos para costearse los gastos.

La insatisfacción laboral y la falta de reconocimiento por sus labores se ven retratados en las entrevistas. Se sienten agobiadas por los años trabajados, por la incertidumbre de los jóvenes de ahora, por los conflictos en la institución, por las relaciones nada armónicas y por la poca estimulación en el trabajo.

Freudenberger (1974) explica que el abandono de la realización personal aparece en el momento en el que el trabajo pierde el valor que tenía. Esto es fácil reconocerlo cuando las entrevistadas confirman sus ganas de irse jubiladas o dejar el trabajo aunque no hayan completado sus años de servicios. Al respecto, Maslow (1970) dice que la no satisfacción de las necesidades básicas genera síntomas psicopatológicos y que, en cambio, su consumación produce personalidades sanas, tanto desde el punto de vista psicológico como biológico.

La falta de tiempo para cumplir con sus distintos roles genera desgaste personal y profesional. Generalmente el deseo de cumplir a cabalidad con los requerimientos educativos hace que el docente ocupe menos tiempo en su hogar, lo que puede causar incomodidad con sus familiares. Asimismo, el poseer varios trabajos convierte al docente en una máquina de llenar planillas y explicar condiciones escolares que muchas veces no se cumplen. La realidad la establecen los hábitos y las relaciones sociales. Esto (Berger y Luckman, 1968) aparece ligado a la realidad cotidiana del docente con los hábitos que lo forman, pero si está lleno de horas labores su realidad será otra.

No existe diferencia a la hora de abordar el concepto de frustración, categoría que emerge desde las entrevista y que parece ser la gran aliada de Burnout. Freudenberger (1974) la define como el desgaste emocional, el fracaso en el intento de modificar las situaciones estresantes. Esa sensación que dicen sentir los informantes de ya no sentirse aptas para laborar, no tener armas con que actuar, saber que se sobrevive en este medio y el poco reconocimiento a su trabajo conllevan a la frustración en el docente que termina afectando su vida personal, familiar y laboral.

Conclusiones

Realizadas las entrevistas y de acuerdo con las observaciones, se determinó que en la institución el Síndrome de Burnout se está abriendo paso dentro del grupo de docentes. Si bien es cierto la cantidad de docente que, de alguna manera, “fabrican” sus males, también se comprobó que existe una gran cantidad de colegas inmersos en un continuo proceso de presión ya sea laboral, familiar y emocional, que los lleva a debatirse entre continuar o quedarse.

Resulta fácil deducir que alguno de los docentes forme parte del grupo de los que toman reposo continuamente. Sin embargo, la situación y el estrés al que se encuentra sometido lo lleva a ausentarse constantemente de la institución aun cuando quisiera cumplir. Es más fácil juzgar que comprender qué es lo que le sucede y que lo lleva a comportarse de esa manera. El Síndrome de Burnout daña la capacidad del profesor para ejecutar su trabajo.

Esta realidad tiene una doble implicación. Por un lado, afecta el aprendizaje de los estudiantes dado que, por sus síntomas, los docentes afectados por este síndrome están siempre agotados, sin energía, desmotivados e indolentes frente a lo que ocurra con sus alumnos y, por otro, desnuda la problemática laboral a la cual están sometidos y expuestos: las malas condiciones laborales y salariales.

Dentro del cuadro de las entrevistas se observaron cómo hallazgos las categorías comunes, por ejemplo, la satisfacción laboral por el cumplimiento de su misión docente. Cabe destacar el hecho de que aun cuando el docente se ve desmejorado y, en ocasiones, sobre cargado de trabajo dicen sentirse bien en el aula, pues juzgan que han cumplido con su labor y aseguran que hacen lo que les gusta y reconocen la enseñanza como su dedicación, su vocación y profesión fundamental.

Debido al constante reclamo de los hijos por la ausencia en el hogar, ocasionado por el continuo ajeteo laboral, los informantes reconocen haber descuidado el plano familiar, pues tienen dos o tres trabajos que atender, lo que conlleva a que sus hijos estén siendo criados por otros y genera el reclamo de estos que desean ser tomados en cuenta.

Es importante resaltar, que este síndrome de un tiempo para acá parece haberse expandido en la institución, puesto que esto se puede apreciar cuando en las entrevistas parece una constante como: “me gustaría irme”, “me gustaría jubilarme”. Cuando los grupos comparten experiencias de estrés es probable que sus miembros tiendan a expresar emociones similares, lo que da lugar a un clima emocional negativo en el trabajo.

Todas las entrevistas arrojaron que el docente parece desconocer la presencia del Síndrome de Burnout. Para las entrevistadas es más fácil hablar de estrés pues les parece un término con el que están familiarizadas, pero cuando se le habla del Burnout, niegan quizás estar sufriendo eso aun cuando tienen todos los síntomas.

La profesión docente no es fácil y aunque fue una decisión personal estudiarla conociendo las circunstancias en las que se trabaja en ese sector en este país, queda de parte de cada uno tomar el mejor camino para su salud mental: buscar mejores formas de afrontar las situaciones que se presentan en la institución, irse a descansar, jubilarse o buscar otro trabajos para mejor su situación económica y les permita mantenerse estable para compartir más tiempo de calidad con su familia.

Referencias

- Atance Martínez, J.C. (1997). Aspectos epidemiológicos del Síndrome de Burnout en personal sanitario. *Revista española de Salud Pública*, 71(3). Recuperado de <https://www.scielosp.org/article/resp/1997.v71n3/293-303/es/>
- Barragán Estrada, A.R. y Morales Martínez, C.I. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614006.pdf>
- Cairo, H. (2002). *Burnout o estrés laboral: un síndrome cada vez más expandido*. Recuperado de <http://www.mujeresdeempresa.com/burnout-o-estres-laboral-un-sindrome-cada-vez-mas-expandido/>
- Contreras, F. y Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas*, 2, 311-319.
- Diener, E., Larsen, J. y Lucas, R. (2003). Measuring positive emotions. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Docente. (s.f.). En *Diccionario Etimológico DIRAE*. Recuperado de <https://dirae.es/palabras/?q=docente>
- Docente. (s.f.). En *el Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/docente?m=form>
- Esquivel Fajardo, M. L., Gutiérrez Herrera, M. L., Mercado Roa, A. M., Pachón Forero, Y. y Ortega Roa, G. P. (2016). Relación del clima de aula y las emociones morales: culpa y empatía. *Educación y Ciudad*, 31, 59-69. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/issue/view/143>

- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Galanti, A. M. (2016). Cómo generar ambientes positivos y motivantes en el aula. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, XXIX, 96-99. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=597&id_articulo=12454
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Kairós. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf>
- González-Tablas Sastre, M. M., López Pérez, M. E., Mateos García, P., Valentín Centeno, A., Gil Chagoyen, E. y Callejo Rodríguez, J. (2016). *¿El entusiasmo mostrado por el docente favorece el recuerdo y comprensión de los contenidos expuestos y la motivación intrínseca de los estudiantes?* Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/135451/MID_16_108.pdf?sequence=1
- Lazarus, R. S., Valdés Miyar, M. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martínez Cortes, J. (2011). *Rol del docente que facilita el aprendizaje a los estudiantes*. Recuperado de <https://www.uv.mx/personal/jomartinez/files/2011/10/Rol-del-Docente.pdf>
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 9, 16-22.
- Maslow, A. (1970). *El hombre autorrealizado*. Madrid: Cairós.
- Núñez, N. (1998). *Diferentes tipos de estrés*. El universal (2/7/1998) (pág. 2)
- Oblitas Guadalupe, L. A. (2010). *Psicología de la salud y calidad de vida*. Ciudad de México: CEMGAGE Learning.
- Oliver, C., Pastor, J. C., Aragonese, A. y Moreno B. (1990). *Una teoría y una medida de estrés laboral asistencial*. Actas II Congreso Social de Psicología. Valencia, España.
- Pérez-Canto Romano, G. S. (2017). *El apoyo emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje en clases de ciencias* (Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia). Recuperado de http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/8392/Apoyo_emocional_procesos.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez-Vera, M.G., Ocampo-Botello, F. y Sánchez-Pérez, K.R. (2015). Aplicación de la metodología de la investigación para identificar emociones. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 6(11). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5280194.pdf>
- Robbins, S. (1992). *Administración, teoría y práctica*. Ciudad de México: Prentice hall Hispano Americano S.A.
- Rojas-Panqueva, S. J. (s/f.). *Concepción de maestro en Freire*. Recuperado de http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/RaquelArias_ProyectosTransversalesnfasisAmbiental1/ARTICULO_CONCEPCION_DE_MAESTRO_EN_FREIRE-1-.pdf
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/67e0/adc935eb1f1b84fce3c374e4ec0247cd35f2.pdf>
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 22-49. Recuperado de <https://neuro.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/jnp.10.2.230a>

- Slipak, O. (1996). Estrés laboral. *Alcmeon. Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 4. Recuperado de https://www.alcmeon.com.ar/5/19/a19_03.htm
- Smith, R.E., Sarason, I.G. y Sarason, B.R. (1984). *Psicología: fronteras de la conducta*. Ciudad de México: Harla.
- Thomaé, M. N., Ayala, E. A., Spha, M.S. y Stortti, M.A. (2006). Etiología y prevención del síndrome de Burnout en los trabajadores de la salud. *Revista de Posgrado de la VI Cátedra de Medicina*, 153, 18-21. Recuperado de https://med.unne.edu.ar/revistas/revista153/5_153.htm
- Vecina Jiménez, M.L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 9-17. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1120.pdf>

SISTEMATIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA: UNA VISIÓN DESDE LOS DOCENTES DEL NIVEL BÁSICO

SYSTEMATIZATION OF QUALITATIVE EVALUATION: A VISION FROM THE BASIC LEVEL TEACHERS

Brígida Siolet Rangel de Montero
brigidasioletr@gmail.com

Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES).
Estudiante del Doctorado Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2111-3584>

Recibido: 29/07/2019

Aprobado: 30/09/2019

RESUMEN

El estudio de las distintas realidades escolares y el reajuste de las metodologías de investigación en el tema de evaluación cobran fuerza desde hace tiempo como una perspectiva que busca el mejoramiento de la práctica docente sus efectos y resultados, en el aprendizaje y su evaluación. Por ello, esta investigación tuvo como propósito generar una sistematización de la evaluación cualitativa desde la visión de los docentes del nivel básico. Metodológicamente se siguió el enfoque cualitativo, con el método etnográfico. Se seleccionó como informantes clave a tres profesores del nivel básico. Se utilizó como técnicas la observación participante y la entrevista a profundidad. Para el análisis, se utilizó la categorización, la estructuración y la triangulación. En cuanto a los hallazgos, se pudo develar el divorcio existente entre los nuevos paradigmas de la evaluación y las antiguas formas cuantitativas e instrumentalistas de aprendizaje y saberes de los estudiantes. Revelación de los hallazgos: interpretar las políticas educativas que dan respuesta al modelo político-social que dio como resultado la implementación del nuevo Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano; comprender que la evaluación en este diseño es concebida en forma integral y varía según su nivel educativo: Inicial y Primaria Bolivariana será cualitativa según los avances y logros.

Palabras clave: sistematización; evaluación cualitativa; docentes; diseño curricular; sistema educativo bolivariano.

ABSTRACT

The study of different school realities and the readjustment of research methodologies in the subject of evaluation have long gained strength as a perspective that seeks to improve the teaching practice, its effects and results, in learning and its evaluation. Therefore, this research was intended to generate a systematization of qualitative evaluation from the perspective of teachers at the basic level. Methodologically the qualitative approach was followed, with the ethnographic method. Three teachers of the basic level were selected as key informants. In addition, the participant observation and in-depth interview were used as techniques. For the analysis, categorization, structuring and triangulation were applied. Regarding the findings, the divorce between the new evaluation paradigms and the old quantitative and instrumentalist ways of learning and the students' knowledge could be revealed. Finally, the findings revealed that implementation of the new Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano is an educational policies interpretation in order to respond to the political-social model. In conclusion, to understand that the evaluation in this design is conceived in an integral way and varies according to its educational level. Therefore, Inicial y Primaria Bolivariana will be qualitative according to the advances and achievements.

Keywords: systematization; qualitative evaluation; teachers; Curricular design; Bolivarian education system.

Introducción

Debemos evaluar continuamente nuestros propios procedimientos de enseñanza para obtener la excelencia en el desempeño educativo, de modo que nos permita adecuarlos a las necesidades y características del estudiantado. De igual modo, los estudiantes deben ser sometidos sistemáticamente a evaluaciones para poder comprobar su evolución, así como la eficacia de nuestro propio desempeño profesional.

Los docentes deberían conocer a sus estudiantes, para discernir en cuanto a sus actitudes y aptitudes, pero lamentablemente esto casi nunca ocurre ya sea por la cantidad de alumnos que tiene en aula o, a veces, debido a la falta de interés generado por otros factores.

Las escuelas se componen de profesionales en el ramo educativo; algunos tienen vocación, otros no. Estos últimos traen como consecuencia la falta de compromiso en la formación y resistencia a los cambios, lo que hace más difícil la evaluación, en especial, la cualitativa, que debe hacerse en la Primera y Segunda etapas de Educación Básica. La evaluación cualitativa dentro de todas sus características, tiene una muy puntual, es subjetiva, es decir, cualquier apreciación de quien evalúa puede cambiar de acuerdo con el escenario, el tema, el individuo, entre otros aspectos. En tal sentido, la presente investigación tuvo como propósito aportar una sistematización de la evaluación cualitativa desde la visión de los docentes del nivel básico. Lo que le otorga relevancia al estudio es la posibilidad de estudiarla en el quehacer cotidiano de los docentes de aula.

Realidad contextualizada

Continuamente estamos evaluando las actividades diarias, es decir, al finalizar el día, por lo general, hacemos un balance de todo lo que hicimos y o no. Es por ello, la importancia de esta acción. Cuando nos referimos a que la evaluación está inmersa en todos los ámbitos de nuestra vida, uno de esos ámbitos, es el educativo, en donde se encuentran involucrados varios actores, en especial los docentes, quienes tienen una gran responsabilidad al momento de evaluar a los estudiantes, ya que se implican los principios éticos enmarcados en los valores esenciales del individuo.

Como dice Stenhouse (1984) “para evaluar hay que comprender.” Es una de las razones esenciales que el docente debe asumir, no puede dar conocimiento si no conoce su contenido. En su opinión “el profesor debería ser un crítico, y no un simple calificador” (p. 43).

Cuando un profesor es crítico y no calificador el estudiante se interesa más debido a que asume que el docente está preparado y por tal motivo él se prepara. La labor que desarrolla un profesor dentro del aula está impregnada de críticas, por ende, a mayor compromiso docente, mejores estudiantes. Muchas veces queremos enseñar con camisas de fuerza, sin pensar que somos los llamados a transformar las conductas del individuo.

La evaluación ha tenido un largo desarrollado en el tiempo, siempre cambiante, debido a la necesidad de construcción de su concepto y planeamiento. Según Granados (2011) “se ha identificado la preocupación de los investigadores por las cuestiones referentes a la evaluación, en función de que, en esta actividad docente, se ubican las mayores dificultades, dudas, contradicciones y problemas que enfrenta el procesos de enseñanza y de aprendizaje”. Se considera que los docentes, muchas veces, no están preparados para asumir tal reto, lo que puede afectar la calidad educativa tanto de la praxis como del contenido que se intenta enseñar.

Se requiere de estudiantes con una formación integral, que tengan la capacidad de adaptarse a su contexto. Para Mafrán Domínguez (2010) cada estudiante es un ser único, es una unidad en desarrollo cambiante en razón de sus circunstancias personales y sociales. Desde esta perspectiva, Kliksberg (1996), citado por Casanova Rodríguez (1992), señala que “la baja calidad de la enseñanza en la educación básica se debe a una educación enciclopedista,

verbalista, alejada de los problemas actuales”. Este mal también aqueja a Venezuela, lo cual tiende a formar alumnos pasivos y con poca capacidad creativa. Por ello, estamos llamados a transformar esa situación, pero para hacerlo, debemos prepararnos cada día, cambiar la forma de pensar, amar lo que se hace, estar a la par de las necesidades propias de un grupo.

Desde un punto de vista más real, se hace necesario que el docente comprenda la importancia que tiene que conocer a sus estudiantes desde su propio contexto. Esta idea se extrae de Villalobos Bravo y Vilchez Paz, quienes citan a San Juan (2013) con el testimonio de una estudiante:

Mivelis Acevedo, alumna de la escuela experimental, decía: -allí no nos enseñaban solamente a contar; no solo a diseccionar insectos y los ojos de buey, no sólo a describirse y hablar el lúcido castellano, a hacer maquetas de las capas de la atmósfera, no. Allí nos enseñaban a bailar, a esculpir, a dibujar, a escribir poesía, a actuar, a recitar a Neruda, Rengifo, Nazoa, Martí, Mistral; nos enseñaban a caminar sin tropezarnos, a hacer hallacas, a cuidar los más pequeños, hilvanar elaborados discursos, en correspondencia con la actual transformación pedagógica se puede comparar con la experiencia de la aplicación de los grupos de creación, recreación y producción que tiene como fin el protagonismo del estudiante en la selección de sus intereses académicos. También, Junto al valor de la higiene, el orden, el método de la ciencia como base del conocimiento, nos formaban en el valor de la verdad, de la solidaridad necesaria, de la línea como imaginaria alegoría de la conducta, de la coherencia. (p. 222)

Por ello, hablar de formación integral es aprender de la persona desde sus propias experiencias, las mismas se le convierten en un aprendizaje significativo. Cuando se pone de manifiesto el aprendizaje significativo es porque el sujeto relaciona la nueva información con la que ya posee. En este sentido, se proponen cambios que nos llevan a la formación de un estudiante integral con capacidad para desenvolverse en el contexto donde se desenvuelve. Según Fuentes (2010) “Los niños no serán evaluados con escalas numéricas, los maestros irán haciendo juicios valorativos de los alcances, de las aproximaciones sucesivas que los niños hagan del objeto del conocimiento”.

Los maestros son importantes en este proceso de evaluación debido a que tienen que emitir juicios de valor en las actitudes del estudiante, a su vez, mantener mucha ética al momento de considerar lo cognitivo. A partir de la puesta en marcha de la reforma educativa para la primera y segunda etapa de educación básica, en el año 1998, se vislumbraba como un nuevo hacer en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, dentro de las novedades que se establecían resaltaba el sistema de evaluación, cambiaba de cuantitativo a cualitativo. Dicha novedad causó malestares por los múltiples cambios que debieron realizarse.

En cuanto a la realidad concreta se percibe, según observaciones empíricas, que los docentes, a pesar de toda la información existente en cuanto a la evaluación bajo el enfoque cualitativo, aún presentan dificultades al momento de planificar y evaluar. Si lo vemos desde el punto de vista pedagógico, es el estudiantado quien paga las consecuencias ya que si el alumno no es bien evaluado en todas las áreas del conocimiento, en su quehacer diario, dentro y fuera del aula, tiende a sentir que no es tomado en cuenta, ya que creamos confusión al momento de evaluar sus aptitudes y actitudes como individuo único. La evaluación cualitativa permite realzar las cualidades del individuo, tal como lo señala Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2010), al referir que:

El propósito de la evaluación cualitativa es comprender la situación objeto de estudio mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesita en orden a entender, interpretar e intervenir del modo más adecuado. La información ni es univoca ni monopolio de un grupo o estamento, es un instrumento válido para el contraste y la reformulación de interpretaciones y actuaciones de cada individuo que interviene en la actividad educativa” (pp. 430-431).

Todo lo planteado me lleva a señalar algunas de las visiones (aplicación de pruebas cortas, exposiciones, entre otros) son implementadas solo para calificar y poner una nota que les permita conocer el progreso y/o el bajo rendimiento, que presentan los estudiantes. Otra visión es que la sistematización de los registros que se realizan en las evaluaciones carece de congruencia con lo que se requiere valorar. Otra -y no menos importante- es que las evaluaciones se han convertido en un proceso rutinario y mecanicista, que deja claras evidencias sobre la falta de compromiso en asumir las transformaciones educativas en el siglo XXI.

Las posturas asumidas por algunos docentes se deben a la poca información que poseen en cuanto a la evaluación cualitativa y su sistematización y la resistencia a los cambios ante los nuevos paradigmas, por ello utilizan solo una función sumativa que nada más permite corroborar si el estudiante aprueba o desaprueba. De igual forma, los estudiantes son evaluados al final de los lapsos, destacando, muchas veces, lo que viene a complementar la falta de interés que tienen para con los estudios, trayendo como consecuencia la deserción en muchos casos.

