

e-ISSN: 2665-0169



Prohominum

Revista de Ciencias Sociales y Humanas

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

Volumen 2 N6 1/ Enero - Marzo 2020



Directorio Editorial Consejo Ejecutivo

Director General

Franklin Salas

(Universidad Pedagógica Experimental Libertador / ACVENISPROH, Venezuela)

Director Administrativo

José Rolando Suárez

(Universidad Pedagógica Experimental Libertador / ACVENISPROH, Venezuela)

Directora Académica

Celia Cruz Betancourt

(Universidad Pedagógica Experimental Libertador / ACVENISPROH, Venezuela)

Directora de Relaciones Institucionales

Ana Riera

(ACVENISPROH, Venezuela)

Editora-Jefa

Celia Cruz Betancourt

(Universidad Pedagógica Experimental Libertador / ACVENISPROH, Venezuela)

Directora Técnica

Rosa Rao

Correctores de Estilo

Thaína Solórzano

Ivette Briceño

Diseño Gráfico

Marcelo Rangel

Diagramador

José Ángel Bermúdez

Traductora

Francia Gamarra

Comité Científico Internacional

Dilcia De Rosa

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Ginete Serrano

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Raúl Comas

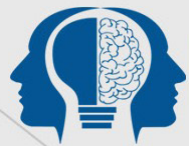
Universidad Regional Autónoma de Los Andes, Ecuador

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 Beltrán Medina Osío
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

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

Emilio Ortiz Torres
Universidad de Holguín, Cuba

Jorge Luis Yangali Vargas
Universidad Nacional del Centro del Perú

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
Universidade Comunitária da Região de Chapecó

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
Centro de Estudios Latinoamericano de Educación Inclusiva CELEI-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

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

ProHominum, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, es la publicación científica de la Asociación Venezolana de Investigación Social en Pro de la Humanidad (ACVENISPROH) Maracay-Aragua (Venezuela). *ProHominum* se constituye en un escenario que coadyuve en la promoción, desarrollo y fortalecimiento de la cultura investigativa, con proyección regional, nacional y 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.

ProHominum, se edita trimestralmente. Sus 4 publicaciones anuales admiten la difusión de trabajos realizados por investigadores nacionales o extranjeros, producciones que constituyan un aporte en el campo de las ciencias sociales y humanas. ajustadas a los criterios de calidad científica reflejados en las normas de publicación. Sus artículos tienen posibilidad de presentarse en idioma español, inglés o portugués.

Solo publica artículos inéditos, relacionados con investigaciones culminadas, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones educativas. Los mismos, no deben haberse enviado previamente, ni en paralelo, a otra revista.

Criterios como originalidad, pertinencia social, rigurosidad científica, actualidad, aporte, entre otros, constituyen aspectos considerados para la valoración de las producciones enviadas a este portal electrónico para la difusión del conocimiento científico. Los artículos son arbitrados por expertos en sus temáticas, con amplios conocimientos metodológicos, bajo la técnica Doble Ciego.

.Esta publicación tiene entre sus 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 que sensibilicen a la comunidad científica novel, en desarrollo y consolidada, mediante el intercambio de experiencias y la construcción colectiva del conocimiento.

ProHominum se edita en formato digital a través de la plataforma OJS. Sus artículos pueden ser presentados en los formatos OpenOffice o Microsoft Word. Esta revista busca consolidar un espacio para el diálogo y la reflexión científica con perspectiva inter y multidisciplinaria, con énfasis en las Ciencias Sociales entrelazadas con las ciencias jurídicas y ciencias económicas con visión humanística. 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.

Tabla de Contenido

Editorial	7-8
Dialéctica motivacional gerencial como hermeneusis en las competencias laborales administrativas <i>Managerial motivational dialectic as hermeneusis in administrative labor competencies</i> María Elisa Chacón-Zapata	9-25
Huerto escolar como estrategia didáctica en el desarrollo del aprendizaje significativo en el área de agricultura <i>School garden as a teaching strategy in the development of significant learning in the area of agriculture</i> Leyna Karina Tovar-Seijas	26-45
La aplicabilidad de la evaluación por competencias en los escenarios universitarios <i>The skills evaluation applicability in the university settings</i> Francia Yeannette Gamarra-Mendoza	46-62
Comportamiento organizacional del gerente educativo en la participación comunitaria <i>The educational manager's organizational behavior in community participation</i> Daniel Arturo Zea-Vallejo	63-72
Fundamentos teóricos sobre la esquizofrenia: una visión desde la psicoeducación del cuidador <i>Schizophrenia theoretical foundations: a view from caregiver psychoeducation</i> Luis Enrique Guerrero-Hidalgo; Holger Romero-Urrea; Cassandra Hidalgo-Candel; Mariela del Rocío Acebo-Murillo; Miriam Janeth Gonzales-Calero	73-81
Lista de Árbitros	82-83
Normas de Publicación	84-88