Nuestros estudiantes solo se preparan para una evaluación más, no para aprender un conocimiento o en adoptar una actitud positiva ante la vida, y esto se debe a que el docente no se prepara para asumir los retos que tienen porque la educación debe ser participativa, protagónica y pluricultural. Esto trae como consecuencia una praxis educativa desligada de los acuerdos y los tratados. Así, la evaluación y su sistematización se convierten en procesos descontextualizados de la realidad del estudiante y del medio sociocultural donde se desenvuelve.

En esta perspectiva, se puede acotar la importancia de un docente participativo, responsable, comprometido con el rol que desempeña, pero, sobre todo, investigador. Estar siempre a la par de los cambios pedagógicos, sociales culturales y tecnológicos lograría el perfil docente que se requiere en este siglo XXI que ha generado muchos cambios que no se asumen por múltiples razones. En atención a la problemática expuesta, se desarrolla la presente investigación en la que se aspira a dar repuestas a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la postura que asumen los docentes de la Escuela Básica en cuanto a la sistematización de la evaluación cualitativa?
- ¿La postura asumida por los docentes frente a la sistematización de la evaluación cualitativa favorece a los estudiantes en su proceso de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Cómo es el proceso de sistematización que realizan los docentes de la Escuela Básica
- ¿Cuáles son las razones que exponen los docentes al momento de evaluar?

Propósitos planteados en la investigación

- Conocer la postura que asumen los docentes de la Escuela Básica.
- Comprender las razones que exponen los docentes de la Escuela Básica para llevar a cabo la sistematización de la evaluación cualitativa.
- Interpretar el proceso de sistematización que realizan los docentes.
- Generar una Sistematización de la evaluación cualitativa desde la visión de los docentes del nivel básico.

Visión teórica del estudio

La evaluación cualitativa

Para Lafourcade (1972) la evaluación es una:

Etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación. Entendiendo a la educación como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrados a la misma, en base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables.

Evaluación y medición

Para Gronlund (1973) lograr entender y efectuar una verdadera evaluación, “es necesario diferenciar los términos evaluación y medición las cuales cumplen una serie de requisitos que las diferencian entre sí, y deben ser consideradas por los profesores/as.” (p. 87). El término evaluación es mucho más amplio que el de medición. Medir significa indicar una actuación en metros segundos, horas, total en el peso levantado, etc. Evaluar constituye pronunciarse sobre esa actuación, ejemplo: lo ha realizado bien, regular, mal, excelente, es decir se ha observado determinadas cuestiones que permiten emitir un juicio de valor de lo realizado.

El aprendizaje Significativo

El aprendizaje significativo es uno de los pilares fundamentales de la construcción del conocimiento por cuanto a través de la evaluación cualitativa, se puede medir el conocimiento adquirido por el estudiante en su proceso de formación de una manera más justa y equitativa, por cuanto se evalúa de una manera no taxativa sino inclusiva observando las particularidades de cada estudiante. Es por ello que Ausubel (s/f) citado por la revista digital Universia Colombia (2019) planteó que el aprendizaje significativo se da cuando un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, es decir con la estructura cognitiva ya existente.

Es por ello que para Universia Colombia (2015):

El aprendizaje significativo se da cuando una nueva información se relaciona con un concepto ya existente; por lo que la nueva idea podrá ser aprendida si la idea precedente se ha entendido de manera clara. Es decir, esta teoría plantea que los nuevos conocimientos estarán basados en los conocimientos previos que tenga el individuo, ya sea que lo hayan adquirido en situaciones cotidianas, textos de estudio u otras fuentes de aprendizaje. Al relacionarse ambos conocimientos (el previo y el que se adquiere) se formará una conexión que será el nuevo aprendizaje, nombrado por Ausubel “Aprendizaje Significativo”.

El papel del profesor en el aprendizaje significativo

El papel que juega el docente en el aprendizaje de los conocimientos de sus estudiantes es primordial, es por ello que la evolución de los mismos debe hacerse de una manera amena para los estudiantes, de manera que el proceso de evaluación no sea traumático para los mismos sino más bien la oportunidad para determinar el nivel del aprendizaje de los nuevos conocimientos que estos han adquirido y se ha formado en su nueva estructura cognoscitiva en formación. Es por ello que para la revista Universia Colombia (2015) el papel del docente es:

Para facilitar este tipo de aprendizaje el docente deberá tener en cuenta algunos pasos, como por ejemplo: preocuparse de las cualidades del contenido a enseñar más que la cantidad de contenido, identificar los conocimientos previos que debe tener el alumno para adquirir los nuevos que se pretende enseñar, procurar que la enseñanza se realice como una transferencia de conocimiento y no una imposición y enseñar al estudiante a llevar a la práctica lo aprendido para asimilar el conocimiento, entre otras características.

Entonces, para promover el aprendizaje significativo el docente deberá plantear actividades que despierten el interés y la curiosidad del estudiante a través de un clima armónico e innovador, donde además de adquirir un conocimiento, el estudiante sienta que puede opinar e intercambiar ideas, siendo guiado en su proceso cognitivo.

Con estas acciones implementadas por el docente, el aprendizaje significativo el saber adquirido por los estudiantes podrá ser posteriormente utilizado en nuevas situaciones y contextos, lo que se llama transferencia de aprendizaje, por lo que más que memorizar hay que entender lo que se está aprendiendo. Es decir, el aprendizaje significativo es lo opuesto al aprendizaje mecanicista, aquél en que la adquisición de nuevos conocimientos se da a través de prácticas repetitivas sin darle mucha importancia a lo que se aprende y sin asociar la información reciente con ninguna otra ya existente. Universia Colombia (2015)

El Escenario

El presente estudio se desarrolló en las instalaciones de la Escuela Básica “Zulme Azuaje Santaella”, ubicada en el Barrio Puerto Rico, Calle Las Flores, de la ciudad de San Juan de los Morros, Municipio Autónomo “Juan Germán Roscio”, estado Guárico, Venezuela. Debe su nombre a la maestra Zulme Azuaje Santaella quien pertenecía a la Sociedad Bolivariana del estado y ejerció como docente en la Escuela Básica “Vicente Peña”, directora de la Escuela Básica “Francisco Aranda” y Profesora en el C.B.C. “Juan Antonio Padilla”. Muere de 41 años de edad, el 11 de diciembre de 1983.

La escuela Básica “Zulme Azuaje Santaella” posee una matrícula de 44 estudiantes de Preescolar, 127 de Básica (2013-2014), de las diversas comunidades adyacentes a la ubicación del plantel. En cuanto al personal que labora en la institución consta de 21 docentes, 01 auxiliar docente, 04 miembros administrativos y 09 obreros.

Cimiento epistémico y metódico

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, para lo cual se empleó el método etnográfico. Tres profesores del nivel básico fueron seleccionados como informantes clave. Las técnicas utilizadas fueron la observación participante y la entrevista a profundidad. Para la interpretación de la información se empleó la categorización, la estructuración y triangulación porque hay que analizar los puntos de vista de cada individuo y las condiciones histórico-sociales en que se presentan.

Se seleccionaron como informantes clave a tres profesores que imparten clases en la institución. Los informantes son licenciados en Educación Integral, han realizado varios cursos en formación docente y conocen con exactitud el pénsum de estudio tradicional y el actual (Los Programas Nacionales de Educación), con más de cinco años de experiencia, conocedoras a fondo de métodos de enseñanza y aprendizaje, han realizado investigaciones internas referente a la conducta y valores del estudiante frente al nuevo perfil en el siglo XXI. Dentro de la misma perspectiva, realizan talleres y congresos relativos a los Programas Nacionales de Formación Docente.

Las técnicas de análisis utilizadas fueron la categorización, en la cual se presentaron las entrevistas, y la observación participante producto de la investigación en la cual emergieron las concepciones que tienen los docentes en cuanto a la evaluación cualitativa.

En la estructuración se visualizan los hallazgos obtenidos agrupados en categoría individual y grupal. Allí se plasmaron las diferentes concepciones que presentan los docentes en cuanto a la evaluación cualitativa y se puede detallaron las similitudes y oposiciones de cada postura pedagógica.

La triangulación de los externos presenta la postura que emerge de la investigación y la contrapone con la concepción teórica y la observada por la investigadora en cuanto a lo dicho por las informantes, la postura teórica y lo observado en el ámbito pedagógico, siendo de esta que emergerá la manera de como los docentes realizan la evaluación cualitativa.

Los hallazgos

En relación con los resultados obtenidos a través de la aplicación de la entrevista a profundidad realizada a los sujetos informantes se presenta a continuación.

Con base en las categorías emergentes del proceso de las entrevistas y la categorización se procede, a realizar la triangulación de la información surgida de las entrevistas a los informantes clave, es decir, se procede a la constatación de los resultados en base a las diferentes categorías que emergieron en el proceso de recolección de la información.

Cuadro 1
Triangulación de la categoría: Acción Didáctica

Informantes					
Categoría	El Gordito	La Niña	La Catira	Pensamiento Ajeno	Mi Postura
Acción Didáctica	<p>Su condición como docente lo hace pensar que la evaluación que hacen los colegios de sus estudiantes incorpora muchos aspectos de carácter formal e informal que, de una u otra manera, apuntan a hacer juicios de valor sobre el desempeño escolar.</p> <p>Este concepto, en el lenguaje cotidiano de las instituciones educativas, involucra tanto los resultados académicos como muchos comportamientos y actitudes de niños, niñas y jóvenes, es decir, se requiere mucha didáctica pedagógica para poder lograrlo.</p>	<p>Su experiencia docente la conduce a expresar que la evaluación del desempeño escolar suele ser un tema muy complejo, ya que inevitablemente los maestros y maestras califican el desarrollo de los estudiantes teniendo en cuenta muchos factores que se entrecruzan y que trascienden con mucho un ejercicio basado en normas y técnicas y completamente confiables.</p>	<p>Esta docente precisa que una buena evaluación debe dar la oportunidad de identificar cómo aprende cada estudiante con el fin de buscar nuevas didácticas que le permitan hallar otros caminos para abordar los aprendizajes que se le dificultan. Este ideal, sin embargo, no resulta fácil cuando un maestro tiene grupos numerosos y, además, no dispone de la preparación suficiente para comprender los procesos de cada uno de los chicos a su cargo.</p>	<p>Alves de Mattos (2010) concibe la acción didáctica como la disciplina pedagógica, de carácter práctico y normativo, que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje.</p>	<p>Bajo estos aspectos, es de suma importancia el trabajo colectivo de maestros, de modo que puedan compartir experiencias pedagógicas, didácticas para abordar los temas centrales, tener claridad sobre los aprendizajes básicos sobre los cuales se soportan ulteriores construcciones intelectuales y explorar formas de evaluar el aprendizaje de los alumnos mediante caminos variados que den oportunidad de apreciar las diferencias entre los estudiantes.</p>

Cuadro 2
Triangulación de la categoría: Práctica Educativa

Informantes					
Categoría	El Gordito	La Niña	La Catira	Pensamiento Ajeno	Mi Postura
Práctica Educativa	<p>Su ética profesional la impulsa a expresar que el desempeño de un estudiante en el colegio depende mucho de lo que podría llamarse una cultura institucional, que establece reglas del juego para toda la comunidad educativa. Hay colegios basados en una disciplina muy estricta y fuertemente autoritaria, mientras otros se precian de estimular la creatividad y el liderazgo. La evaluación es un medio muy interesante para indagar qué saben los estudiantes sobre muchos temas y establecer puentes de aprendizaje con lo que tienen que aprender.</p>	<p>Sostiene que es importante tener un horizonte amplio de la evaluación, de tal manera que todos los miembros de la comunidad educativa tengan la mayor claridad posible acerca de los aprendizajes básicos que se proponen para los estudiantes, así como de su comportamiento general que involucra aspectos emocionales, intelectuales y sociales. Es importante que las instituciones tengan la mayor claridad posible en la forma cómo harán la evaluación.</p>	<p>Señala que toda evaluación del aprendizaje implica un juicio de valor sobre otra persona de la cual sólo se conocen unas manifestaciones presente que detrás de esta acción, así como de todo el proceso pedagógico, subyace una enorme responsabilidad ética, esto significa que la evaluación tiene implicaciones sobre la vida de niños y niñas que están en proceso de formación y que, en muchos casos, son muy susceptibles a los juicios ajenos.</p>	<p>Para Morán (2007) la práctica pedagógica que permite al docente construir estrategias adecuadas, y a los alumnos reflexionar sobre sus aprendizajes, el tiempo empleado, lo pertinente de las acciones didácticas emprendidas para aprender y sobre esta base valorarse a sí mismo.</p>	<p>La evaluación del desempeño escolar es una visión comprensiva, centrada en los niños y niñas como seres humanos completos, dotados de talento intelectual y sentimiento dueños de expectativas propias y de frustraciones necesitados estímulo y de afecto. En este contexto, pedagógico es posible establecer formas de evaluación adecuadas para aspectos específicos, como aprendizajes concretos de disciplinas intelectuales, competencias.</p>

Cuadro 3
Triangulación de la categoría: Información

Informantes					
Categoría	El Gordito	La Niña	La Catira	Pensamiento Ajeno	Mi Postura
Informacion	Precisa que la evaluación no debe ser utilizada como una herramienta de poder que ponga al estudiante en situación de indefensión con respecto al maestro. Con frecuencia los maestros recurren a la evaluación para mantener la disciplina, para infundir temor o para discriminar a sus estudiantes. El fracaso escolar, especialmente en los primeros años, suele estar más asociado con problemas de la enseñanza que con problemas de aprendizaje de los niños.	Da cuenta que la evaluación bajo la pedagógica constructivista tiene connotaciones éticas en tanto que da valor al mundo individual, a las expectativas de los alumnos, al desarrollo de la libertad de aprender y, en últimas, al libre desarrollo del conocimiento, todo esto contribuye a cultivar el respeto por la diversidad y el reconocimiento de múltiples aspectos de la vida, representados en los intereses y habilidades de todos.	La evaluación siempre privilegia unos saberes y unos temas particulares sobre otros, desde luego, toda la educación formal lo hace a través de los planes de estudio, y ello es comprensible porque no sería posible dar cabida a todo el conocimiento universal en el ámbito restringido de la escuela. Pero el hecho de que esto deba ser así no riñe con una apertura que dé lugar a que se exprese la diversidad y se puedan valorar conocimientos de los estudiantes.	Para Pérez Rocha (1992) la evaluación del aprendizaje, de los medios utilizados y de los programas debe convertirse en información al servicio del maestro y de los administradores, de manera que también ellos puedan reconocer sus aciertos y sus errores.	La evaluación pedagógica de acuerdo con los procesos educativos actuales, no debe estar revestida de connotaciones de amenaza o castigo. Por el contrario, debe tener muchos elementos de estímulo, de reforzamiento de los progresos de los niños y de estrategias orientadas a superar las dificultades. Más que un problema técnico, lo que subyace en las connotaciones de la evaluación son criterios éticos.

Revelación de los hallazgos

La evaluación es uno de los principales componentes y compromisos de la educación como práctica social. Así lo dicen Hernández Barbosa y Moreno Cardozo (2007). Además, señalan que: “no se concibe la educación sin la evaluación. En los últimos veinte años hemos asistido a la resignificación del concepto y al análisis de sus repercusiones en el ámbito escolar, aspectos que han sido abordados desde diferentes perspectivas”. Se comparte el punto de vista de estos autores pues la evaluación cualitativa ha tomado tanta fuerza que, incluso, se ha generalizado y reglamentado, pero esto es suficiente para comprender su verdadero impacto en el procesos de enseñanza y de aprendizaje.

No existirá mejoría en el sistema educativo y en consecuencia, en la forma de evaluar, si al docente no se le orienta para que reflexione sobre su práctica y se le ayuda a formar o construir soluciones adecuadas a los problemas que enfrenta dentro del aula. Ahora bien, se trata de relacionar al profesional, quien incursiona en el campo de la docencia, el cual es el protagonista principal junto al educando, del proceso que conduce a lograr un aprendizaje significativo, el cual parte de los conocimientos previos que tenga el estudiante, permitiendo comprender y aplicar lo aprendido en situaciones importantes o reales.

En ese sentido, considerar el material, la forma en que el docente organiza su proceso instruccional, la elaboración de estrategias cognitivas y las actividades basadas en trabajos colaborativos o cooperativos, con sus correspondientes evaluaciones del aprendizaje, son parte importante de la construcción de la enseñanza. Estar motivados, enseñar a aprender y mantener un buen clima organizacional e instruccional son motivos que impulsan a los docentes en el aula de clases. Por lo tanto, todo lo considerado anteriormente es un hecho continuo, que plantea y propone la interacción de todos los factores en el proceso social de la construcción del aprendizaje significativo. El aprendizaje humano es intencionado, pero poco son los que saben sobre su propia manera de aprender o de ayudar a otros a mantener, mejorar y lograr un aprendizaje significativo. Tenemos que saber el qué, como, y cuando utilizar cada estrategia, de manera flexible y adaptada a cada uno de nuestros estudiantes.

La evolución de las concepciones evaluativas y sus tendencias actuales no pueden estar ajenas o desconectadas de la experimentada por las distintas teorías relativas a la enseñanza y al aprendizaje, y las tendencias pedagógicas presentes en la realidad educativa actual, dentro de las cuales toman auge la pedagogía no directiva, la liberadora, la pedagogía con una perspectiva cognoscitiva y la operatoria, entre otras.

La evaluación cualitativa va dirigida al resultado, y los ejercicios evaluativos son eminentemente reproductivos, sin poner énfasis en el análisis y el razonamiento. Sin embargo, el estudio de las distintas realidades escolares y el reajuste de las metodologías de investigación cobran fuerza como una perspectiva que busca el mejoramiento de la práctica docente, sus efectos y resultados, toda vez que ello posibilita la identificación y superación de los problemas educativos existentes, especialmente los que están relacionados con el aprendizaje y su evaluación, valorándose las demandas, posturas y prácticas inadecuadas, tomando en cuenta todos los factores implicados (los materiales y los humanos).

En función a estos basamentos epistemológicos, Morán (2007) entiende a la evaluación cualitativa y formativa no como una actitud de enjuiciamiento para calificar o descalificar el desempeño escolar de una persona, sino para apoyar y realimentar los conocimientos, reformular estrategias de enseñanza y aprendizaje, replantear o fortalecer proyectos y programas de estudio, así como para explorar formas más creativas de interacción pedagógica entre profesores y alumnos, y entre los propios profesores; mismas que fomentan participación, diálogo y reflexión en la entraña misma de los procesos de enseñar y aprender.

Con referencia a lo anterior puede explicarse que la evaluación ha excluido ciertas dimensiones de la actividad educativa, que son humanas y éticamente necesarias asegurar en la enseñanza, entre ellas pueden destacarse: la significatividad, los intereses, las motivaciones, los afectos y actitudes, por ser expresiones genuinas y relevantes del desarrollo personal e integral de los estudiantes; lo que demuestra entre otras cosas la ausencia de un marco teórico-metodológico firme y una docencia constructivista que se contraponga al modelo tradicional.

Por estas razones, la tendencia actual de la docencia es la de concebir a la evaluación cualitativa desde una perspectiva integral en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes. Se revela su importancia social y personal desde un punto de vista educativo y formativo, así como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en la que los estudiantes la perciben. No obstante, los avances teóricos contrastan con la estrechez y rigidez que matizan su práctica en las instituciones educacionales. Así mismo, las transformaciones que se vislumbran en la evaluación cualitativa actual están vinculadas para González Pérez (2001) con:

Es lento el progreso hacia una ideología no tan selectiva y meritocrática, que se expresa en los objetivos educativos de los sistemas educacionales de muchos países. Las tendencias pedagógicas contemporáneas sobre educación van dirigidas a dimensionar el papel de la enseñanza en el desarrollo personal y social, el aprendizaje individual y grupal, el carácter comunicativo de la educación, las relaciones democráticas, menos directivas y autoritarias entre los participantes del hecho educativo, la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo y social, la importancia de las concepciones sobre la educación y la evaluación de los profesores, dirigentes y estudiantes, en la regulación de su actividad; los aportes que en este sentido ofrece el desarrollo de las teorías sobre las representaciones sociales y su inclusión en el trabajo orientado a la sensibilización y toma de conciencia de los implicados en el cambio, la implantación progresiva de las ideas sobre la validez de los análisis ecológicos en la valoración de la enseñanza y el aprendizaje, la potenciación de los resultados de la investigación educativa con la conjunción de métodos cualitativos y cuantitativos, los estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios de la evaluación del aprendizaje y la ampliación y desarrollo de la evaluación cualitativa como un campo científico dentro de las propias Ciencias de la Educación.