Editorial

*“Enseñar no es transferir conocimiento,
sino crear las posibilidades
para su producción o su construcción”*

Paulo Freire

Celebramos la llegada del año 2020 y a la vez desde la gran familia de la Asociación Civil Venezolana de Investigación Social en Pro de la Humanidad (ACVENISPROH) festejamos el primer año de **ProHominum** con júbilo y agradecimiento al Dios de la Vida que ha permitido disfrutar de esta maravillosa experiencia.

ProHominum, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, agradece efusivamente a la comunidad científica por la receptividad de este espacio digital. También a nuestro equipo editorial por confiar, aceptar este reto y hacerlo suyo. Agradecemos a nuestros articulistas por elegirnos para publicar sus investigaciones. Igualmente, en **ProHominum** nos enorgullece contar con un equipo de trabajo excelente, quienes, con su mística, compromiso, disposición, ética profesional, trabajo colaborativo y cooperativo van haciendo de este proyecto un escenario constante de crecimiento. *¡A ustedes, Muchas Gracias!*. Ustedes nos inspiran y comprometen a seguir fortaleciéndonos como espacio para la difusión del conocimiento científico, cada día incorporándonos a nuevos proyectos en el mundo editorial nacional e internacional.

ProHominum, a inicio de su segundo año, avanza hacia su consolidación como una ventana para difusión de producciones científicas de investigadores noveles y consolidados inmersos en diversos escenarios asociados al área de las Ciencias Sociales y Humanas. En este número cada articulista, desde su perspectiva, plantea la relevancia entre la articulación de teorías y prácticas contextualizadas, considerando la necesidad de propiciar ambientes adecuados para la autorrealización de los sujetos inmersos en dichos procesos, impulsando desde allí el logro de las metas institucionales propuestas.

María Eliza Chacón-Zapata (Zona Educativa, estado Guárico-Venezuela) con su investigación titulada *Dialéctica motivacional gerencial como hermeneusis en las competencias laborales administrativas*, invita a mirar el ambiente laboral como el escenario relacional y motivacional de sus trabajadores. Planteándose como propósito interpretar la motivación laboral como estrategia para mejorar el desempeño del personal administrativo de la división de personal Zona Educativa Guárico. Entre los hallazgos más relevantes se tiene que: en cuanto a la motivación laboral, están pocos incentivados por parte de la institución, ya que no ejecutan acción alguna para apalancar el impulso que necesitan para el logro de los objetivos emanados desde el ente rector. En cuanto a las reflexiones se tiene que el ambiente laboral es generalmente tenso y un poco conflictivo. Algunos tratan de hacer su tarea de manera cordial, pero son muy pocos. Esta situación hace que sientan inseguridad e incomodidad

Impartir contenidos de un área académica teórica-práctica, más allá de las cuatro paredes del salón de clase, fue la inspiración que motivó a Leyna Karina Tovar-Seijas (Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Venezuela) a presentar el artículo **Huerto escolar como estrategia didáctica en el desarrollo del aprendizaje significativo en el área de agricultura**. Su autora en esta producción plantea como objetivo la elaboración de un plan de acción para la implementación de un huerto escolar como estrategia didáctica en el desarrollo del aprendizaje significativo en el área de Agricultura en los estudiantes de la Escuela Básica Bolivariana GC 8 “Piloncito”. Obteniendo como resultado que solo un 60% de los docentes aceptó que a veces utiliza estrategias didácticas que incentiven a sus estudiantes a ser más responsables de su propio aprendizaje y un 40% no lo hace. Concluyendo que los docentes deben fomentar el provecho y la atención de sus estudiantes para el progreso del pensamiento crítico y hacerle pensar sobre cosas cotidianas para que lo relacionen con su acción escolar y no se conformen sólo con simplemente recibir los conceptos impartidos. Resaltando la importancia de apropiarse de los recursos y bondades del contexto rural donde se origina el hecho educativo para la consolidación de un aprendizaje vivencial y consustanciado con la realidad.