En este caso, la presencia de estas tendencias se refleja en la aparición de concepciones y propuestas diversas de la evaluación alternativa, ante el abordaje más tradicional, de corte instrumental. Unido a esto se tienen los abordajes socio-críticos que en las últimas décadas se disputan el predominio de las ideas y enfoques metodológicos de la evaluación del aprendizaje y han llevado el acento a las determinaciones e implicaciones sociales y han revalidado el papel de las relaciones interpersonales al interior de las instituciones educativas y del proceso de enseñanza aprendizaje.

Las evidencias anteriores demuestran que la identificación de la evaluación con la calificación condiciona decisiones en cuanto a procederes y medios para evaluar y a los contenidos objetos de evaluación. Se ha privilegiado tradicionalmente al examen, en cualquiera de sus formas, como medio de evaluación, lo que le confiere un gran poder compulsivo del aprendizaje. Por otra parte, el contenido evaluado no es, necesariamente, el más importante o central, sino aquel que es susceptible de ser evaluado; el que resulta más fácil evaluar. En consecuencia, la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje se distorsiona, en el sentido de su subordinación a los resultados: se aprende y se enseña en función del examen, para aprobarlo. Para González Pérez (2001):

La evaluación supone subprocesos que van desde el establecimiento de los objetivos o propósitos, la delimitación y caracterización del objeto de evaluación, la definición (selección, elaboración) y aplicación de los instrumentos para la recogida de información, el procesamiento y análisis de dicha información, su interpretación y expresión en un juicio evaluativo, la retroinformación y toma de decisiones derivadas del mismo, su aplicación y valoración de resultados.

Para recomenzar en un ciclo ascendente, progresivo que permite, en su dinámica, imprimir el auténtico significado de esta actividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación, como actividad, se pone en evidencia en su composición estructural y funcional, esenciales para cualquier actividad humana.

Espindola ArtolaI, Ruiz Socarrás, Pérez González, Díaz García y López Benítez (2013) consideran que:

La evaluación se realiza en función de objetivos o fines previstos; tiene un objeto: aquello que se evalúa; se realiza en interacción del evaluador con el objeto mediante un conjunto de acciones y operaciones que requieren el uso de procedimientos y medios adecuados; se organiza en ciertas formas; se efectúa en determinadas condiciones y tiene resultados que pueden coincidir en mayor o menor medida con los fines propuestos. Asimismo, supone fases de orientación, ejecución, control y regulación de evaluación de la propia actividad. En términos genéricos se trata de la actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y resultados del aprendizaje de los estudiantes, a los efectos fundamentales de orientar y regular la enseñanza para el logro de las finalidades de la formación.

De este modo, las consideraciones dichas, válidas para la evaluación cualitativa en general, son pertinentes también a la evaluación del aprendizaje como caso particular. Para Escobar Londoño (2007) las características esenciales de la evaluación son las siguientes:

Constituye un proceso de comunicación interpersonal, que reúne las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana, donde los roles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente; ambos sujetos se influyen recíprocamente, modificando sus representaciones sobre el objeto de evaluación. Tiene una determinación socio-histórica; se realiza con referencia a normas y valores vigentes en la sociedad y las concepciones y valores de los implicados en la misma (instituciones, personas); cumple diversas funciones a la vez, complementarias y hasta contradictorias entre sí. Sus funciones esenciales son las formativas; responde a determinados propósitos, conscientemente planteados o latentes; coincidentes y compartidos por los participantes en la evaluación o no; constituye un aspecto consustancial al proceso de enseñanza aprendizaje, como componente funcional del mismo; abarca los distintos momentos del proceso del aprendizaje.

Está compuesta por diversas acciones u operaciones relativas a la determinación de los objetivos, del objeto, la obtención y procesamiento de información, la elaboración de un juicio evaluativo, la retroinformación y toma de decisiones derivadas del mismo, su aplicación y valoración de resultados. Supone diversos medios, procedimientos, fuentes y agentes de evaluación. Abarca atributos cualificables y cuantificables del objeto de evaluación. Incide sobre todos los elementos implicados en la enseñanza y ayuda a configurar el ambiente educativo.

Evidentemente, al hablar del carácter de proceso de la evaluación, se está haciendo referencia a características de la propia evaluación como actividad, en su composición y movimiento. Es decir, se considera un proceso no solo por su vínculo con el objeto (porque se evalúa el proceso de aprendizaje), sino por la propia naturaleza de la evaluación. En lo esencial, la asumida concepción de la evaluación del aprendizaje como actividad, cuya forma de existencia es un proceso, fomenta cuestionamientos teóricos respecto a las relaciones con los demás componentes del proceso de enseñanza aprendizaje y con éste, en su conjunto, como sistema mayor.

A todo ello, esta sistematización permite destacar las múltiples funciones que cumple la evaluación desde la visión del aprendizaje, en el contexto educativo considerado como la respuesta a la situación, comprensión o toma de conciencia o el comportamiento nuevo. Es un proceso de construcción y asimilación de una respuesta nueva, es decir, el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados. En otras palabras, el aprendizaje se forma construyendo nuestros conocimientos desde nuestras experiencias.

Aprender es un esfuerzo muy personal. Para Bruner (1997) “el profesor actúa como facilitador que anima a los estudiantes a descubrir principios por sí mismos y a construir el conocimiento trabajando en la resolución de problemas reales o simulaciones, normalmente en colaboración con otros estudiantes” (proceso social de construcción del conocimiento).

Al respecto, Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (1999) señalan la importancia de que “el docente conozca el nivel jerárquico de los contenidos que enseña, las interrelaciones que estos guardan entre sí, y que ayude a los estudiantes a entender ese entramado o tejido conceptual que existen en la disciplina que enseña” (p. 10). Es indispensable tener presente que la estructura cognitiva del estudiante tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal lo cual es, además, un reflejo de su madurez intelectual.

Por supuesto, que este conocimiento resulta crucial para el docente, refiriéndose a qué deben poseer los estudiantes y ayudarlos en todo momento para que construyan su propio aprendizaje y, a la vez, puedan tener las diversas competencias de acuerdo con los contenidos. La intención pedagógica es la proximidad que el docente puede dar las mejores estrategias, para que generen en ellos el aprendizaje de dichos contenidos. Por lo tanto, es importante que la intención deba ser acorde con la realidad de la escuela y en qué condiciones vive el estudiante.

Desde esta perspectiva, el profesor no puede asegurar que los estudiantes adquieran el conocimiento solo porque él enseñe. Se requiere un modelo de instrucción activo y centrado en el aprendiz. El docente ejerce como mediador creativo en este proceso. Su actitud es la de un investigador de la cognición y de los significados de los estudiantes. Tanto es así, que una vez que sabe dónde se encuentra el estudiante ha de promover el conflicto cognitivo como forma de aprender. De lo que se trata es de que los estudiantes sean conscientes de dónde parten (conocimientos previos) y cómo -desde la reflexión facilitada por el docente- reorganizan sus experiencias en la dirección que les conduce hacia el conocimiento abstracto y al modo de razonamiento representado por el conocimiento científico formalizado.

Para Fosnot (1987) citado por Hernández (1994): “el aprendizaje ocurre (al igual que el desarrollo cognitivo) a través de la reflexión y la resolución del conflicto cognitivo que pone en evidencia los niveles de comprensión inapropiados por parte del alumno”. En otras palabras, los estudiantes deben construir respuestas más que buscar soluciones. Para Hernández (op. cit.) “el estudiante puede llegar a construir representaciones abstractas del mundo a través de un proceso consciente de integración de la realidad, como resultado de la comparación consciente con las concepciones que ya posee”. Tiana Ferrer (2008), al respecto, señala:

A la hora de analizar los motivos que justifican el aludido y creciente interés por la evaluación no existe acuerdo absoluto. En algunos casos, se recurre a explicaciones excesivamente simplistas, del estilo de la influencia de una suerte de moda académica o política. En otros, se tiende a reducir la complejidad del fenómeno a los análisis realizados a partir de experiencias concretas; así, no es extraño encontrar referencias descalificadoras de la evaluación, por considerarla un instrumento al servicio de políticas educativas neoliberales y de propósitos desreguladores, cuando ello no es sino uno de los posibles usos (tan parcial como discutible) que de la misma pueden hacerse. (pp.27)

Atendiendo a estas consideraciones, para Aldea López (s/f) el docente al evaluar debe considerar las dimensiones relacionadas con la personalidad moral, como, por ejemplo:

Autoconocimiento, autonomía y autorregulación, capacidades de diálogo, capacidad para transformar el entorno, comprensión crítica, empatía y perspectiva social, habilidades sociales y razonamiento moral, requiere considerar la capacidad cognitiva de los estudiantes que les permitan alcanzar niveles superiores de juicio moral y la adquisición de información sobre temas conflictivos para conocer diversidad de opciones, opiniones y razonamiento.

Conviene diferenciar la evaluación de los aprendizajes relativos a contenidos informativos, de los procedimentales y actitudinales. Para contenidos informativos es más recomendable usar la evaluación en términos de producto o resultado; para procedimientos y actitudes es más adecuado combinar la evaluación en términos de productos o resultados con las formas de proceder o desempeños. Es más fácil evaluar conductas que rasgos, debido a que en estas es posible introducir indicadores que hagan más eficaz la evaluación.

Reflexiones finales

A lo largo del tiempo se puede observar el divorcio existente entre los nuevos paradigmas de la evaluación con las antiguas formas cuantitativas e instrumentalistas de aprendizaje y saberes de los estudiantes. El antiguo sistema no se preocupaba de lo que sucedía internamente en el sujeto que aprende. Se evaluaba lo observable y captable por los sentidos, se sentía el rigor de la influencia del positivismo, del conductismo y su transición hacia el constructivismo, el cual iba orientado a la formación integral, basado más en los procesos de aprendizaje que en los resultados.

Sobre esta base, surge la implementación de Políticas Educativas para dar respuesta al modelo político-social que dio como resultado el nuevo Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Para este la evaluación debe ser cualitativa y formativa centrándose principalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje antes que, en los resultados, como sucedía anteriormente.

Por lo tanto, la evaluación en este diseño es concebida en forma integral y varía según su nivel educativo: Inicial y Primaria Bolivarianas serán cualitativas según los avances y logros; Secundaria Bolivariana y Educación de Jóvenes adultos y adultas serán cuantitativas según criterios, métodos y técnicas. La Educación Especial será cualitativa resaltando las potencialidades desarrolladas. La intercultural debe responder a la caracterización de cada subsistema Educativo Bolivariano.

El docente debe facilitar el aprendizaje del estudiante orientando su participación y contribuyendo con su desarrollo, planteándole la evaluación como una actividad continua, integral y activa, manifestando siempre que tiene como finalidad valorar los aprendizajes, es decir, no interesan los aprendizajes memorísticos verbales sino la información previa que el estudiante posea.

La evaluación debe estar orientada a evaluar los procesos personales de construcción del conocimiento. El ser humano realiza esfuerzos activos para interpretar la experiencia, buscando propósito y significado en los acontecimientos que lo rodean. Esta evaluación es un desarrollo global e integrador ya que, a través de ella, se pretende evaluar todos los componentes de la práctica pedagógica para obtener el mejoramiento continuo de quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es un proceso continuo, no es una acción terminada que atiende solo a mostrar los resultados obtenidos por los alumnos. Es una acción permanente que se desarrolla a lo largo del proceso educativo.

De igual manera, la evaluación cualitativa no se apoya solo en la medición de los resultados del proceso de aprendizaje, sino sobre su valoración en función de unos criterios previamente establecidos: procedimientos alcanzados por los estudiantes, las dificultades experimentadas y las actitudes manifestadas frente al trabajo escolar.

Unido a todo esto, se tiene que el profesor cede su protagonismo al estudiante quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación, es decir, se convierte en el responsable de su propio aprendizaje, mediante su participación y la colaboración con sus compañeros. Es él quien deberá lograr relacionar lo teórico con los ámbitos prácticos, situados en contextos reales.

Por todo lo expuesto, se hace necesario explicar que la evaluación cualitativa debe apreciarse como un proceso interactivo y continuo que analiza el aprendizaje como permanente e interdependiente. El aprendizaje está relacionado con el pensamiento reflexivo en el que influyen las actitudes, aptitudes, creencias, habilidades y destrezas de cada estudiante. La evaluación permite que el ser humano mantenga un equilibrio dentro del contexto sociocultural para lograr una participación plena y efectiva dentro de la familia, la sociedad y la educación.

Referencias

- Aldea López, E. (s/f). *La evaluación en educación en valores*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/valores2/boletin10a02.htm>
- Alves de Mattos, L. (2010). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Kapelusa. Recuperado de www.academia.edu/35711765/Alves_de_Mattos_Luiz_-_Compendio_de_Didactica_General.pdf
- Bruner, J. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.
- Casanova Rodríguez, M. A. (1992). *La evaluación garantía de calidad para el Centro Educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Constructivismo y aprendizaje significativo*. Ciudad de México: Mc Graw Hill. Recuperado de https://www.academia.edu/13120795/Cap%C3%ADtulo_2_1_Constructivismo_y_aprendizaje_significativo_CUADRO_2.1
- Escobar Londoño, J. V. (2007). Evaluación de aprendizajes. Un asunto vital en la educación superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 4(2). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-44492007000200008
- Escudero Escorza, T. (1980). *¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?* Universidad de Zaragoza: Zaragoza.
- Espindola Artola I, A., Ruiz Socarrás, J.M., Pérez González, O. L., Díaz García, G. M. y López Benítez, R. (2013). Caracterización del proceso de evaluación del aprendizaje del contenido estadístico en la carrera de Medicina. *Humanidades Médicas*, 13(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202013000100011
- Fuentes Aldana, M. (2010). *Las teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje*. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos15/teorias-psicologicas/teorias-psicologicas.shtml>
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Akai. Recuperado de <https://books.google.co.ve/books?id=dyuYJM5ZVpQC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412001000100010
- Granados, O. (2011). *Evaluación de los Aprendizajes como proceso generador de Tecnología Educativa. Una visión emocional del proceso*. Recuperado de <http://otogran.com.over-blog.es/article-evaluacion-de-los-aprendizajes-como-proceso-generador-de-tecnologia-educativa-una-vision-emocional-del-proceso-64445880.html>

- Gronlund, N. E. (1973). *Medición y evaluación en la enseñanza*. Ciudad de México: Pax México.
- Hernández Barbosa, R. y Moreno Cardozo, S.M. (2007). La evaluación cualitativa: una práctica compleja. *Educación y Educadores*, 10(2), 215-223. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-12942007000200014&lng=en&nrm=.pf&tlng=es
- Hernández, F. (1994). Del constructivismo cognitivo al constructivismo crítico: una lectura dialógica. *Estudios*, 39-40. Recuperado de <http://estudios.itam.mx/sites/default/files/estudiositamx/files/039/000172752.pdf>
- Lafourcade, P.D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Mafrán Domínguez, A. (2010). La Orientación Educativa en los Procesos de Formación del Psicopedagogo. Técnicas de Intervención Comunitaria. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(29). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/29/ymd2.htm>
- Morán, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Revista Reencuentro*, 48, 9-19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004802.pdf>
- Pérez Rocha, M. (1992). *Evaluación: crítica y autocrítica de la educación superior*. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/read/15302574/13-evaluacion-critica-y-autocritica-de-la-educacion-superior-ciees>
- Quiñones, R. (2010). Evaluación pro aprendizaje: un reto para la escuela primaria en el Nuevo milenio.
- Sanjuan, B. (2013). *Testimonio de una maestra. Luces para la América*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tiana Ferrer, A. (2008). Evaluación y cambio de los sistemas educativos: la interacción que hace falta. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(59). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000200007
- Universia Colombia (2015) ¿Qué es el Aprendizaje Significativo?. Recuperado de <https://noticias.universia.net.co/cultura/noticia/2015/09/01/1130648/aprendizaje-significativo.html>
- Villalobos Bravo, N.J. y Vilchez Paz, C. F. (2019). Referentes éticos como factores indispensables en la transformación pedagógica. *REDHECS. Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación social*, 26(13), 219-232. Recuperado de <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/3147>

REALIDAD DE LOS PATRONES DE FORMACIÓN DEL GRUPO SOCIAL EN EL
CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL MANAK-KRÜ

*REALITY OF SOCIAL GROUP TRAINING PATTERNS AT THE
CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL MANAK-KRÜ*

Gina Hernández
ginah@gmail.com

Ministerio del Poder Popular para la Educación. Venezuela
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3663-2942>

Recibido: 10/05/2019

Aprobado: 25/08/2019

RESUMEN

La educación inicial de los niños y niñas recae en los padres, quienes tienen la obligación de inculcarles los valores y patrones que estos seguirán en su vida. Por ello, esta investigación tuvo como objetivo analizar la realidad de los patrones de formación de la etnia pemón en el Centro de Educación Inicial Manak-Krü. El estudio se desarrolló utilizando el enfoque cuantitativo, con un diseño de investigación no experimental, bajo la modalidad de investigación de campo y un nivel descriptivo. La población estudiada estuvo constituida por veinticinco personas: docentes, padres y representantes. Los resultados arrojaron que los padres y representantes se encuentran comprometidos con la institución en virtud de la generación de patrones y perfiles conductuales adecuados para sus hijos y reconocen las fallas en la educación del hogar. Se concluyó que no se está dando importancia a la educación en referencia a la generación de patrones de crianza, lo que implica un factor negativo relevante a la hora de crear compromisos no solo de representantes, padres y docentes, sino del estudiantado y de los niños que hacen vida escolar en el CEI Manak-Krü.

Palabras clave: patrones de crianza; pedagogía; formación; procesos de enseñanza.

ABSTRACT

The initial education of the children is the parent's responsibility, who have the obligation to instill in them the values and patterns that they will follow in their life. Therefore, this research aimed to analyze the reality of Pemón ethnic group's formation patterns at the Centro de Educación Inicial Manak-Krü. The study was developed using the quantitative approach, with a non-experimental research design, under the field research modality and a descriptive level. The population studied consisted of twenty-five teachers - parents, and representatives. The results showed that parents and representatives are committed to the institution by virtue of the generation of appropriate patterns and behavioral profiles for their children and recognize failures in home schooling. It was concluded that education is not being given importance in reference to the generation of parenting patterns, which implies a relevant negative factor when creating commitments not only for representatives, parents and teachers, but also for students and children that make school life in the CIS Manak-Krü.

Keywords: parenting patterns; pedagogy; training; teaching processes

Introducción

Para Luengo (2004) el ser humano cuando nace no tiene patrones de conducta previamente determinados tal y como sucede con el resto de las especies. Por eso necesita relacionarse con los demás miembros de su comunidad para configurarse como persona ya que si ello no sucediese desarrollaría formas de comportamiento que poco o nada tendrían que ver con el de la especie humana.

Para este autor (*op. cit.*) la educación se justifica por la necesidad que tiene el individuo de recibir influencias de sus iguales para dotarse de las características que son propias de los humanos, apoyándose en la plasticidad orgánica que posibilita tales procesos. Mediante el concurso de la influencia social, el sujeto adquirirá formas de conducirse y de percibir la realidad propia de su colectividad. Por otra parte, la cultura -concebida como realidad inventada por el hombre para entender el medio que le circunda- propondrá al sujeto todo tipo de argumentos y de interpretaciones de la realidad, con la pretensión de que su adaptación al mundo cultural se lleve a cabo convenientemente.

Situación problematizante

La crianza de los niños y niñas recae en los padres, quienes deben de inculcarles los valores y patrones que ellos desarrollarán en el transcurso de su vida. Ellos adquieren parte de su patrón de conducta entre los 0 y 5 años, los cuales afianzan en cada etapa. Por tal motivo, para Bornstein y Tamis-Lemonda (1989) las habilidades cognitivas y sociales de los infantes -necesarias para un adecuado rendimiento posterior en la escuela- se pueden impulsar con un modelo parental receptivo.

Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978) indican que la capacidad de respuesta es un aspecto de apoyo para la crianza que se describe a través de diferentes teorías y marcos de investigación (por ejemplo, el apego, lo sociocultural) como un papel importante para proporcionar una base sólida para que los niños se desarrollen de manera óptima. Es por ello que la orientación de los padres y familiares cercanos debe contribuir a la adquisición de hábitos, costumbres y normas que se desarrollen en su entorno familiar que luego reflejarán en su interacción con la comunidad en la que harán su vida cotidiana.

Para Stroufe (1983) los padres dan afecto positivo y altos niveles de calidez vinculados con una respuesta receptiva a las señales entregadas por los niños pequeños (“respuesta contingente”); para Landry, Smith y Swank (2006) son los aspectos de un estilo receptivo. Estos, en combinación con conductas que responden cognitivamente a las necesidades del niño, incluyendo la provisión de un valioso aporte verbal y el mantenimiento y expansión de sus intereses, proporcionan una sólida base necesaria para los múltiples aspectos del aprendizaje infantil.