Toda acción educativa ha de ser evaluado para verificar el logro de competencias, permitiendo la reorganización del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo. Al respecto, Francia Yeannette Gamarra-Mendoza (Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Venezuela), en su investigación **La aplicabilidad de la evaluación por competencias en los escenarios universitarios**, resalta que la evaluación por competencias se concibe como un proceso de formación integral que tiene como fin el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y capacidades del ser, conocer, el hacer y el convivir de las personas. Planteándose como objetivo realizar un análisis crítico y reflexivo sobre la aplicabilidad de la evaluación por competencias en los escenarios universitarios. Entre las conclusiones, se destaca la importancia de aplicar la evaluación por competencias en los escenarios universitarios, debido a que este tipo de evaluación se concibe como un proceso de retroalimentación, reflexión y mejora continua cuya finalidad es la formación integral y la autorrealización de la persona.

Daniel Arturo Zea-Vallejo (Universidad de Guayaquil. Guayaquil-Ecuador) en su artículo **Comportamiento organizacional del gerente educativo en la participación comunitaria**, plantea como objetivo analizar el comportamiento del gerente educativo en el contexto organizacional de la participación comunitaria, de este análisis el autor desprende que el comportamiento organizacional es una herramienta para la consecución de los objetivos propuestos, relaciones interpersonales sanas, generando una atmosfera organizacional que propicie el trabajo de equipo de una institución. Teniendo como conclusión que el comportamiento organizacional se convierte entonces, en una herramienta del gerente educativo para lograr los objetivos planteados desde las relaciones interpersonales sanas, entre los docentes, personal administrativo, directivos, estudiantes y la comunidad.

Luis Enrique Guerrero-Hidalgo, Holger Romero-Urrea, Cassandra Hidalgo-Candel, Mariela del Rocío Acebo-Murillo y Miriam Janeth Gonzales-Calero (Universidad Estatal de Milagro-Ecuador), invitan a adentrarnos en el escenario de la psicoeducación, a través de su artículo **Fundamentos teóricos sobre la esquizofrenia: una visión desde la psicoeducación del cuidador**. Los autores se plantearon como objetivo describir los fundamentos teóricos de la esquizofrenia reforzando el conocimiento que poseen las personas responsables del cuidado de los pacientes. Mostrando en sus conclusiones que atender a un paciente con diagnóstico de esquizofrenia es muy difícil, y más cuando no se maneja información mínima sobre la patología o cuando no se tiene el apoyo y acompañamiento de otros familiares y/o profesionales de la salud mental; situación que mejoraría considerablemente si se cuenta con la psicoeducación adecuada que engloben tanto conocimiento de la enfermedad como los cuidados ideales para garantizar mejor calidad de vida para ambos.

Toda experiencia del ser humano converge en la educación y cada uno de los investigadores de este número resaltan la importancia de la educación en los distintos escenarios de las relaciones humanas, haciendo énfasis en que la teoría y la práctica van de la mano, una dándole sentido y significancia a la otra, pero a la vez complementándose, reafirmando el sentido dinámico de la educación, que impregna toda la condición humana.

Prohominum revista *Multidisciplinaria de Ciencias Sociales y Humana*, un espacio que favorece la reflexión de los diferentes actores que intervienen en el hecho educativo para conocerlo, interpretarlo, dinamizarlo y transformarlo desde la producción o construcción de condiciones que propicien el conocimiento, pues como refería Paulo Freire *quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender*.