En ese orden de ideas, la crianza de los niños y niñas de la etnia pemón se ha mantenido, a través del tiempo, de una manera inalterable, ya que para esta cultura la construcción de los saberes en los niños y niñas se realiza desde lo originario para lo cual emplean el diálogo y la imitación. Los niños y niñas están con su madre desde el nacimiento hasta que camina. De acuerdo con lo establecido en sus costumbres hasta que el niño o niña no pueda caminar de manera segura -por sí mismos-, este se separará muy poco de su mamá, que lo llevará continuamente aun en las ocupaciones que esta tenga. Estará recostado en su cadera casi hasta que venga el siguiente hijo, acontecimiento que no tardará en ocurrir pues, por razones para ellos muy válidas, los hijos se suceden con la regularidad que la naturaleza lo permite.

Luego, la niña permanece con su madre y abuela, si es el caso, aprendiendo los oficios del hogar y la formación cultural que consideran propias de las niñas. Mientras que los niños se van y permanecen con sus padres, aprendiendo las actividades propias de los niños como la caza, para lo cual el padre y abuelo le construyen un arco y flecha de acuerdo con su edad, igualmente lo llevan al conuco para enseñarles los oficios del campo y la pesca. En estas actividades a los niños y niñas se les transfieren los conocimientos ancestrales, con los que son formados en las tradiciones de la cultura pemón y su desempeño dentro de la comunidad con lo cual se logra un desarrollo integral de estos niños y niñas. De acuerdo con Aguirre (2000):

Es lo que efectivamente hacen los adultos encargados de ver a los niños. Son acciones que orientan, que garantizan la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial, y a facilitar el aprendizaje de conocimientos que permita al niño reconocer e interpretar el entorno que lo rodea. (p. 56)

En concordancia con lo planteado, los adultos son los responsables de la crianza y desarrollo de los infantes pemones, en consecuencia los patrones de crianza en el contexto pluricultural del Centro de Educación Inicial (CEI) Manak-Krü debe seguir esa conducta, sin embargo, se observa un poco dispersa en la interacción diaria, lo que se manifiesta a través de la falta de concentración, dificultad en exteriorizar sus afectos y opiniones, entre otros aspectos. Esto, al compararse con los estándares teóricos, en los cuales se indica lo que deberían estar haciendo los niños y niñas a esa edad o la aptitud que deberían tener en ciertos procesos, se percibe que no son los que están desarrollando.

Si se relaciona la aptitud que adquieren los niños y niñas pemones en el Centro de Educación Inicial (CEI) Manak-Krü, se establece que la función de la educación no está presente de una forma conforme e integral, si no existe entre los padres y representantes concordancia. La responsabilidad de los padres es concluyente en la educación de los hijos. La familia es el primer ámbito requerido y natural para toda educación. Es indisoluble y vivencial, pues todo está marcado por el camino del amor que irá dando el perfil y la identidad a cada uno de sus miembros, dentro del proceso de formación y madurez.

En tal sentido, se puede decir que cultura representa todo aquello que una colectividad ha construido desde que existe y se transmite de generación en generación, y se convierte en lo que ha derivado en todos los dominios donde se cultiva su creatividad y el acumulado de los rasgos espirituales y materiales que han llegado a perfilar la identidad de la comunidad y le ha diferenciado de otras. Es por ello que hay que establecer los patrones de crianza de los niños y niñas que asisten al Centro de Educación Inicial (CEI) Manak-Krü, por cuanto no responden a los patrones culturales de la etnia pemón.

De ahí se desprende la necesidad de interpretar o comprender si los patrones de crianza tienen alguna inherencia con las situaciones que van viviendo los niños y niñas dentro de su procesos de enseñanza y de aprendizaje, por ello esta investigación se planteó como objetivo general analizar la realidad de los patrones de formación del grupo social en el CEI Manak-Krü. Los objetivos específicos que se plantearon fueron los siguientes:

- Describir la realidad de los patrones de formación del grupo social en el Centro de Educación Inicial Manak-krü.
- Identificar el contexto pluricultural que manejan los niños y niñas pemones que se instruyen en el Centro de Educación Inicial Manak-krü.
- Interpretar la realidad del grupo social en el Centro de Educación Inicial Manak-krü incluyendo la participación de los representantes.

Basamento teórico

Sistema conductual en niños

Es posible que los problemas de conducta de los niños pasen por las incertidumbres, vacíos y frustración que distinguen numerosos padres al verse invadidos por numerosas modificaciones constantes y presurosas que se han generado y se están produciendo en la sociedad actual y, por ende, afectan de forma relevante el entorno familiar y escolar. Es por ello que para Landry, Smith, Swank, Assel y Vellet (2001):

La interacción con los padres y las madres facilita la adquisición de habilidades de resolución de problemas, lenguaje y socio-emocionales por parte de los(as) niños(as) pequeños(as). Al respecto, hay cierta evidencia de que el mecanismo por el cual la receptividad facilita el desarrollo del(a) niño(a) puede depender de la consistencia del desarrollo de este modelo parental.

Por otro lado, la realidad actual ha hecho que el hombre tenga que admitir que una mujer trascienda al campo laboral, aceptando que en una sociedad machista ella tenga que ponerse a la par y ha debido irse ajustando al innovador panorama que se genera tras un cierto dejo de feminismo, teniendo que asumir en algunos casos la educación del niño.

Con todo lo expuesto se reflexiona que el aprendizaje de los niños acerca de cómo instaurar relaciones con sus pares, fundadas en valores como la empatía, la tolerancia y el respeto, están restringidas a la contemplación que los padres tienen para educarlos. Sin embargo, la práctica de la autoridad de un número relevante de padres estaría entrando en desconcierto acerca de cómo y qué hacer para educar a los hijos de forma que estos den argumentaciones a las exigencias de la sociedad actual.

Entonces los padres deben abrogarse el papel principal y protagónico en la formación de sus hijos, componerse en asociados de las personas que conforman los distintos estamentos de la unidad educativa de la cual forman parte sus hijos, esto en provecho de los aprendizajes y del progreso en la obtención de valores de coexistencia, convivencia, como cautelar y promoción del respeto y solidaridad de sus hijos con y hacia los miembros de la comunidad escolar.

Condiciones de formación en los hijos

A medida que el niño y el padre y la madre forman parte de un contexto social más amplio, muchos factores pueden apoyar o interferir en la regularidad de las conductas receptivas de parte de los padres. Para Guttentag, Pedrosa-Josic, Landry, Smith y Swank (2006) los factores personales que pueden comprometer la capacidad receptiva de los padres incluyen la depresión, la mala percepción de su propia infancia, sus creencias o las actitudes que restan importancia a la propia historia de vida de su hijo.

Es por ello que cuando se habla de los perfiles de crianza se hace referencia a una vinculación de las acciones y las actividades practicadas por los padres hacia sus hijos. Los padres son los principales responsables del cuidado de los niños, desde la infancia hasta la adolescencia.

Los padres son los emisores de los principios, discernimientos, valores, cualidades, relaciones, patrones y hábitos que una generación pasa a la siguiente. Su función es orgánica, didáctica, pedagógica, social, económica y de soporte psicológico. En torno a este panorama, las extensiones que caracterizan los ejercicios educativos de los padres son el control y las pretensiones, existencia o no de pautas y métodos y nivel de exigencia a los hijos.

Las distintas dimensiones transmitidas son el amor y la comunicación, siendo el nivel de sustento y cariño manifestados hacia los hijos, en mayor o menor grado, la comunicación entre padres e hijos. Al respecto, existen cuatro perfiles o métodos de educación:

- El estilo demócrata: los padres son firmes pero tratan de administrar las prontitudes de sus hijos en forma racional. Emplean refuerzos positivos y atacan las conductas inadecuadas explicando las consecuencias que estas le acarrearán al infante, todo de acuerdo con la edad particular del niño y siempre respetando su individualidad.
- El estilo indiferente: desaparición de control; la disciplina y requerimientos de desapego emocional con signos de insensibilidad y rechazo en la relación con los hijos.
- Estilo permisivo: consienten que los niños se gobiernen y administren sus propias prontitudes. Es el hijo el que tiene el control de la familia y los padres suelen plegarse a sus exigencias y deseos.
- El estilo autoritario: existe una obligación rígida de pautas y de disciplina absolutamente indistintos de la edad de los hijos, sus particularidades individuales y los diferentes eventos de la vida.

Proceso cognitivo en la enseñanza y el aprendizaje

Es en torno al procesos de enseñanza y de aprendizaje que se pueden vislumbrar grandes áreas del desarrollo manifestadas a través del proceso cognitivo que impacta aspectos tales como valores y afecto, condiciones que engloban otras dimensiones. Al respecto, Eceiza, Arrieta y Goñi (2008) señalan:

Allí se dan las diferencias cognitivas (autoverbalizaciones) entre sujetos de baja/mediana/alta dificultades interpersonales, dado que, por un lado, los sujetos con alta habilidad social emiten menos autoverbalizaciones negativas que los sujetos con baja habilidad social y, por otro lado, los sujetos con alta habilidad social ofrecen más autoverbalizaciones positivas que los sujetos con baja habilidad social.

Cuando el contexto es referido a las capacidades se centra en la habilidad que tiene el niño en forma implícita. Cuando se utiliza el concepto de destrezas se entiende que son aquellas disposiciones conscientes y habitualmente establecidas que puede adquirir por medio del proceso de aprendizaje circunscribiéndose, por supuesto, a las destrezas cognitivas y las nociones; enseñar por medio de la concreción de pautas similares tanto en el hogar como en la escuela, al igual que educar, en términos generales, no solo consiste en transferir nociones y actitudes, como se reflexionaba en las orientaciones conductistas, sino en conjeturar una situación psicosocial que incentive a quienes se instruyen a revelar esas nociones, que respalde una modificación en su práctica para, después, generar gestiones por sí mismos, componiéndolas en una obra efectiva y única.

Instruir por medio de la cohesión docente-padres es facilitar la creatividad con la impaciencia indisoluble de progreso para la vida. Para que se genere el aprendizaje debe haber demandas de interacción y de contextos de vinculación entre los distintos actores del proceso pedagógico, pues no solo se aprende en la escuela, del mismo modo es fuente de nociones la familia, el medio y quienes se relacionan al proceso de vida. En este orden de ideas, Ahumada (2017) señala que:

Un aprendizaje eficaz depende no solo de los conocimientos y capacidades del estudiante, sino también del interés que este tenga hacia los contenidos que se abordan en la escuela, y por consiguiente de la voluntad, actitud y motivación que muestre para involucrarse de una forma activa en el proceso de aprendizaje.

Así, los procesos de enseñanza y de aprendizaje ya no se piensa como asentado e invariable, a lo que todos deben adecuarse, sino un régimen dúctil y característico, centrado en quien se instruye, que se adecua a las particularidades y requerimientos propios de cada uno de ellos; es por esto que se distingue hablar del proceso de aprendizaje, aun cuando las conceptualizaciones de “enseñanza” y “aprendizaje” no se pueden aislar.

Integración social

Se entiende por integración social todo proceso emprendedor y multifactorial, que permite a las personas que se encuentran en un estado marginal participar del grado inapreciable de bienestar socio-vital logrado por los habitantes de una nación. Integrar socialmente a alguien implica integrarlo en la sociedad como un individuo activo, productivo y capacitado para enunciar sus propios ideales y nociones.

La integración social comienza en edades tempranas y se extiende a lo largo de la vida. La persona con necesidades de aprender como centro de dicho progreso y avance es un individuo único en sus particularidades y requerimientos.

En esta línea, la integración social, según Piaget (1969, p. 80), hace referencia “al derecho de toda persona a desarrollarse plenamente, en función de las posibilidades de que dispone, y la obligación de la sociedad de transformar estas posibilidades en realizaciones efectivas y útiles”.

Cabe destacar, en concordancia con esto, que la integración social origina la participación para que los individuos con requerimientos de amaestramiento, conozcan la realidad en la que existen, desplieguen sus capacidades y procedan asociadamente para intervenir en la transformación de sí mismos y de la sociedad, dentro de sus posibilidades en función del compromiso y a lo establecido en el marco legal.

Es un principio imprescindible de la educación la enseñanza para la formación del futuro ciudadano. Así mismo, el principio rector de las políticas educativas son el cuidado y la garantía de recibir una educación integral que permita la integración de los individuos en sociedad, desde edades tempranas.

Método

La presente investigación se enmarca en el paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental porque no existe manipulación de variables, ya que estas se dieron en la realidad y la investigadora no interviene en ello. La modalidad de la investigación es de campo, puesto que la misma guarda relación directa con los objetivos específicos del presente trabajo.

La investigación es de tipo descriptiva por cuanto se conocieron *in situ* las situaciones, costumbres, actitudes predominantes, a través de la descripción exacta, de las actividades, objetos, procesos y personas que hacen vida en el Centro de Educación Inicial (CEI) Manak-Krü.

La población de estudio son todos los sujetos que guarden relación directa o indirecta con respecto a la realidad de los patrones de Formación del grupo social en el CEI Manak-Krü, incluyendo representantes y docentes. Esta población se distribuye de la siguiente manera: padres y representantes 17; personal docente 08. Para un total de 25 individuos. La muestra está representada por el total de la población por ser esta finita, es decir el 100%.

Como técnica de recolección de datos se empleó la encuesta. El instrumento aplicado fue el cuestionario politónico, el cual está compuesto por ocho (8) ítems.

Resultados

A continuación se presentan los resultados arrojados por el cuestionario aplicado a la población participante del estudio en la CEI Manak-Krü.

Descripción de la realidad de los patrones de Formación del grupo social en el CEI Manak-Krü

Ítem 1: ¿Considera usted que los perfiles de crianza deben estar orientados por los padres, representantes y docentes en función de los patrones de formación del grupo social en el CEI Manak-Krü?

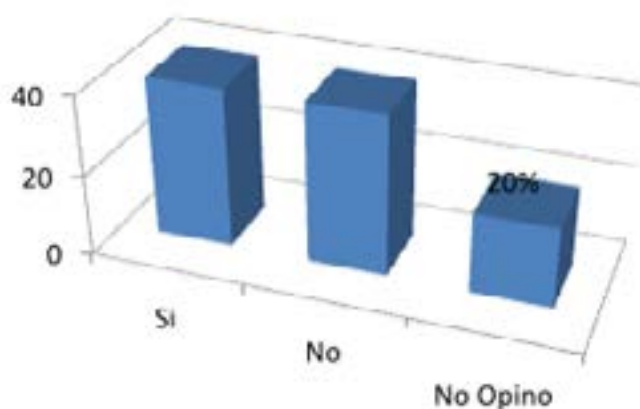


Gráfico 1. Perfiles de Crianza

En el gráfico 1 se muestra que el 40 % de los encuestados considera que los perfiles de crianza deben estar orientados por los padres, representantes y docentes en función de los patrones de formación del grupo social en el CEI Manak-Krü. Otro 40 % de los consultados afirma que los perfiles de crianza no deben estar orientados por los padres, los representantes y los docentes en función de los patrones de formación del grupo social. Un 20 % de los interrogados prefiere no emitir ningún tipo de comentario con respecto a quién debe tener los perfiles de formación de los niños y niñas que hacen vida en el CEI Manak-Krü. Los resultados indican que, efectivamente, se está dando la formación en esta institución educativa. Sin embargo, se vislumbra una segregación de distintas opiniones.

Ítem 2: ¿Existe una representación estructural en función de la realidad de los patrones de formación del grupo social en el CEI Manak-Krü?

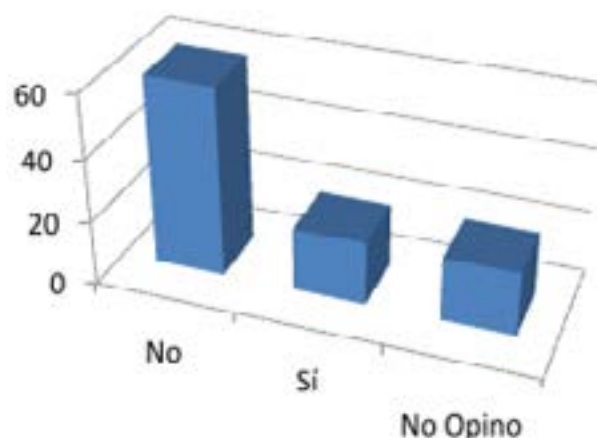


Gráfico 2. Representación estructural

En las respuestas al ítem 2, representado en el gráfico 2, se evidencia que el 60 % de los encuestados manifiesta que no existe una representación estructural en función de la realidad de los patrones de formación del grupo social en el CEI Manak-Krü, sin embargo para el 20 % de los entrevistados aseguran que sí existe una representación estructural en función de la realidad de los patrones de formación del grupo social. Por otra parte, un 20 % de los consultados prefirió no emitir ninguna opinión al respecto, no obstante, la diferencia en las opiniones indica que este tipo de reflexión debe meditararse en virtud de ejecutar correccionales oportunas.

Identificación del contexto pluricultural de los niños y niñas pemones que se instruyen en el CEI Manak-Krü

Ítem 3: Se encuentran padres y representantes comprometidos con la institución en virtud de la generación de patrones y perfiles conductuales adecuados para sus hijos?

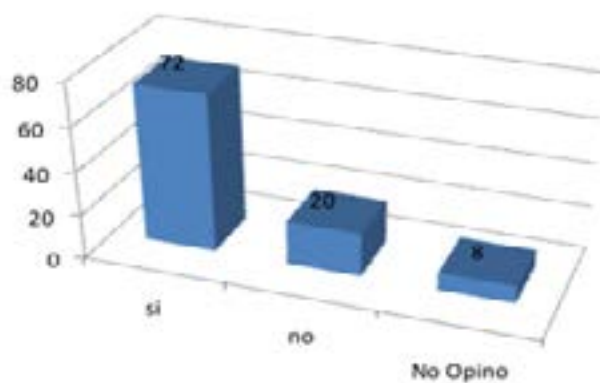


Gráfico 3. Compromiso de Padres y Representantes.

Con respecto al ítem 3, los encuestados expresaron en un 72 % que los padres y representantes se encuentran comprometidos con la institución en virtud de la generación de patrones y perfiles conductuales adecuados para sus hijos, sin embargo el 20 % de los entrevistados afirma que no existe tal compromiso, dado que mucho de los padres obvian la importancia que tiene la relación padres-institución en función de los niños y niñas y la generación de patrones conductuales. Un 8 % de los consultados prefiere no opinar, mostrando que un pequeño porcentaje manifiesta que no hay compromiso total con lo consultado.

Ítem 4: ¿Considera usted que el contexto pluricultural que manejan los niños y niñas pemones se da como parte de la instrucción emanada en el CEI Manak-Krü?

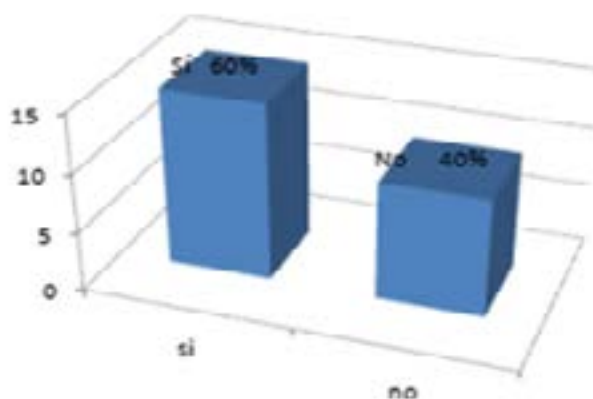


Gráfico 4. Contexto pluricultural

En referencia al contexto pluricultural que manejan los niños y niñas pemones que se da como parte de la instrucción emanada en el CEI Manak-Krü, los encuestados indicaron en un 60 % que, efectivamente, se da el contexto pluricultural, mientras que un 40 % de los consultados indicó que no se maneja un contexto pluricultural con los niños y niñas pemones como parte de la instrucción emanada del CEI Manak-Krü. En este ítem se demuestra claramente que la mayoría está de acuerdo en que sí existe y se da un verdadero aprendizaje entorno al contexto pluricultural.

Ítem 5: ¿Considera usted que la formación del grupo social en el CEI Manak-Krü se efectúa con la participación de los representantes?

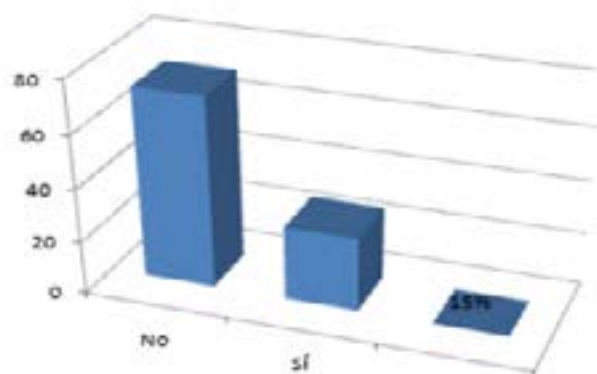


Gráfico 5. Formación del grupo social

En relación con el gráfico 5, se observa que el 72 % de los encuestados indicó que no existe un eje educativo con la participación de los padres y representantes, mientras que un 28 % opina que sí hay de parte de los padres y representantes una relación de compromiso con este tipo de acción por parte de la institución. Con los resultados de este ítem se deduce que los padres y representantes no están involucrados totalmente en la formación del grupo social en el CEI Manak-Krü.

Ítem 6: ¿Considera usted que padres, representantes y docentes se encuentran alineados en función de los objetivos de patrones de crianza para los niños y niñas del CEI Manak-Krü?

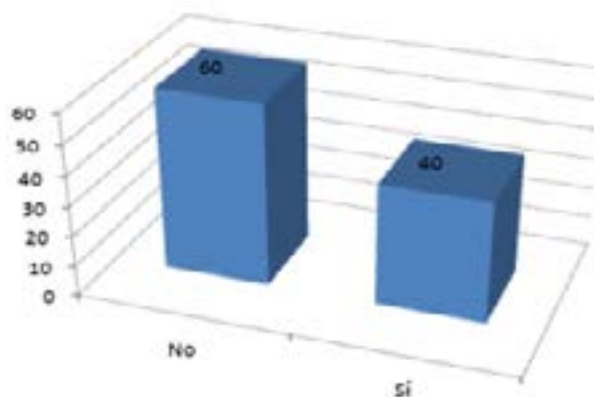


Gráfico 6. Objetivos de patrones de crianza

En relación con este ítem, los encuestados respondieron negativamente en 60 %, mientras que los que manifestaron que estaban de acuerdo con el hecho de que efectivamente hay una alineación entre padres, representantes y docentes en función del desarrollo y despliegue de los objetivos de perfiles de crianza fue de un 40 %.

Interpretación de la realidad del grupo social en el CEI Manak-Krü incluyendo la participación de los representantes

Ítem 7: ¿Considera usted que realmente contribuye con su ejemplo y aporte a la formación instrucción el de la crianza de los niños y niñas del CEI Manak-Krü?

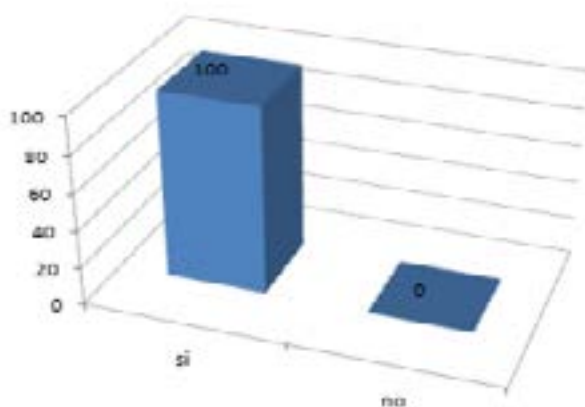


Gráfico 7. Contribución con el ejemplo y aporte

En cuanto a la pregunta de si el encuestado contribuye con su ejemplo y aporte a la formación e instrucción en el contexto de la crianza de los niños y niñas del CEI Manak-Krü, el 100 % de los encuestados señala que, efectivamente, está ejerciendo el rol que le corresponde en función de estos objetivos, sin embargo, se hace preciso señalar que esta consideración conlleva una alta carga de subjetividad, en virtud de la respuesta otorgada por cada encuestado.

Ítem 8: ¿Estaría de acuerdo con participar en un cambio instruccional para optimizar los perfiles de crianza deben estar orientados por padresrepresentantes y docentes en función de los patrones de formación del grupo social en el CEI Manak-Krü?

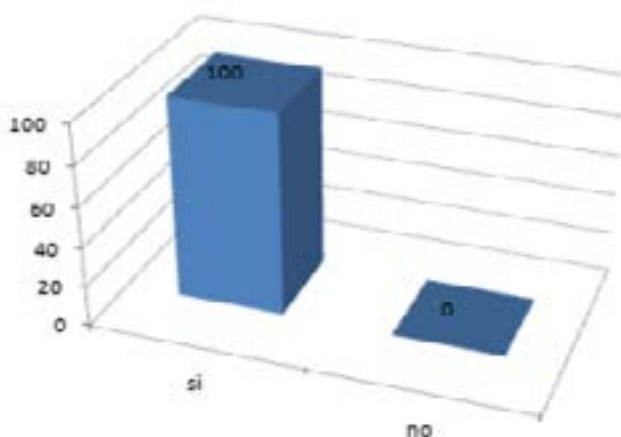


Gráfico 8. Participar de un cambio instruccional

Los padres, representantes y personal docente encuestados estuvieron de acuerdo en un 100 % en participar en el cambio instruccional para optimizar los perfiles de crianza que deben estar orientados por los involucrados en función de los patrones de formación del grupo social en el CEI Manak-Krü, por lo tanto indicaron su disposición absoluta de participación.

Conclusiones

La investigación vislumbra que de la aplicación del cuestionario y luego del análisis respecto a la realidad que presentan los patrones de formación del grupo social en el CEI Manak-Krü se presentan las siguientes consideraciones concluyentes:

En la primera fase Instruccional del niño se ha de tener en consideración las particularidades culturales y la estructura de la familia, para ello se requiere establecer cuáles son los posibles elementos que median entre la vinculación familia-escuela. Sabiendo que estos niños y niñas están en un contexto indígena, la formación inicial debe ser contextualizada y no mezclarla con la cultura occidental.

En cuanto a la realidad de los patrones de formación del grupo social, en el CEI Manak-Krü se evidenció que no se está dando la importancia que merece el hecho de la educación en referencia a la generación de patrones de crianza, lo que implica un factor negativo relevante a la hora de crear compromisos no solo de representantes, padres y docentes, sino de los niños que hacen vida escolar allí, por lo que urge reforzar la acción intercultural para hacer una verdadera vinculación con la cultura pemón.

Los docentes de la institución poseen un título universitario, ajustado a la carrera profesional, con estabilidad. Ese es un aspecto positivo en cuanto a la generación de prácticas que permitan que esa formación se adecue a los requerimientos del contexto. Debe generarse el mismo compromiso entre el grupo de representantes y padres con sus representados. Por tal sentido, el docente debe adecuar su praxis profesional con la educación intercultural para contextualizar la educación de estos niños y niñas. Todo ello, en función de elevar la calidad de vida del estudiantado y, por ende, la influencia en positivo que obtendrán las familias involucradas con el progreso de los estudiantes dentro de la institución, haciendo más fácil la labor educativa por parte del personal docente.

El análisis manifiesta que padres y representantes presentan un característico perfil de crianza con autoridad, dado que son representantes o padres que tienen un alto grado de compromiso frente a la formación de sus hijos; sienten que dan respuesta a lo que la sociedad espera de ellos pues, supuestamente, ejecutan lo que les corresponde y se muestran poco inclinados a seguir el patrón de crianza ancestral de la cultura pemón.

Se ha demostrado que los padres que se vinculan con sus hijos bajo el estilo parental con autoridad alcanzan un proporcionado ajuste de los niños tanto a la vida familiar como a la escolar, a diferencia de aquellos en los cuales prevalece el estilo autoritario o permisivo, en los que las respuestas negativas de los hijos es la declaración de una deficiente conformación de la vida familiar y escolar, creando problemas en las relaciones tanto con los adultos como con sus pares.

Asimismo, en referencia al contexto pluricultural que manejan los niños y niñas pemones que se instruyen en el CEI Manak-Krü, el análisis de los resultados arrojó que, efectivamente, existe un alto índice de falta de instrucción. Este tipo de instrucción es importante en virtud de la contribución que implica para alcanzar el protagonismo histórico, cultural, social y lingüístico de los niños indígenas. Por ello, el docente tiene el compromiso de ser el primer promotor de la interculturalidad en el Centro de Educación Inicial Manak-Krü para lograr que los niños puedan demostrar su verdadero talento artesanal y el saber cultural que manejan a través de diversas actividades para resaltar sus conocimientos ancestrales y su verdadera tradición cultural.

Por otro lado, en el grupo social del CEI Manak-Krü -incluyendo la participación de los representantes- se evidencia que debe efectuarse un cambio oportuno en virtud del bienestar instruccional de los niños y niñas con el propósito de reconocer los derechos concernientes a la educación y promoción de la formación intercultural bilingüe en correspondencia con los derechos amparados por la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA).

Es importante revertir el proceso de aculturización que se está evidenciado en esta comunidad indígena, en la cual se hace menos común ver artesanía y encuentros de difusión de la cultura pemón. Ante esta situación, el docente que hace vida en el Centro de Educación Inicial (CEI) Manak-Krü está llamado a convertirse en el gran promotor de la conservación y difusión de la cultura ancestral por cuanto es miembro de la comunidad pemón.

Recomendaciones

El Centro de Educación Inicial (CEI) Manak-Krü, debe convertirse en el pilar de la difusión de la cultura pemón para lograr la integración de los niños y niñas de esta etnia al proceso educativo intercultural y revertir de esta manera el estado de desánimo que presentan los estudiantes de este centro educativo en la actualidad.

Los docentes deben tomar su rol y convertirse en los promotores de las actividades culturales y de la vinculación con los padres y representantes con la cultura ancestral pemón.

Los docentes deben organizar encuentros con los padres y representantes en los que participen los ancianos y sabios de la comunidad para la difusión de la cultura pemón entre los integrantes de la escuela que no pertenecen a esta cultura ancestral.

Referencias

- Aguirre, E. (2000). *Socialización y prácticas de crianza. Socialización: Prácticas de crianza y cuidado de la salud*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ahumada, J. (2017). *Motivación en los alumnos de la licenciatura en danza*. Recuperado de <https://joseahumada9.blogspot.com/p/blog-page.html>
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bornstein M.H. y Tamis-Lemonda, C.S. (1989). Maternal responsiveness and cognitive development in children. En M.H. Bornstein (Edit.), *Maternal responsiveness: characteristics and consequences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eceiza, M., Arrieta, M. y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26. Recuperado de <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/228/224>
- Guttentag, C. L., Pedrosa-Josic, C., Landry, S. H., Smith, K. E. y Swank, P. R. (2006). Individual variability in parenting profiles and predictors of change: Effects of an intervention with disadvantaged mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(4), 349–369. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.04.005>
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Assel, M. A., & Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? *Developmental Psychology*, 37(3), 387–403. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.3.387>

Landry, S.H., Smith, K.E. y Swank, P.R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem solving. *Developmental Psychology*, 42(4), 627-642.

Luengo, J. (2004). *La educación como hecho*. Recuperado de <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/1-EducacionHecho.pdf>

Piaget, J. (1969). *Procesos cognitivos*. Madrid: Aguilar.

Stroufe, L.A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. En M. Perlmutter (Edit.), *Minnesota Symposia in Child Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

VISIÓN GNOSEOLÓGICA DE LA PLANIFICACIÓN DOCENTE POR ÁREAS DEL CONOCIMIENTO. CASO: UEN “MAESTRO LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”, MARACAY, ESTADO ARAGUA

GNOSEOLOGICAL VISION OF TEACHING PLANNING BY AREAS OF KNOWLEDGE. CASE: UEN “MAESTRO LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”, MARACAY, ARAGUA STATE

Nury Puentes

Njpc80@hotmail.com

Universidad Militar Bolivariana, Academia Técnica Militar Núcleo Aviación

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1383-2829>

Recibido: 20/05/2019

Aprobado: 25/09/2019

RESUMEN

En estos últimos años, la educación venezolana ha sido muy criticada, ya sea por los métodos que emplea el docente para enseñar o la forma cómo aprende y la manera cómo se percibe al estudiante en la sociedad. De ahí que esta investigación tuvo como propósito comprender la visión gnoseológica de la planificación docente por áreas del conocimiento en la U.E.N. “Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa” del Municipio Girardot del estado Aragua (Venezuela). Metodológicamente estuvo sustentada en la epistemología post-positivista, con un enfoque cualitativo y el método hermenéutico dialéctico. Se trabajó con cinco docentes de la institución. Se utilizó la encuesta con la modalidad de la entrevista en profundidad para la recolección de la información. Para los hallazgos se aplicó la categorización, estructuración y la triangulación. Entre los resultados se puede mencionar que los informantes coincidieron en que la planificación por áreas del conocimiento es una buena forma de organizar el aprendizaje, pero que les falta mucho por aprender, ya que tienen debilidades al hacer la integración. Como conclusión, se develó que los docentes poseen una episteme en relación con la teoría, pero no ponen en práctica lo que conocen.

Palabras clave: visión gnoseológica; planificación; áreas del conocimiento; aprendizaje.

ABSTRACT

In recent years, Venezuelan education has been highly criticized, either by the methods used by the teacher to teach or the way he learns and the way the student is perceived in society. Hence, this research was intended to understand the gnoseological vision of teacher planning by areas of knowledge in the U.E.N. “Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa” in Aragua state Girardot Municipality (Venezuela). Methodologically, it was supported by post-positivist epistemology, with a qualitative approach and the dialectical hermeneutical method. We worked with five institutions’ teachers. The survey was used with the modality of the in-depth interview for the collection of the information. The categorization, structuring and triangulation were applied. As the results, the informants agreed that planning by areas of knowledge is a good way to organize learning, but that they lack much to learn, since they have weaknesses in making the integration. In conclusion, it was revealed that teachers have an episteme in relation to theory, but do not put into practice what they know.

Keywords: gnoseological vision; planning; knowledge areas; learning.

Introducción

La educación venezolana en estos últimos años ha sufrido grandes transformaciones y se ha tenido que adaptar a las distintas realidades sociales por las que ha atravesado el país. Esas transformaciones se han venido suscitando desde la manera en cómo es percibido el estudiante, pasando por las su forma de aprender hasta las metodologías empleadas por el docente.

Estos cambios se han venido presentando con la finalidad de formar seres pensantes, reflexivos y que estén preparados para desarrollar cualquier labor en su día a día. La educación es la que tiene que adaptarse a los cambios que se presenten en la sociedad y no al revés, como se pensaba hace tiempo. Vivimos en un mundo cambiante, por lo que aquello que una vez nos sirvió, hoy pasa hacer obsoleto. La sociedad de hace 60 años no es la misma que tenemos actualmente, por lo que, el currículo, los métodos y las técnicas deben amoldarse a la realidad existente.

Un docente en pleno siglo XXI debe estar a la vanguardia de todas las modificaciones que ha tenido el currículo básico nacional bolivariano. Todas estas reformas tienen como objetivo humanizar la educación, que haya una articulación entre la escuela y la comunidad, además de las incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. El individuo aprende de múltiples maneras, de lo que observa, de lo que le facilita el profesor, de su día a día y de la interacción con su entorno, puesto que el conocimiento está en todas partes.

Actualmente en Venezuela se trabaja los niveles de educación básica y media con la planificación por proyecto, de ahí que, el docente debe planificar de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, ya que el Proyecto Educativo Integral Comunitario y el Proyecto de Aprendizaje parten de las necesidades de la comunidad y de los estudiantes. Por ello debe ser flexible, debe involucrar a cada una de las personas que hacen vida en la escuela, a los padres, a las madres y representantes, al personal docente, administrativo, obrero y al personal directivo.

Aproximación a la realidad

La educación ha atravesado por distintos cambios que han producido transformaciones en las estrategias pedagógicas utilizadas, la manera de impartir los conocimientos, la forma cómo se percibe al estudiante y los métodos de enseñanza que deben o no aplicarse. Esto ha hecho que los métodos a implementar se mantengan en constante innovación, porque se busca, en primer lugar, el desarrollo y aprendizaje óptimo de los educandos. De igual forma, la sociedad ha ido evolucionando y exigiendo nuevas estrategias y métodos a la escuela para una enseñanza holística, integral y completa adaptada al entorno que les toca vivir hoy día.

En Venezuela desde el año 2004 se ha ido implementando en el Sistema Educativo Nacional Bolivariano el Plan de los Liceos Bolivarianos. Esta nueva modalidad en Educación Media General está marcada por una educación estructurada o planificada por proyectos y estos a su vez, por áreas del conocimiento.

Con estas áreas lo que se busca es integrar las distintas disciplinas (asignaturas) que la conforman en un todo coherente, con la realidad social que vive el educando a la par de la enseñanza para la vida, el respeto hacia lo propio, al ambiente, los valores, entre otros, tal como lo describe Tamayo y Tamayo (2004) cuando señala al respecto que la educación: “se presenta como un proceso global evolutivo, integrador, concatenado, organizado y sucesivo. Considera las realidades de tipo social como totalidades y plantea que las realidades son estructuras relacionadas entre sí (dinámica)” (p. 85).

Lo anterior es lo que, en teoría, atendiendo a las realidades sociales del país se ha planteado e implementado en la Educación Media General, y desde un punto de vista objetivo se percibe lógico y totalmente aceptable. Sin embargo, al llegar a la praxis, existen las dudas en cuanto a si se está logrando el objetivo planteado y que la educación por áreas del conocimiento esté aportando los resultados óptimos que se esperan.

La UEN “Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa” es una de esas instituciones educativas que desde el año 2005 se ha ido integrando de forma progresiva a esos los cambios emanados del Ministerio de Educación, pasando a ser un liceo bolivariano.

Se pudo observar en la práctica de los profesores el desconocimiento de esa nueva modalidad o, peor aún, están en un proceso de ensayo y error donde cada uno la aplica a su manera, sin tener claro si es así o no la forma de trabajarla o de integrarlas con las demás disciplinas. También, la falta de compromiso del profesor con esta forma de trabajar. En los días pautados para la planificación hay ausencia de los educadores, ya que solicitan permiso al directivo para hacer sus diligencias personales o asisten al liceo y se les ve en los pasillos conversando. Así mismo, no se respetan las dos horas de planificación semanal, o un día mensual, que dicta la zona educativa en sus orientaciones; solo se emplea medio día para la misma, debido a que siempre hay lineamientos o información que dar a conocer.

Estas situaciones le restan importancia a la planificación, que es de suma relevancia para el quehacer en el aula de clase, así como para desarrollar en el educando un aprendizaje significativo por y para la vida. Estas traen como consecuencia que cada docente planifique por separado y como mejor le parezca y no como lo dicta el Currículo Básico Nacional y la Zona Educativa de Aragua. Entonces, si cada docente planifica a su manera y en solitario, se le hace cuesta arriba integrar los temas de su asignatura con el resto y que, en conjunto, van a componer un área del conocimiento específica.

Igualmente, se ha podido palpar en algunos docentes la dificultad para organizar, estructurar y diseñar estrategias que vayan en pro de la integración de las distintas disciplinas (asignaturas) que engloban las cinco áreas del conocimiento (Lengua y Comunicación, Sociales, Matemática y Ciencias Naturales, Educación para el Trabajo y Educación Física). En definitiva, si el docente no se reúne en los días de planificación y no la entrega a tiempo al Departamento de Evaluación y Control de Estudio, este improvisa y da cualquier cosa sin saber si está contemplado en el Proyecto de Aprendizaje o si es relevante para el estudiante, mientras que la integración holística o la interdisciplinariedad de la cual se habla en la planificación por áreas del conocimiento queda a un lado, por falta de organización y esta, a su vez, no se logra.

Esta nueva modalidad no puede seguir dándose por separado como se venía haciendo en años anteriores, hay que cambiar la mentalidad de la individualidad, del abarrotamiento de contenidos en algunos casos innecesarios, de la planificación desarticulada, del dador de clase, del docente es quien conoce y tiene la razón, todo esto quedó en el pasado; vivimos en un mundo cambiante, dinámico, que lo que hoy nos puede servir, mañana es obsoleto. En la actualidad se necesitan estudiantes críticos, reflexivos, pensantes, preparados para la sociedad en la cual se desenvuelven. Por tal razón, este modelo de planificación debe cambiar y si se continúa con esa organización es poco lo que se puede lograr dentro del aula de clase o en otro ámbito.

Es por ello que se plantea un proceso indagativo sobre la visión gnoseológica de la planificación docente por áreas del conocimiento, que en el presente estudio se abordará desde lo que ellos piensan, sienten y creen. Partiendo desde su realidad y sus vivencias en la UEN “Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa”. Por ello es conveniente considerar las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo conciben los docentes de la UEN “Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa” la planificación por áreas del conocimiento en Educación Media General?
- ¿Cuál es el verdadero significado que tiene el docente sobre la planificación por áreas del conocimiento en el quehacer del aula?
- ¿Qué creencias existen respecto a la planificación por áreas del conocimiento?
- ¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes relacionadas con la planificación por áreas del conocimiento?