Celia Cruz Betancourt
Editora



Dialéctica motivacional gerencial como hermenéusis en las competencias laborales administrativas

Managerial motivational dialectic as hermenéusis in administrative labor competencies

María Elisa Chacón-Zapata^{1*}

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7494-6972>

Recibido: 20/10/2019

Aprobado: 28/12/2019

Resumen

Un buen líder organizacional debe buscar modificar la habilidad y destreza de sus empleados para, de manera efectiva, solucionar los problemas concretos que surgen de situaciones de trabajo que poseen ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica, de allí lo fundamental de la motivación. Esta investigación tuvo como propósito interpretar la motivación laboral como estrategia para mejorar el desempeño del personal administrativo de la Zona Educativa del estado Guárico (Venezuela). Metodológicamente se suscribe al paradigma postpositivista, con un enfoque cualitativo, con una perspectiva interpretativa, bajo el método hermenéutico. Los informantes clave fueron tres trabajadores de esa división. Como técnicas de recolección se emplearon la observación participativa y la entrevista en profundidad; las de interpretación fueron la categorización, la contrastación y la triangulación. Entre los hallazgos más relevantes están la poca motivación de los trabajadores para desarrollar acciones que impulsen el logro de los objetivos emanados desde el ente rector y el ambiente laboral es, generalmente, tenso y conflictivo, lo que genera inseguridad e incomodidad.

Palabras clave: dialéctica; motivación; gerencia; competencias laborales administrativas; organización.

Abstract

A good organizational leader must seek to modify his employees' skills and abilities, in order to solve, effectively, specific problems in work situations that have certain margins of uncertainty and technical complexity, hence the fundamental motivation. The research's purpose was to interpret work motivation as a strategy to improve the staff's performance of the Zona Educativa Guárico administrative personnel division. The methodology was subscribed to the post positivist paradigm, with a qualitative approach, framed in an interpretive perspective, under the hermeneutical method. The study scenario was the Zona Educativa de Guárico State personnel division, for the study execution three workers from that division were taken as key informants. Among the information collection techniques that were used are participatory observation and in-depth interviews. The study interpretation techniques were categorization, contrast and triangulation. Among the most relevant findings is that: in terms of work motivation, there are few incentives on the part of the institution, since they do not carry out any type of motivating actions in order to impulse them to achieve the objectives emanating from the governing principal. Regarding the reflections, we have that the work environment is generally tense and a little conflictive. Some try to do their homework in a cordial way, but they are very few. This situation makes them feel insecure and uncomfortable.

Keywords: dialectic; motivation; management; administrative labor competencies; organization.

¹Zona Educativa, estado Guárico; Estudiante del doctorado Universidad Pedagógica Experimental Libertador

*Correspondencia: machacon73@gmail.com



Introducción

Desde los inicios de la humanidad, el estar motivado y satisfecho ha sido el estímulo para la realización de muchas actividades. Es por ello que el sentirse competente y apto para afrontar cualquier labor llena el espíritu y reactiva las ganas de cumplir con la labor encomendada.

Por tal motivo, en las organizaciones, los gerentes responsables de los departamentos relacionados con el potencial y talento humano del personal que en ella labora tienen también el deber de implementar acciones inherentes a garantizar un ambiente productivo y armonioso. De allí que es de suma importancia considerar todo lo concerniente a la gestión del talento humano y la motivación al logro para alcanzar la satisfacción laboral de los empleados.

En este sentido, la competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo, más bien es una capacidad real y demostrada de cada persona para ejecutar una actividad y la concentra en atributos personales (actitudes, capacidades), todo ello inmerso en el ser.

De allí que todo líder organizacional debe conocer el potencial que tienen sus trabajadores para enfrentar las situaciones que se pueden presentar y resolverlas de manera satisfactoria siendo necesario, para este fin, mantener la motivación de dicho personal, por cuanto permitirá un mayor grado de satisfacción en la ejecución de las actividades propias del trabajo, lo que genera actitudes positivas.

En consecuencia, el presente estudio tiene como objetivo interpretar las necesidades motivacionales del personal administrativo y ofrecer algunas sugerencias que fortalezcan sus competencias laborales, de manera que se tomen en cuenta como elementos clave que contribuirán a reforzar su actitud participativa y a sentirse más identificados y comprometidos con el trabajo.