Propósito

Comprender la visión gnoseológica que existe en los docentes de la UEN Maestro “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, con respecto a la planificación por áreas del conocimiento en Educación Media General.

Plataforma epistémica

La planificación

La planificación es un término muy complejo que, dependiendo del ámbito donde se lleve a cabo, tiene múltiples connotaciones, sin embargo, hay un punto de unión entre todas esas posibles definiciones que cada ser humano le pueda dar ya que, en términos generales, la planificación no es más que la visión que una persona tenga sobre algo que desea hacer, es decidir, qué se va a hacer antes que se realice la acción.

Al respecto, Mestre (2004) expresa que “la planificación debe ser entendida como un proceso encaminado a la consecución de unos resultados determinados con anterioridad, partiendo de unas necesidades y ajustándose a unos medios disponibles” (p. 26). De ahí que todo ser humano, en un determinado momento de su vida tanto profesional como personal, ha establecido una serie de acciones para alcanzar un fin: determina a dónde ir y los requisitos para llegar al objetivo planteado. A continuación se presentan algunas características de la planificación:

- Es un proceso reflexivo e intelectual debido a que el que planea la acción debe meditar previamente cuál es el punto de partida, el punto de llegada y el camino que debe emprender para alcanzar su objetivo propuesto. Es pensar antes de actuar.
- Involucra desarrollar un proceso formal, sistémico y continuo, hay que tomar en cuenta una serie de elementos a considerar antes de emprender la acción.
- Requiere llevar a cabo una serie de pasos, procedimientos y estrategias a fin que todos los entes involucrados conozcan lo puesto en marcha.
- Está orientada siempre hacia el futuro.

Así como posee una serie de características también tiene unos elementos que permiten marcar el horizonte de todo planificador. Entre los elementos se encuentran: las metas, los planes, las estrategias, los programas y las políticas.

- Las metas: son los resultados obtenidos, es decir, es el fin.
- Los planes: son todos aquellos documentos en los que se explica detalladamente los pasos a emprender para lograr el fin. Y va muy ligado a las estrategias.

- Las estrategias: es la puesta en marcha de todas esas acciones y recursos para llegar a la meta planteada.
- Los programas: es el conjunto de planes que se emplean dentro de un proyecto para desplegar a lo largo y ancho de toda la planificación.
- Las políticas: son todas aquellas directrices que se emanan para orientar la toma de decisiones en una planificación.

Planificación educativa

La planificación educativa ya es más específica y se limita a la labor del docente en su quehacer diario. Debe estar organizada, engranada y articulada con diversas herramientas que ayuden al docente a desarrollar dentro del aula de clase su práctica pedagógica. Ésta práctica pedagógica debe estar regida por una planificación.

Para el Equipo Técnico de la Dirección General de Currículo del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) la planificación educativa es “un proceso continuo y sistemático de construcción colectiva; en el cual participan y se involucran, todas las personas que interactúan y hacen vida en la escuela” (p. 2).

Se observa claramente, que la planificación educativa engloba a todos los miembros del espacio educativo y, por ende, debe poner en práctica una serie de pasos para resolver, de manera organizada, un hecho, situación o problemática que se esté presentando en la escuela o liceo. La planificación está inmersa en todo el ámbito educativo. Partiendo de ella se logra un mejor desarrollo de los planes y programas que rigen al sistema educativo.

Asimismo, el Equipo Técnico de la Dirección General de Currículo del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) puntualiza que la planificación educativa tiene como propósito “organizar, diseñar, implementar, direccionar, coordinar, evaluar y sistematizar acciones y actividades que permitan el desarrollo del proceso de aprendizaje” (p. 2). Por lo que, el docente debe poner en práctica una serie de implementos para lograr alcanzar en el individuo un aprendizaje significativo. A continuación se presentan las características que debe tener la planificación en el Sistema Educativo Bolivariano:

- Flexible: su construcción implica un trabajo cooperativo de los actores sociales comprometidos en involucrados con el proceso educativo. Por tal razón no debe ser rígida, ni encasillada.
- Sistémica: considera a la sociedad como una gran escuela formadora de ciudadanos. Desde esta perspectiva, la escuela es el espacio de integración de todos los ámbitos del quehacer social.
- Intencionada: responde a los preceptos legales, entre ellos, Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, los planes y proyectos nacionales y los fundamentos del Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano.

La planificación debe ser adaptada al contexto de la realidad educativa donde se lleva a cabo. El docente como principal planeador de su práctica pedagógica tiene la libertad de ajustarla a las características individuales que posee cada uno de los entes que cohabitan en la institución educativa.

En resumen, la planeación educativa que no se concreta en proyecto suele quedarse en el papel, donde los proyectos tienen que ver con el contenido del proceso de planeación como: la identificación de la problemática suscitada, formulación de objetivos y metas, todo esto con la participación de los actores educativos.

Planificación y déficit educativos

En la educación venezolana han existido diversas fallas para que se lleve a cabo de manera real, eficiente y dinámica la planificación en todos los rincones del territorio venezolano. La planificación no ha podido incidir en la solución de todo el déficit educativo debido a múltiples causas, tal como lo señala Venegas (2006):

- Falta de credibilidad en la planificación educativa.
- Escasez de recursos financieros para desarrollar la planificación.
- Falta de coordinación intersectorial e institucional.
- Falta de investigaciones participativas en el campo educativo.
- Toma de decisiones al margen de las soluciones planteadas por el diagnóstico.
- Falta de control y seguimiento de los proyectos educativo.

Estas y muchas otras circunstancias son las causantes de que la planificación no se termine de articular y concretar con la realidad educativa existente. De igual manera, el autor continúa expresando que además de estas deficiencias también se pueden clasificar por la relación con el aprendizaje, el currículo y desarrollo del docente. Entre esas deficiencias Venegas (2006) señala:

- Se carece de articulación e integración entre la planificación educativa, los aprendizajes y el currículo, lo cual desfavorece una concepción renovada de la educación y de la planificación educativa.
- Prevalece la concepción tradicional en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la contextualización del currículo y el desarrollo del docente, debido:
 - Falta de calidad de los profesionales en las diferentes instancias directivas del sistema educativo.
 - Deficiencias en las instituciones formadoras de docente.
 - Aplicación de sistema de evaluación eminentemente sumativa, considerando la evaluación como un producto y no como proceso
 - Falta de una planificación curricular que permita la flexibilidad e integralidad del mismo proceso.
 - No existen programas de formación de planificadores en el ámbito profesional.
 - El área de planificación educativa como disciplina de estudio tiene poca tradición, especialmente en organizaciones vinculadas con la educación y centros educativos.
 - Los planes de desarrollo educativo, en su mayoría son concebidos como planes de los ministerios de educación, desvinculados de los planes sectoriales y del plan de desarrollo de la nación, por no contar con la participación real de los actores y beneficiarios.

La planificación del profesor es de suma importancia para formar a los hombres y mujeres del mañana, aquellos que serán los futuros docentes, ingenieros, médicos, electricistas, arquitectos, amas de casa, en fin, a esa generación de relevo que recién empieza a construirse. Por lo que, Venegas. (2006) expresa que la planificación docente debe estar orientada a “preparar a las personas para su plena participación en el mundo del trabajo, desarrollando los valores, conductas y competencias para el desarrollo personal y colectiva” (p. 73) Estructura Curricular del Sistema de Educación Media General.

De modo que el Equipo Técnico de la Dirección de Currículo del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) señala que en Venezuela la planificación que se está llevando en el Sistema de Educación Media General, específicamente en los Liceos Bolivarianos, se desarrolla a través: el Proyecto Educativo Integral Comunitario

(PEIC), la Clase Participativa (CP), los Proyectos de Aprendizaje (PA) desplegado en Áreas de Conocimiento, el Proyecto de Desarrollo Endógeno (PDE) y el Plan Integral. Sin embargo, las formas de organización a ampliar son el PEIC, los PA y las Áreas de conocimiento. A continuación un repaso sobre cada una de estas formas de planificación escolar en los liceos bolivarianos:

Educación por Proyecto

El Currículo Básico Nacional del Sistema Educativo Bolivariano (2007) define al proyecto como “una forma de organización de la enseñanza, en la cual docente, estudiante, comunidad y familia en conjunto, buscan solución a un problema de su interés, preferiblemente con relevancia social, mediante un proceso activo y participativo” (p. 55).

Se pone de manifiesto que, tanto el PEIC y como en el PA comparten propósito: dar respuesta a una serie de inquietudes o necesidades que se presenten en el recinto educativo. Cabe destacar, que esta planificación se puso en marcha a partir del año escolar 2004-2005. Se ha ido implementando, en todos los espacios educativos, de manera progresiva. Rodríguez. (2004) pone de manifiesto que “el mencionado cambio de Plan de Estudio se realizará en forma progresiva. En el año escolar 2004-2005 se deben tomar las previsiones para la organización y apertura del año escolar 2005-2006” (p. 1). Todo esto con la implementación del “Plan Liceo Bolivariano”.

A pesar que ha tenido sus altibajos, ha cobrado mayor auge en estos últimos tiempos siendo esta la nueva modalidad de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel nacional en los liceos. Es evidente que el PEIC y el PA parten desde una indagación.

¿Qué indagamos? Primero, el contexto natural, histórico, cultural, ecológico, territorial, ambiental y religioso, donde está ubicado el espacio educativo. ¿Con qué finalidad? Para que el docente, el personal directivo, entre otros, puedan tener un soporte y así empezar a construir y desarrollar el o los proyectos, sea un PEIC o un PA. Se debe hacer una planificación minuciosa de lo que deseamos conocer: ¿qué adolescente queremos?, ¿cómo lo estamos recibiendo?, ¿qué potencialidades trae?, ¿qué necesidades trae?, ¿qué necesitamos trabajar?, ¿cómo es la comunidad en la cual se desarrolla?, entre muchas otras interrogantes.

Todo esto se inicia desde la observación y una entrevista, en la que se pregunta qué es lo que se quiere como docente, cómo escuela, cómo institución, qué es lo que realmente se quiere lograr con los estudiantes, qué es lo que se desea alcanzar con la educación.

Proyecto Educativo Integral Comunitario

En el Currículo Básico Nacional del Sistema Educativo Bolivariano (2007) el PEIC “es el proyecto que define las estrategias de gestión escolar. Sobre la base de investigación de contexto planea en conjunto el trabajo pedagógico de la institución y lo vincula con la comunidad” (p. 66). Es decir, el PEIC es la misión de la escuela y se construye con la participación de docentes, estudiantes, administrativo, obreros, vecinos, directivo, representantes y comunidad en general.

Es ese proyecto macro un lineamiento que marca el horizonte de la escuela o liceo. Se basa en ciertas preguntas: ¿hacia dónde va la institución?, ¿hacia dónde van los estudiantes?, ¿qué estudiantes tenemos?, ¿qué estudiantes queremos?, ¿qué comunidad tenemos y qué comunidad queremos?, ¿cuál es la familia que recibimos y qué familia queremos formar en el entorno educativo?

En concordancia con lo anterior, el Equipo Técnico de la Dirección General de Currículo del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) acota que el PEIC “se concibe en permanente construcción colectiva” (p. 4), es decir, que cada día que amerite revisar los avances o insertar conocimientos nuevos, debilidades, diagnóstico se puede volver atrás cuántas veces sea necesario.

En efecto esa indagación de perfil es el primer acercamiento que se hace de la realidad educativa y nos lleva a dar respuesta a las necesidades de todos los entes involucrados en la institución y, con ello, se da apertura al PEIC. Este proyecto, por lo general, es anual. Los estudiantes, las familias y la sociedad cambian, por tal razón este también, por ello está en constante construcción y revisión colectiva a lo largo de todo el año escolar.

El PEIC parte de las relaciones sociales en la realidad de una cultura o comunidad específica, por lo que tiene sus bases en el enfoque etnográfico. Al respecto, Yuni y Urbano (2005) explican que etimológicamente la etnografía, significa “descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos” (p. 110).

La etnografía educativa permite abordar desde diferentes perspectivas (estudiantes, docentes, personal obrero, administrativo, padres, madres, representantes y comunidad en general) un hecho educativo y aporta datos valiosos de los contextos, actividades y creencias de los participantes involucrados en el quehacer educativo. Este enfoque es el más idóneo para la educación, puesto que se trabaja con seres humanos donde cada uno tiene una manera de ser, de pensar, de actuar en un entorno común, como lo es la escuela.

Proyecto de Aprendizaje

El PEIC es la carta de navegación que permite ver hacia dónde va el espacio educativo y es de allí que el docente extrae temáticas para emprender su Proyecto de Aprendizaje (PA). El PA son temas que arroja el PEIC. Cada año y sección puede trabajar con un tópico diferente dependiendo de las necesidades e intereses que el grupo posea. El PA son esas líneas pequeñas que se desprenden del PEIC.

El Equipo Técnico de la Dirección General de Currículo del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) expresa que es “una forma de organización de los aprendizajes, descrita como un conjunto de acciones planificadas de manera integral al contexto y a los pilares y a los ejes integradores” (p. 21). Con respecto a los ejes integradores, el ente rector de la educación (MPPPE, 2007) señala que “son elementos de organización e integración de los saberes y orientación de las experiencias de aprendizajes, los cuales deben ser considerados en todos los procesos educativos para fomentar valores, actitudes y virtudes” (pp. 14-15). Asimismo, los clasifica en cuatro: “Ambiente y Salud Integral, Interculturalidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y Trabajo Liberador” (p. 15).

De manera que el eje Ambiente y Salud Integral fomenta en el adolescente los valores, el bienestar y el equilibrio entre mente, cuerpo y alma. Mientras que el segundo, se basa en el respeto y reconocimiento de la pluriculturalidad, ya que vivimos en una sociedad multiétnica. En Venezuela cohabitan diversas culturas, por lo tanto, hay que aceptar la pluriculturalidad presente en cada ser humano. El tercer eje busca el dominio y la integralidad de los avances tecnológicos en los espacios educativos y que vaya en pro del bienestar del entorno sociocultural y, por último, el trabajo liberador consiste en promover el vínculo entre la teoría y la práctica, desde una perspectiva social que admita contribuir y valorar en el estudiante una nueva visión del trabajo.

Planificación por Áreas del Conocimiento o de Aprendizaje

El Ministerio del Poder Popular para la Educación y su Equipo Técnico de Currículo (2007) señalan que las áreas de contenido son “un sistema de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores determinados por los objetivos específico del currículo que permiten describir, interpretar, explicar y transformar una parte de la realidad” (p. 54). Está dividida en núcleos de contenidos que no son más que aquellos elementos integradores que permiten agrupar el contenido para dar cumplimiento a los objetivos específicos curriculares, mientras que las áreas de aprendizaje permiten la apropiación de los conocimientos individuales y colectivos por parte de los estudiantes. El Sistema Educativo Bolivariano (2007) dicta que “las áreas del aprendizaje o del conocimiento parten de la realidad de la que se apropia el sujeto mediante un proceso activo que le posibilita la producción y reproducción de conocimientos en condiciones de orientación e interacción social” (p. 54).

Esta es otra forma de planificar en los Liceos Bolivarianos. De ahí que el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) indica que la planificación por áreas del conocimiento está englobada en 6 grupos: “Lenguaje, comunicación y cultura; Ser humano y su interacción con los otros componentes del ambiente; Ciencias sociales y ciudadanía; Filosofía, ética y sociedad; Educación Física, deporte y recreación; Desarrollo endógeno en, por y para el trabajo liberador” (p. 15). Lo que se busca con esta forma de organización es que el estudiante, a través de la integración de las asignaturas, logre articular mejor el conocimiento de una manera flexible, global y, sobre todo, para ponerlo en práctica en el día a día. La malla curricular emanada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) queda de la siguiente manera:

Cuadro 1
Malla curricular

Áreas de Aprendizaje	Referencias (Disciplina)
Lengua, comunicación y lectura	Castellano
	Inglés, Francés, Portugués e Indígena
Ser humano y su interacción con los otros componentes del ambiente	Ciencias Naturales, Biología, Ciencia de la Tierra y salud.
	Química
	Física
	Matemática
Ciencias Sociales y Ciudadanía	Historia de Venezuela y Universal
	Geografía de Venezuela y Universal
	Artística, Dibujo e Historia del Arte
	Educación Familiar y premilitar
Desarrollo Endógeno en, por y para el trabajo liberador.	Investigación.
Filosofía, Ética y Sociedad	Sociología y Filosofía
	Psicología
Educación Física, deporte y recreación	Educación Física.

Fuente Subsistema Educación Secundaria Bolivariana (2007):

Esta planificación por áreas de aprendizajes o del conocimiento se ha venido poniendo en práctica desde el período escolar 2004-2005 y se ha ido desarrollando en todos los planteles públicos y privados, que dependen del Ministerio del Poder Popular para la Educación. En la Agenda Pedagógica Bicentenario en las orientaciones para el período escolar 2011-2012 se sigue manteniendo tal planificación y manifiesta que las áreas de aprendizaje tienen como propósito “desasignaturizar progresivamente el currículo” (p. 58) tal como se manifiesta en la Ley Orgánica de Educación (2009), artículo 6, numeral 3, literal D: “superar la fragmentación, la atomización del saber” (p. 10). Para lograr esa disgregación de las asignaturas es necesario que cada docente asuma su rol pedagógico con iniciativa, disposición, compromiso y mucha creatividad.

Declaración epistémica

El paradigma a utilizar en la presente investigación es el paradigma interpretativo, bajo el enfoque cualitativo. El método a utilizar es el hermenéutico, que se basa en ponerse en el lugar del otro. Implica comprender e interpretar a un informante mejor de lo que el mismo pueda hacerlo.

Con la selección del método hermenéutico, cuya finalidad es comprender la visión epistémica que existe en los docentes con respecto a la planificación por áreas del conocimiento, se tomaron como informantes clave a los docentes de la UEN “Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa”, escenario en el cual se desarrolló la investigación.

Descripción del escenario

La U.E.N “Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa” inicia sus actividades el 16 de septiembre del año 2000, como respuesta a la necesidad existente en la comunidad del barrio 23 de enero. El proceso de su creación es un reflejo de la política del gobierno Bolivariano del presidente Hugo Chávez, quien se empeñó en ampliar la cobertura del sistema educativo, para garantizar la educación de los jóvenes de la patria y hacer efectivo su derecho constitucional.

En sus inicios el plantel fue denominado como Escuela Básica Nacional “Luis Beltrán Prieto Figueroa” ya que para el momento de su creación la institución funcionaba solo con tercera etapa. Para septiembre del año 2000, la Profa. Silvia Velásquez asumió las riendas del plantel como coordinadora encargada. En su gestión se crearon 5 secciones de séptimo grado con una matrícula de 125 estudiantes aproximadamente, en su mayoría provenientes de las escuelas del Barrio 23 de enero, San Vicente y El Recurso.

Desde el año escolar 2007-2008 comienza la gestión directiva de la Profa. Vicenta Álvarez, quien asume el cargo de directora (e), y se crea a su vez, el cargo de subdirección asumido por el Prof. Legnaro Rodríguez hasta la presente fecha. Han concretado varios proyectos, entre los cuales se pueden resaltar: la construcción de un laboratorio de Cs naturales, la dotación y funcionamiento del laboratorio de computación (CBIT), la organización y funcionamiento de la biblioteca y la creación de una sala audiovisual.

A partir del año escolar 2008-2009, se crearon 2 secciones de 4to año y el siguiente año 2 secciones de 5to año que permitieron completar el ciclo de la educación media general. En julio del año 2010, egresa la I promoción de bachilleres y la institución asume una nueva denominación U.E.N “Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa” que se mantiene.

Descripción de los informantes clave

De acuerdo con los informantes en lo cualitativo no hay un límite de muestras. El investigador es quien decide con cuantos informantes va a trabajar para que su investigación sea sustanciosa. Sin embargo, en este estudio se eligieron cinco docentes de la U.E.N. “Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa”.

El informante número uno tiene 43 años y es fundador del liceo. Se le dio el nombre de “amigo”, debido a que es una persona comunicativa, abierta al diálogo y busca que todo los que hacen vida en la institución se lleven bien.

Al informante número dos le atribuí el calificativo de “creativa”. Es una profesora con 32 años de edad. Es una persona inventiva y se las ingenia para elaborar o diseñar cosas. Es amigable, coqueta y comunicativa.

El informante número tres tiene 32 años de edad y le asigné el seudónimo de “Metódica”. Es una persona centrada en su trabajo, objetiva, ordenada y le gusta que las cosas se hagan paso a paso y organizadamente.

El informante número cuatro tiene por seudónimo “Neutral”. Se caracteriza por ser una profesora con carácter y se mantiene al margen. Expresa sus sentimientos y sus acciones de forma respetuosas pero justas, sin atropellar a nadie. Le molesta las injusticias.

El informante número cinco se le asignó como “Analítica “. Es muy explícita, concreta y puntual. Siempre anda en la búsqueda constante de aplicar teorías o legalidad para apoyar sus opiniones.

Encuentro con la realidad

Cuadro 2

Triangulación: Categoría “Planificación docente

Informantes	Realidad emergente	Opinan los expertos	Mi postura
Amigo	<ul style="list-style-type: none"> * Proceso complejo mediante el cual se organiza un trabajo. * Incorporar muchos elementos. * Técnicas, instrumentos. 	El Equipo Técnico de la Dirección General de Currículo del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) puntualiza que la planificación educativa es “un proceso continuo y sistemático de construcción colectiva; en el cual participan y se involucran, todas las personas que interactúan y hacen vida en la escuela” (p. 2).	Se puede decir que la planificación es un proceso complejo debido a que su trabajo es con seres humanos que poseen características, opiniones, hábitos, comportamientos diversos. Por lo que, el docente debe organizar su trabajo en concordancia con la realidad del grupo. En un primer momento, el docente de manera innata planifica su quehacer diario cuando se pone a pensar ¿qué voy hacer?, ¿cómo lo voy hacer?, ¿para qué lo voy hacer?, ¿qué deseo alcanzar? De allí que, la planificación educativa engloba toda esa serie de pasos, métodos, técnicas, que pone en práctica para emprender su praxis educativa.
Creativa	<ul style="list-style-type: none"> * Llevar al día los contenidos. * Estrategias que vas a adaptar 		
Metódica	<ul style="list-style-type: none"> * Organización de todos los contenidos. 		
Neutral	<ul style="list-style-type: none"> * Ordenar una forma de trabajo. * Flexible. 		
Analítica	<ul style="list-style-type: none"> * Manera de organizar los contenidos. 		
			Surge en principio en la mente se convierte en subjetiva para luego pasar a ser objetiva cuando pone en funcionamiento esos pasos para lograr un fin en un momento determinado. Una característica principal es la flexibilidad. Por tal razón, el docente como principal planeador de su experiencia pedagógica tiene libertad de ajustarla, estructurarla y diseñarla dependiendo de las características individuales y generales del grupo, así como hacer de ella la mejor organización de su trabajo.

Cuadro 3
Triangulación: Categoría “Estructura de la Educación”

Informantes	Realidad emergente	Opinan los expertos	Mi postura
Amigo	* Por proyecto. * Por áreas del conocimiento.	<p>El Equipo Técnico de la Dirección de Currículo del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) esboza que en Venezuela la planificación que se está llevando en el Sistema de Educación Media General, específicamente en los Liceos Bolivarianos se desarrolla a través del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), la Clase Participativa (CP), Proyectos de Aprendizaje (PA) desplegado en Áreas de Conocimiento, Proyecto de Desarrollo Endógeno (PDE) y el Plan Integral.</p> <p>El Currículo Básico Nacional (2007) define al proyecto como “una forma de organización de la enseñanza, en la cual docente, estudiante, comunidad y familia en conjunto, buscan solución a un problema de su interés, preferiblemente con relevancia social, mediante un proceso activo y participativo” (p. 55).</p>	<p>La educación venezolana ha pasado por una serie de procesos y adaptaciones de los planes de estudio. Estos procesos siempre han tenido como finalidad el mejoramiento de la práctica educativa y la formación del nuevo ser humano. La planificación por proyecto ha existido desde hace mucho tiempo. Anteriormente se le conocía como Proyecto Pedagógico de Plantel (PPT) y el Proyecto de Aula (PA). Estos proyectos han sido modificados y con esas modificaciones su nombre ha variado.</p> <p>En la actualidad se trabaja con el PEIC y el PA como nueva forma de organizar la educación y con el cambio de nombre también cambia la manera como abordan a los estudiantes, al docente, la comunidad. Estos son abordados de forma holística e integral. Con estos proyectos se ha hecho un espacio para la vida y una nueva manera de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que la planificación por proyecto consiste en adaptar los planes de estudio a los estudiantes y no al revés.</p> <p>Todo proyecto es indispensable para estructurar la educación, ya que le permite a los actores organizar y orientar su práctica pedagógica. Por lo que el PEIC y el PA son dos grandes proyectos que están a la vanguardia de la planificación por áreas del conocimiento donde su propósito fundamental es darle respuesta a una serie de inquietudes o necesidades que se presente en el recinto educativo.</p>
Creativa	* Con el nuevo Sistema Educativo Bolivariano por proyectos.		
Metódica	* Por proyecto.		
Neutral	* Por proyecto		
Analítica	* Por componente		

Cuadro 4

Triangulación: Categoría “Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC)”

Informantes	Realidad emergente	Opinan los expertos	Mi postura
Amigo	<ul style="list-style-type: none"> * Forma de organizar la educación. * Participación de todos los actores. * Lograr la educación desde lo específico de la comunidad. * Educación basada en hechos de su realidad. 	<p>El Currículo Básico Nacional (2007) expresa que el PEIC “es el proyecto que define las estrategias de gestión escolar. Sobre la base de investigación de contexto planea en conjunto el trabajo pedagógico de la institución y lo vincula con la comunidad” (p.66)</p> <p>Sumado a esto, el Equipo Técnico de la Dirección General de Currículo del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) acota que el PEIC “se concibe en permanente construcción colectiva” (p. 4)</p>	<p>En concordancia con las posturas planteadas debo decir que el PEIC es el proyecto macro por el cual se rigen la educación bolivariana, la planificación docente y las instituciones educativas. Y cada proyecto es independiente del resto de los demás espacios educativos.</p> <p>En su construcción participan todos los actores educativos, es decir, docentes, estudiantes, administrativos, obreros, directivos, representantes y comunidad en general. Ellos son los únicos responsables de la educación de calidad y que parta de las necesidades e intereses de los actores educativos.</p> <p>El PEIC marca el horizonte del liceo, es decir, su misión, visión. La duración es de un año escolar. En ese tiempo los estudiantes, las familias, el entorno y la sociedad cambian y por tal razón, este debe cambiar.</p>
Creativa	<ul style="list-style-type: none"> * Necesidades del estudiante, de la escuela y de la comunidad. 		
Metódica	<ul style="list-style-type: none"> * Avances a largo plazo. 		
Neutral	<ul style="list-style-type: none"> * Necesidades e intereses de los estudiantes y de la comunidad. * Cada institución es independiente. * Proyecto educativo institucional. 		
Analítica	<ul style="list-style-type: none"> * Cada institución. * Jerarquiza las necesidades de la comunidad. * Un año. 		

Cuadro 5
Triangulación: Categoría “Proyecto de Aprendizaje (PA)”

Informantes	Realidad emergente	Opinan los expertos	Mi postura
Amigo	<ul style="list-style-type: none"> * No mayor a un mes. * Objetivos que cumplir específicos. 	<p>El Equipo Técnico de la Dirección General de Currículo del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) expresa que el PA es “una forma de organización de los aprendizajes, descrita como un conjunto de acciones planificadas de manera integral al contexto y a los pilares y a los ejes integradores” (p. 21)</p>	<p>El PA es el plan de acción que el profesor activa y pone en funcionamiento con una serie de pasos para contrarrestar cualquier situación presente en el aula de clase. Los temas a trabajar en un PA se desglosan del PEIC, y cada docente trabaja con un tópico diferente dependiendo de las necesidades e intereses que el grupo arroja al momento del diagnóstico que el docente elabora al inicio de cada proyecto.</p>
Creativa	<ul style="list-style-type: none"> * Arroja las necesidades del estudiante. * Surge del proyecto del plantel. * Se basa en tres meses, un lapso. * Se construye el conocimiento en los chicos. 		
Metódica	<ul style="list-style-type: none"> * Un lapso, es decir, tres meses. * Lo que ellos están aprendiendo. 	<p>Asimismo, continua que “es recomendable, que los proyecto y planes se organicen a corto plazo: semanal, quincenal o por un lapso no mayor de quince días” (p. 26).</p>	<p>Este proyecto no posee una estructura fija o estándar de elaboración, ni una fecha de culminación. Este va en función de los aprendizajes del estudiante, es decir, cuando se alcanza la meta propuesta esto indica que dicho proyecto ha finalizado, por eso se habla de una educación permanente y en procesos.</p>
Neutral	<ul style="list-style-type: none"> * Lo que ellos quieren conocer. * Lo que arroje el diagnóstico. * No tiene una duración específica. * No existe una estructura definida. * Resolver necesidades detectadas. 		
Analítica	<ul style="list-style-type: none"> * Obtengan un aprendizaje significativo. * Aprenden para la vida. 		

Cuadro 6
Triangulación: Categoría “Áreas del conocimiento”

Informantes	Realidad emergente	Opinan los expertos	Mi postura
Amigo	<ul style="list-style-type: none"> * Relacionan en función de los temas que se desprenden del PEIC. * Desasignaturalización. * Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguaje y Comunicación, Educación Física y Recreación y Educación para el Trabajo Liberador. 	<p>El Sistema Educativo Bolivariano (2007) expresa que la planificación por áreas del aprendizaje o del conocimiento “parten de la realidad de la que se apropia el sujeto mediante un proceso activo que le posibilita la producción y reproducción de conocimientos en condiciones de orientación e interacción social” (p. 54).</p>	<p>La planificación por áreas del conocimiento es relativamente nueva en la organización de la educación. Se presenta para sustituir la vieja estructura académica. Con esta innovadora planificación en el nivel de educación media general su función primordial es la de desarticular las asignaturas y unificarlas e integrarlas en un todo coherente con la realidad del país y de acuerdo con las necesidades del educando a fin de lograr un aprendizaje significativo, en el que cada docente asuma su rol pedagógico con iniciativa, disposición, unión, compañerismo, compromiso y mucha creatividad. La integración de dichas áreas recae en el docente, quien debe integrar los contenidos de las distintas disciplinas (asignaturas) para luego dárselo al estudiante de forma holística con la finalidad de no desligar y saturar al estudiante de contenidos insignificantes y sin sentido. Con esta nueva modalidad se busca disminuir el trabajo tanto a los estudiantes como a los profesores y estos se aboquen a formar estudiantes críticos y reflexivos.</p>
Creativa	<ul style="list-style-type: none"> * Se conocían como asignaturas. * Integrar las distintas asignaturas en un mismo componente. 	<p>Sumado a lo anterior en las orientaciones del año escolar 2011-2012 las áreas de aprendizaje surgen con el fin de “desasignaturizar progresivamente el currículo” (p. 58) así como también lo plasma la Ley Orgánica de Educación (2009) en su artículo 6, numeral 3, literal D que con las áreas del conocimiento se busca: “superar la fragmentación, la atomización del saber” (p. 10)</p>	
Metódica	<ul style="list-style-type: none"> * Se da en los contenidos. * Nos dejan conocimiento y experiencia. * Integración de todos los docentes. * Intercambio de ideas. 		
Neutral	<ul style="list-style-type: none"> * Agrupación de los docentes de las diferentes asignaturas. * Adaptar los contenidos. * A través de los PA. 		
Analítica	<ul style="list-style-type: none"> * No atomizar los contenidos. * Integración de las áreas. 		

Cuadro 7
Triangulación: Categoría “Realidad Educativa”

Informantes	Realidad emergente	Opinan los expertos	Mi postura
Amigo	<ul style="list-style-type: none"> * Algo muy subjetivo. * No se termina de articular. * Libros por asignaturas. * Falla del Ministerio de Educación. 	<p>Venegas (2009) expresa que las deficiencias de la planificación se pueden clasificar en:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Falta de articulación e integración en la planificación educativa. 	<p>No cabe la menor duda de que las creencias vienen a formar parte de la realidad educativa por la cual atraviesa la planificación docente, ya que son dogmas con los que tiene que enfrentarse el profesor en su praxis diaria.</p>
Creativa	<ul style="list-style-type: none"> * Existen sus deficiencias * Pocos participan. * Planifican solos. * Falta orientaciones. * Buena. * Estamos experimentando. * Me falta. 	<ul style="list-style-type: none"> * Prevalece la concepción tradicional en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la contextualización del currículo y el desarrollo del docente, debido a la falta de calidad de los profesionales. 	<p>Si un facilitador no posee los conocimientos y las herramientas necesarias para desarrollar su práctica pedagógica, su trabajo va a girar en torno al ensayo y el error así como lo expresa la informante creativa: “estamos experimentando”.</p>
Metódica	<ul style="list-style-type: none"> * Planifican según su tiempo. * Tiene muchas debilidades * No todos saben planificar * No se da un trabajo de componente. * No la trabajamos a fondo. * Muy débil. * Más tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> * Deficiencias en las instituciones formadoras de docentes. * Ausencia de una planificación curricular que permita la flexibilidad e integralidad del mismo proceso. * El área de planificación educativa como disciplina de estudio tiene poca tradición. 	<p>Por lo que el docente debe ser más convincente dentro y fuera del aula de clase. Para llegar a esto debe indagar, actualizar y poner al día sus conocimientos buscándolos en libros o en otras fuentes que le aporten los datos necesarios, para que su quehacer diario posea unas bases sólidas y sea un ejemplo a seguir para los demás.</p>
Neutral	<ul style="list-style-type: none"> * Trabajando por separado. * Culpa de la Zona Educativa. * No nos han preparado 		<p>El reto del docente del siglo XXI es adaptarse y dominar la planificación por áreas del conocimiento, a fin de mejorar la calidad educativa y al mejorar su planificación dejará de tener vacíos, la resistencia será menos y empezará a planificar en conjunto con los demás docentes de su misma área de conocimiento y en los colectivos de planificación integrar y articular los saberes en un todo coherente, ya que si se sigue trabajando desarticuladamente y por separado no es mucho lo que se puede lograr. Esta forma de planificar es buena e innovadora, pero está en cada uno de los docentes ponerla en funcionamiento.</p>
Analítica	<ul style="list-style-type: none"> * Bastantes vacíos. * Resistencia. * Falta de formación * Nutrirnos más. 		<p>Aunado a lo anterior, el Ministerio de Educación debe trabajar de manera articulada, porque si se exige la integración no debería mandar libros por asignatura.</p>

Síntesis didáctica

Simón Bolívar expresó “un hombre sin estudio es un ser incompleto” (1825), palabras sabias que le dieron -y le sigue dando- la vuelta al mundo. Este pensamiento nos recuerda que la educación es fundamental para el desarrollo de un país y de la sociedad en general.

La educación se da en dos ámbitos: el hogar y la escuela. El primero a cargo de los padres y de todo el núcleo familiar, mientras que la segunda se da en los espacios educativos, a cargo de profesionales de la docencia. Es por ello que la escuela es un espacio donde se educa en sociedad; todo lo que acontece en ella es fuente de aprendizaje. De modo que ese espacio debe ir orientado en función de lo que se desea formar como ciudadanos, a través del engranaje entre la teoría y la práctica.

La escuela es un lugar donde se forma gran parte de nuestra personalidad y carácter, por consiguiente, todos los que hacen vida allí son referentes en su modo de ser, hacer y convivir. El docente juega un papel importante en el desarrollo del individuo, debido a que enseña con sus actos los valores que luego el niño expresa a través de su práctica en la sociedad. Por ser el profesor un modelo a seguir, sus acciones y su praxis pedagógica van a repercutir en el desarrollo integral del individuo, y su proceso de enseñar marcará pauta en el aprendizaje de los estudiantes. La praxis pedagógica va a depender de la formación que estos tengan y de la manera cómo abordan los conocimientos en su quehacer diario.

Por ello la planificación del docente es crucial para su quehacer diario. Su día a día debe estar regido por una organización, estructuración, coordinación y diseño de todo su plan de acción, el cual va a ser emprendido en cada una de sus clases, a fin de lograr los objetivos planteados al inicio de las mismas. Se caracteriza por ser un proceso sistémico, dinámico y flexible, en el que el docente juega, modifica y la adapta a cualquier situación que se le presente. Y esa flexibilidad es indispensable por tratarse de un trabajo con grupos humanos, en el que cada uno tiene visiones, concepto, creencias, actitudes e ideas diferentes al resto y, por tal razón, la misma debe estar adaptada a esos aspectos que son claves en la educación.

En referencia a esta investigación, el conversatorio con los profesores arrojó que la planificación docente es un proceso muy complejo, ya que consiste en llevar al día los contenidos, adaptarlos y organizarlos de la mejor manera. Asimismo, manifestaron que la educación venezolana actualmente está organizada o estructura por proyectos. El Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) y el Proyecto de Aprendizaje (PA), por componentes y por áreas del conocimiento. Estas últimas comprendidas en cinco áreas, tales como: Lengua y Comunicación, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física y Recreación y Desarrollo Endógeno.

En este orden de idea, revelaron que el PEIC es el proyecto educativo institucional diseñado para un año, en el que cada institución es independiente y al diseñarlo deben participar todos los actores del recinto educativo (docentes, estudiantes, representantes, obreros, administrativos y directivos). Al mismo tiempo, informaron que los PA se desprenden del proyecto plantel (PEIC), que se construye partiendo del diagnóstico que elabora el docente el primer día de clase y debe diseñarlo en función de las necesidades e intereses de los estudiantes, ya que allí se refleja lo que ellos desean aprender. De igual forma, expresaron que no hay una estructura definida, ni un límite de ejecución, sin embargo, otros manifestaron que dura un mes.

Además, enunciaron que la planificación por áreas del conocimiento se relaciona en los contenidos que se desprenden del PEIC caracterizado por agrupar a los docentes de las distintas materias e integrarlas en un mismo componente, con el fin de lograr la desasignaturalización, no atomizar los contenidos, buscando disminuirle el trabajo a los docentes y a los estudiantes. Tienen una valoración positiva sobre la planificación por áreas del conocimiento, pero se les dificulta hacer la integración, ya que no los han preparado para este tipo de organización.

Seguidamente, procedieron a opinar lo que era significativo para el trabajo planteado referente a las visiones gnoseológicas de la planificación por áreas del conocimiento, es decir, qué creen, cómo la ven, cuáles son sus apreciaciones, entre otros aspectos. Señalaron que la planificación por áreas del conocimiento es muy subjetiva, no se termina de articular, no hay un trabajo de componente, los docentes poco participan y cuando lo hacen planifican solos, se quejan continuamente, tienen vacíos, hay resistencia y, finalmente, siguen trabajando por separado, por mucho esfuerzo que se haga.

El trabajo de planificación de los proyectos y de las áreas del conocimiento es una tarea compartida entre todos los actores del hecho educativo. Aunque el PEIC es un proyecto macro y se elabora anualmente y el PA es para periodos de tiempo relativamente cortos, no pueden ir separados uno del otro, porque el PEIC conlleva al PA y este, a las áreas del conocimiento. La organización del currículo y de la educación van articulados y si uno de estos elementos falla, también fallará la educación y con ella la calidad.

Síntesis hermenéutica

Los pasos a emprender, la dirección a tomar, el tiempo de duración, el espacio donde se lleva a cabo, los propósitos a alcanzar, entre otros, son elementos importantísimos que el docente debe emplear para poner en funcionamiento su práctica pedagógica. Es elemental que el profesor organice, dirija, proyecte y ponga en práctica sus mejores habilidades y destrezas para emprender su trabajo dentro el aula.

Un docente debe estar a la vanguardia de la información, de las innovaciones de su quehacer diario, de las reformas curriculares existentes, de las nuevas metodologías, investigar y desarrollar teorías que le ayuden a mejorar su praxis educativa, con la finalidad de promover una educación integral, holística e interdisciplinaria.

Al respecto, Torres (2006) manifiesta que la interdisciplinariedad es lo opuesto a las materias fragmentadas, al trabajo y al aprendizaje dividido, como también a la separación de la teoría y la práctica. Lo que expresa la LOE (2009) en el artículo 6, numeral 3-D, cuando se refiere a superar la fragmentación y separar las actividades manuales e intelectuales.

En la Agenda Pedagógica Bicentenario (2011-2012) se expresa que un docente debe emplear “una metodología de proyecto bajo el enfoque inter y transdisciplinario” (p. 61). Sin embargo, en la educación es difícil que se dé este enfoque, solo se llega a la interdisciplinariedad, que no es más que la interrelación de distintas asignaturas, por lo que las áreas del conocimiento trabajan con la interdisciplinariedad al relacionar varias disciplinas (asignaturas) en un mismo componente. El estudiante se considera un ser social, comunicativo, emprendedor para la construcción del nuevo republicano que exige la sociedad.

Es necesario que el docente proyecte y construya una enseñanza de calidad basado en los pilares de la educación, descritos en el Currículo Básico Nacional Bolivariano (2007) “Aprender a Crear, Aprender a Convivir, Aprender a Participar, Aprender a Valorar y Aprender a Reflexionar” (p. 16), es decir, con la planificación por áreas del

conocimiento, la educación debe fundamentarse en que el niño cree su conocimiento, comparta con su entorno, tenga una participación activa en la construcción de su aprendizaje, valore su trabajo y el de sus compañeros y, a su vez, reflexione sobre todo el proceso de la adquisición de su aprendizaje. Por lo que es conveniente, señalar a Freire (1996): “se trata de aprender la realidad (conocerla) para enseguida poder transcribir esa realidad (transformarla)”.

La educación debe partir de la realidad de los educandos, no debe ni puede ir de espaldas a las vivencias de cada individuo, al contrario, debe adaptarse para captar su atención y desarrollar en ellos un aprendizaje significativo. Al respecto Rivera (2004) opina que el aprendizaje significativo: “es un proceso por medio del que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender” (p. 91).

Para que el aprendizaje sea más significativo, se busca eliminar las asignaturas e integrarlas en un todo coherente de un componente dado. Basándose en lo anterior, en la Agenda Pedagógica Bicentenario en las orientaciones del año escolar 2011-2012 se manifiesta que las áreas del conocimiento surgen “con el fin de desasignaturizar progresivamente el currículo” (p. 58). Así mismo, para evitar los contenidos aislados, en la Ley Orgánica de Educación (2009) artículo 6, numeral 3, literal D se dice que esta reforma tiene como propósito: “superar la fragmentación, la atomización del saber” (p. 10). De modo que, para que un profesor emprenda dicha planificación debe dejar de lado sus antiguas formas de hacerlo y asumir su rol pedagógico con compromiso, dedicación y creatividad.

Se infiere de los testimonios de los docentes de la U.E.N. Mtro. “Luis Beltrán Prieto Figueroa” que poseen una episteme fuerte, en cuanto a la teoría, es decir, conocen los conceptos, definiciones, las estructuras y la duración del proceso de planificación, entre otros aspectos pero, cuando van a la praxis, pedagógica no ponen en práctica lo que en teoría conocen. Hay ideas vagas y, sobre todo, hay resistencia, así como también trabajan por ensayo y error, ya que las autoridades competentes (Zona Educativa) no los han formado en cuanto a esa manera de trabajar. Asimismo, manifestaron que los días de planificación no todos asisten y cuando lo hacen no se reúnen, planifican solos y, por tal razón, la misma no puede darse como lo dicta la Zona Educativa de Aragua.

También revelaron que se sigue trabajando por separado, que amerita que haya más tiempo para planificar y, sobre todo, reconocieron que tienen muchas debilidades y vacíos. Así como lo expresó el informante 2: “Estamos experimentando; es buena, falta de orientaciones, pocos participan y me hace falta”. El 3 dice que “tiene muchas debilidades, planifican según su tiempo, amerita más tiempo, no todos saben planificar. No se da un trabajo de componente, no la trabajamos a fondo”. Aunado a esto, no van a clase los días de planificación, porque no les dan importancia. Por consiguiente, se hace necesario que el profesor se comprometa con hechos y que se tomen medidas para evitar que se siga trabajando por ensayo y error.

La planificación por áreas del conocimiento ha traído ciertas inconformidades, desaciertos e ideas vagas, sin embargo, el docente debe adaptarse, ya que no es una opción de la educación sino un lineamiento que dicta el Ministerio de Educación del Poder Popular para la Educación y, por lo tanto, se debe cumplir. Además, tiene muchas ventajas si se enseña o se forma al docente para superar la manera fragmentada como, hasta ahora, se dan los contenidos de las materias.

En cuanto a la visión Gnoseológica de la Planificación por Áreas del Conocimiento, los docentes poseen un conocimiento doxástico en relación con la práctica pedagógica y cómo se da la interrelación, ya que lo que dice en teoría no se lleva a la práctica.

Se sugiere a los docentes que los días de colectivos de planificación, que se llevan a cabo en los liceos una vez al mes, se agrupen dependiendo de su componente o área del conocimiento y por el grado y pongan en práctica lo que en teoría conocen. Ya que si trabajan en equipo podrán articular y engranar los contenidos y las actividades de las otras materias que conforman su componente. Todo esto traería como consecuencia un aprendizaje significativo en cada estudiante, un trabajo más sencillo, menos cantidad de secciones, menos estudiantes por profesor, entre otras ventajas.

Referencias

- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 5.929, (Extraordinario) 15 de Agosto de 2009.
- Mestre, J. (2004). *Planificación Deportiva. Teoría y Práctica*. Barcelona: INDE.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación y Gobierno Bolivariano de Aragua. (2011-2012). *Agenda Pedagógica Bicentenario*. Maracay: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8(14).
- Rodríguez, R. (2004). Dirección de Educación Media Diversificada y Profesional. Ministerio de Educación y Deporte. Circular N° 1- 2004
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *Diccionario de la investigación cualitativa*. Ciudad de México: LIMUSA.
- Torres, J. (2006). *Globalización e Interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Venegas, P. (2006). *Planificación educativa: bases metodológicas para su desarrollo en el siglo XXI*. San José Costa Rica: EUNED.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela*. Córdoba: Dirección General de Currículo.

Lista de Árbitros

José Alecio Lara

Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico Rural El Mácaro Luis Fermín. Venezuela.

Ginete Serrano

Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico Rural El Mácaro Luis Fermín. Venezuela

Luis Alexander Ospina

Fundacion DAICAD. Argentina.

Juan Calderon

Universidad Estatal de Milagro. Ecuador.

Argimiro Castillo

Universidad de los Andes. Venezuela

Dilcia De Rosa

Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico Rural El Mácaro Luis Fermín.

Guaiskaicer Sanoja

Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico Rural El Mácaro Luis Fermín.

Dinora Rebolledo

Universidad De Guayaquil. Ecuador.

Esperanza Palencia

Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.

José Romero

Instituto de Altos Estudios Dr. Arnaldo Gabaldon. Ecuador.

Carmen Sánchez

Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Ana Riera

Universidad Bicentenario de Aragua. Venezuela

Daniel Peña

Universidad Metropolitana de Ecuador. Ecuador.

Alex Carlos Rendón Ali

Universidad Tecnológica Empresarial Guayaquil. Ecuador.

Franklin Salas

Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico Rural El Mácaro Luis Fermín.

Aura Díaz de Perales

Universidad Metropolitana. Ecuador.

Argimiro Castillo

Universidad de los Andes- Venezuela

Sor Natalia Brizuela Camacho

Universidad Técnica Particular de Loja. Ecuador.

Yenny Olivares

Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada- UNEFA. Venezuela

Mónica Peñaloza

Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto de Mejoramiento Profesional de Magisterio. Venezuela

Rosa Rao

Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico Rural El Mácaro Luis Fermín.

Normas para publicar

1. Podrán ser publicados todos los trabajos realizados por investigadores nacionales o extranjeros, siempre y cuando reúnan los criterios de calidad científica requeridos.
2. Se incluirán artículos relacionados con investigaciones culminadas, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones educativas, productos de la elaboración de trabajos de grado y tesis doctoral, trabajos de ascenso o proyectos institucionales. Los trabajos presentados deben ser un **aporte para el campo de las ciencias sociales**.
3. Es importante resaltar que la **consignación del trabajo no implica compromiso alguno de publicación**. Esta solo será efectiva a través de la aprobación del Comité de Arbitraje y se le notificará al autor o autores a través de un correo electrónico en el que se incorporará la constancia de publicación. **Tener una carta de aceptación del artículo no excluye a los autores de realizar modificaciones en el artículo a solicitud del Comité Editorial**.
4. La evaluación del artículo se hará conforme a criterios de: originalidad, pertinencia social, actualidad, aportes, rigurosidad científica y cumplimiento de las normas editoriales establecidas en esta revista.
5. Se le recomienda al autor (es/as) **NO ENVIAR DE MANERA SIMULTÁNEA** el mismo artículo a otras revistas.
6. Si el Comité Editorial o los árbitros evidencian que existe **plagio** el artículo será remitido nuevamente al autor y este será sancionado por dos años, tiempo en el cual no podrá publicar en esta revista.
7. Se le solicitará a los autores la cesión de derechos patrimoniales de los artículos publicados con el propósito de que la revista pueda publicarlos en formatos físicos y/o electrónicos, incluido Internet.
8. Puede presentar el artículo en los formatos OpenOffice o Microsoft Word.
9. **Todo artículo será sometido a un riguroso proceso de arbitraje**. El sistema seleccionado por el Comité Editorial de *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*.
10. Es el **doble ciego** (*Double-blind review*). En el **sistema doble ciego** los árbitros no conocen la identidad o filiación académica de los autores y estos, a su vez, desconocen quienes están evaluando el artículo.
11. Se le sugiere al autor, autora o autores omitir referencias directas a otras publicaciones de su producción. Esto puede entorpecer la evaluación (*Double-blind review*).
12. Se recomienda que el número de investigadores co-autores del artículo no sea superior a cuatro.
13. El artículo en original debe incluir en el encabezado: el nombre del autor, autora o autores, el grado académico alcanzado y el nombre de la institución a la que pertenece (n), números telefónicos (hab. y cel.), dirección, correo(s) electrónico(s) y el código orcid de cada uno. Además debe incluir un curriculum no mayor de cinco (5) líneas. Esta síntesis solo hará referencia a los grados académicos, más recientes, y a la institución en la que labora.
14. Todos los autores deben registrarse en el OJS de la revista.
15. Se le agradece ingresar su número de registro **ORCID ID**. Es obligatorio. En caso de no poseerlo deberá registrarse en: <https://orcid.org/>. Igualmente, deben ingresar su perfil a Autores-Redalyc: <http://www.redalyc.org/autorHome.oe> y facilitar el número de registro cuando envíe el artículo.
16. Si el autor, la autora o los autores tienen más de un identificador (Research Gate, Academia, Google Scholar u otro) debe agregarlo tanto en el registro del OJS como en los datos que envíe al correo (si usa ese sistema para el envío de su artículo).
17. El artículo debe estar acompañado de una constancia, dirigida al Comité Editorial, en las que:
 - Autorice a *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas* para que publique el artículo y declare que no ha sido enviado a otra publicación.
 - Se dé fe de la originalidad del artículo y de ser autor (es) intelectual (es) de este.

- Constancia de pertenecer a la universidad, instituto de investigación o centro educativo que haya declarado en su identificación. Si está estudiando una maestría o un doctorado y no forma parte del cuerpo docente de ninguna universidad, su centro de adscripción es la universidad en la que cursa estudios.
- Cesión de derechos patrimoniales de los artículos publicados con el propósito de que la revista pueda publicarlos en formatos físicos y/o electrónicos, incluido Internet.
- Se compromete a modificar el artículo cuando tenga observaciones de fondo y forma. En caso de que no desee hacer la modificación o incorporar las observaciones, no podrá enviar otro manuscrito a *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, en un lapso no menor a dos años.

Forma y preparación del manuscrito

1. La longitud del trabajo puede variar entre un mínimo de doce (12) y un máximo de treinta (30) cuartillas.
2. El título de los artículos de contener entre 10 y 15 palabras (de 80 a 100 caracteres). Debe presentarse en español, inglés y portugués. Trate de no utilizar abreviaturas
3. Los cuadros, gráficos, tablas, imágenes e ilustraciones deberán incluirse en el artículo y con especificación de su número, título y fuente.
4. Todas las imágenes y palabras que contengan que aparezcan en los gráficos deben ser fácilmente leídas en la publicación digital. En caso de que no ocurra, el manuscrito será devuelto para corregir este aspecto.
5. Los artículos deberán ajustarse y adaptarse al siguiente esquema: Resumen; Introducción; Marco teórico o revisión bibliográfica; Metodología o procedimientos; Resultados, análisis e interpretación; Discusión; Conclusiones; Referencias.
6. Para la presentación de revisiones bibliográficas, disertaciones o producción teórica se utilizarán las siguientes pautas: a) resumen (palabras clave), b) introducción, c) desarrollo y d) referencias.
7. Debe evitar, en lo posible, el uso de notas al pie de página. De ser necesario, ubicarlas al final del artículo.
8. Las normas de redacción, presentación, gráficos, uso de citas, referencias bibliográficas y otros aspectos afines, deben ajustarse a las normas **APA** (*American Psychological Association*).

Resumen

9. El resumen del artículo debe elaborarse con un mínimo de 200 y un máximo de 250 palabras. Debe estar acompañado por la versión en inglés y portugués. Se le agradece al autor, autora o autores no utilizar ningún traductor electrónico para la elaboración de los resúmenes en otro idioma. Se recomienda contratar a un traductor especializado.
10. El resumen incluirá los siguientes elementos: a) introducción; b) objetivos o propósitos; a) método; d) resultados; e) discusión; y f) conclusiones. Las palabras clave del deben ponerse al final de cada uno de los resúmenes. El número de palabras clave debe estar entre 4 a 6, tanto en español como en portugués e inglés y presentarse al final del resumen separadas por punto y coma, en minúscula.
11. Para la selección de las palabras clave deberá utilizar ***Thesaurus Unesco***.
12. Toda cita de libro(s), autor(es) o revistas debe estar obligatoriamente referenciada siguiendo las normas **APA** (ver apartado 25). Debe verificar, en caso de publicaciones digitales, que no existan enlaces rotos o páginas sin información. En este caso el artículo será devuelto al autor.

Publicaciones digitales

Se incluyen tanto las versiones digitalizadas de publicaciones periódicas impresas, como las publicaciones electrónicas (revistas, *journal*). Para registrar libros extraídos de fuentes electrónicas, el procedimiento será el siguiente:

En el caso de los libros. El orden de presentación de los datos del libro es muy parecido al impreso, pero se agregan algunos elementos que hacen referencia a esta versión digital. Estos se describen a continuación: primero apellido completo del autor, solo con la letra inicial mayúscula, letra inicial del nombre. (fecha). *Nombre del libro en cursiva.* Nombre del ente editorial o casa editora si el libro ha sido publicado, ciudad en la que fue publicado, en caso de conocerse. Recuperado de (dirección electrónica en la que está alojado el libro).

En el caso de las publicaciones periódicas, la forma de presentación es la siguiente: Inicial en mayúscula del apellido completo, coma (,), inicial del nombre. (fecha). Título del artículo. *Nombre de la publicación en cursiva,* volumen (número), páginas en el caso de que existan. Recuperado de dirección electrónica en la que está alojada la revista.

1. El trabajo aceptado que tenga observaciones, según el criterio de los árbitros, será devuelto a su autor para que realice las correcciones pertinentes. Una vez revisado por el autor, debe ser enviado al Consejo Editorial de en un lapso no mayor de 15 días.
2. El trabajo no aceptado será devuelto al autor o autores con las observaciones correspondientes. Este no podrá ser arbitrado por esta revista nuevamente.
3. Queda entendido que, una vez enviado el artículo a *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas* e iniciado el arbitraje, el autor acepta este proceso y, en consecuencia, se compromete a publicarlo solo en esta revista. Recuerde que **bajo ningún concepto debe enviar el artículo de manera simultánea a más de una revista.**

Envío del artículo

4. El artículo debe ser enviado al siguiente correo electrónico prohominumrevista@gmail.com
5. También puede ser enviado a través del OJS de *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, una vez que haya hecho el registro como autor.

Guidelines

1. All unpublished works by national or foreign researchers may be published, as long as they meet the required scientific quality criteria.
2. Articles related to culminated research, bibliographic reviews, technological development reports, scientific essays, model proposals and educational innovations, products of the elaboration of undergraduate and doctoral thesis, promotion or institutional projects will be included. The works submitted must be a **contribution to the field of social sciences**.
3. It is important to emphasize that the work consignment **does not imply any commitment to publication**. This will only be effective through the approval of the Arbitration Committee and the author or authors will be notified by email in which proof of publication will be incorporated. **Having a letter of acceptance of the article does not exclude authors from making modifications to the article at the request of the Editorial Committee**.
4. The evaluation of the article will be done according to criteria of: originality, social relevance, topicality, scientific rigor and compliance with the editorial standards established in this magazine.
5. It is recommended that the author (s) **do not send the same article in other magazine simultaneously**.
6. If the Editorial Committee or the arbitrators show that there is **plagiarism**, the article will be sent back to the author and this will be sanctioned for two years, during which time he will not be able to publish in this magazine.
7. The authors will be asked to transfer the economic rights of the articles published so that the magazine can publish them in physical and / or electronic formats, including the Internet.
8. You can submit the article in OpenOffice or Microsoft Word formats.
9. **Every article will be subjected to a rigorous arbitration process**. The system selected by the Editorial Committee of *ProHominum Social and Human Sciences Magazine*. The system selected by the Editorial Committee of *ProHominum Social and Human Sciences Magazine* is the double blind. In the double-blind system, the arbitrators do not know the identity or academic affiliation of the authors and they, in turn, do not know who is evaluating the article.
10. Se le sugiere al autor, autora o autores omitir referencias directas a otras publicaciones de su producción. Esto puede entorpecer la evaluación (*Double-blind review*).
11. It is suggested that the author or authors omit direct references to other publications of their production. This can hinder the evaluation (*Double-blind review*).
12. It is recommended that the number of researchers co-authors of the article does not exceed four.
13. Every original article must include in the heading: the name of the author or authors; the academic degree reached and the name of the institution to which it belongs (n), telephone numbers (room and mobile), address, electronic mail (s) and the ORCID code of each one. It must also include a curriculum synthesis of no more than five (5) lines, in which reference will be made to the most recent academic degrees and to the institution in which they work.
14. All authors must register with the magazine OJS.
15. Thank you for entering your ORCID ID registration number. It is mandatory. If you do not have it, you must register at: <https://orcid.org/>. Likewise, they must enter their profile to Authors-Redalyc: <http://www.redalyc.org/autorHome.oa> and provide de registration number when you submit the article.
16. If the author or the authors have more than one identifier (Research Gate, Academy, Google Scholar or other), you must add it both in the OJS record and in the data that you send to the mail (if you use that system for shipment of your article).

1. The article must be accompanied by a certificate, addressed to the Editorial Board, in which:
 - *ProHominum - Social and Human Sciences Magazine* is authorized to publish the article and declare that it has not been sent to another publication.
 - Attest to the originality of the article and to be the intellectual author (s).
 - Certify membership in the university, research institute or educational center that you have declared in your identification. If you are studying a master's degree or a doctorate and are not part of the faculty of any university, your affiliation center is the university where you study.
 - Gives the economic rights of the articles published so that the magazine can publish them in physical and / or electronic formats, including the Internet.
 - Commit to modify the article when it has substantive and formal observations. In case you do not want to make the modification or incorporate the observations, you cannot send another manuscript to ProHominum - Social and Human Sciences Magazine in a period of not less than two years.

Form and preparation of the manuscript

2. The length of the work can vary between a minimum of twelve (12) and a maximum of thirty (30) pages.
3. The title of the articles contain between 10 and 15 words (from 80 to 100 characters).
4. Must be presented in Spanish and English. Try not to use abbreviations
5. Tables, graphs, images and illustrations must be included in the article and with specification of their number, title and source.
6. All images and words that appear in the graphics should be easily read in the digital publication. In case it does not occur, the manuscript will be returned to correct this aspect.
7. The articles must conform and adapt to the following scheme: Summary; Introduction; Theoretical framework or literature review; Methodology or procedures; Results, analysis and interpretation; Discussion; Conclusions.
8. For the presentation of bibliographic reviews, dissertations or theoretical production, the following guidelines will be used: a) abstract (keywords), b) introduction, c) development and d) references.
9. You should avoid, where possible, the use of footnotes. If necessary, place them at the end of the article.
10. The rules of writing, presentation, graphics, use of citations, bibliographic references and other related aspects must conform to the APA (American Psychological Association) standards.

Abstract

11. The abstract of the article should be prepared with a minimum of 200 and a maximum of 250 words. Must be accompanied by the Spanish and English version. The author or authors are thanked for not using any electronic translator for the preparation of abstracts in another language. It is recommended to hire a specialized translator.
12. The abstract will include the following elements: a) introduction; b) objectives or purposes; a) method; d) results; e) discussion; and f) conclusions. The keywords should be put at the end of each of the summaries. The number of keywords must be between 4 to 6, both in Spanish and English and be presented at the end of the summary separated by semicolons, in lower case.
13. For the selection of keywords you must use *Thesaurus Unesco*.
14. Any quotation from book (s), author (s) or magazines must be necessarily referenced following the APA standards (see section 25). You should verify, in the case of digital publications, that there are no broken links or pages without information. In this case the article will be returned to the author.