Acercamiento a la realidad

El ser humano está determinado por las condiciones naturales, económicas, sociales y afectivas que le rodean. En tal sentido, las personas no están programadas, por el contrario, se caracterizan por una individualidad, tienen aspiraciones y se plantean proyectos hacia dónde dirigir su vida y cómo quieren vivir a pesar de las presiones sociales y culturales. Por lo tanto, una de las necesidades que podemos experimentar, desde el momento en que tomamos conciencia de la realidad que nos envuelve, es tratar de interpretar la naturaleza de las emociones, su relación con el pensamiento racional y el modo en que ambas dimensiones interactúan y condicionan nuestros actos. En este sentido ASDE (s/f) afirma que:

La motivación es un impulso que permite mantener una cierta continuidad en la acción que nos acerca a la consecución de un objetivo y que una vez logrado, saciará una necesidad. Para los psicólogos es difícil describir el impulso que existe detrás de un comportamiento. La motivación de cualquier organismo, incluso del más sencillo, solo se comprende parcialmente; implica necesidades, deseos, tensiones, incomodidades y expectativas. (pp. 14-15)

Mientras que Ramírez, Abreu y Badii (2008) indican lo siguiente:

Dentro de una organización el factor humano juega un papel fundamental ya que son las personas quienes realizan las funciones de planear, organizar, dirigir y controlar con el objetivo de que la organización opere en forma eficiente y eficaz. Sin personas no existe la organización y de ellas depende en gran medida el éxito y la continuidad de la empresa. Por ello, es esencial que la empresa logre que el personal, que en ella labore, se encuentre adecuadamente motivado para alcanzar los objetivos organizacionales y personales. (p. 146)



Por lo tanto, el buen líder organizacional debe buscar modificar, de ser necesario, las propiedades humanas, de habilidad y destreza de sus empleados para, de manera efectiva, solucionar problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica, de allí lo fundamental de la motivación. Cabe destacar, que la motivación permitirá un mayor grado de satisfacción en la ejecución de las actividades propias del trabajo, generando así actitudes positivas, es decir, que cualquier intento por mejorar las competencias laborales tiene relación con la motivación y el estado en que el trabajador se encuentre.

Indican Ramírez, Abreu y Badii (*op. cit.*) que, en la actualidad, uno de los problemas más urgentes que encaran las empresas modernas es encontrar la manera de motivar al personal para que pongan más empeño en sus labores y aumentar la satisfacción e interés en el trabajo. Según Schultz (1991) “se han hecho progresos muy importantes en las técnicas de reclutamiento, selección, asignación y capacitación de empleados, sin embargo, ninguna logrará la calidad del trabajo, a menos que el personal esté motivado para rendir su máximo esfuerzo posible” (p. 84). En tal sentido, para Guerra (2011).

La motivación del personal se constituye en un medio importante para apuntalar el desarrollo de los trabajadores y, por ende, mejorar la productividad en la organización, siendo considerada como una de las claves para mejorar el ambiente laboral. Para mantener tal grado de compromiso y esfuerzo, las instituciones tienen que valorar adecuadamente la cooperación de sus miembros, estableciendo mecanismos y estrategias que permitan disponer de una fuerza de trabajo suficientemente motivada para un desempeño eficiente, que conduzca al logro de los objetivos y las metas, que genere impacto en la entidad y que al mismo tiempo logre satisfacer las expectativas y aspiraciones individuales. (s/p)

Para Davis y Newstrom (1993), citados por Ramírez, Abreu y Badii (2008), la motivación:

La motivación es producto de tres factores: el grado en que se desee una recompensa (valencia), la estimulación que se tiene de la probabilidad de que el esfuerzo produzca un desempeño exitoso (expectativa) y la estimación que se tiene de que el desempeño conducirá a recibir la recompensa (instrumentalidad). (p. 160)

Davis y Newstrom y (*op. cit.*) señalan que, citados por Chiang-Vega, Riquelme-Neira y Rivas-Escobar (2018), la satisfacción corresponde a un conjunto de sentimientos y emociones favorables o desfavorables con que los empleados ven su trabajo.

Todos estos aspectos también se relacionan con el entorno laboral o clima de la organización, lo que origina una gran variedad de factores. Unos abarcan el liderazgo y las prácticas de dirección, otros están relacionados con el sistema formal y la estructura de la organización y algunos son las consecuencias del comportamiento en el trabajo.

Se observa que el ambiente de toda organización se puede interpretar como un engranaje donde todas las piezas deben encajar armónicamente, en función de garantizar el éxito de la gestión. En este contexto se encuentran las necesidades sociales, los requerimientos de la organización, las de los clientes y las individuales de las personas que la conforman.

Los empleados de la División de Personal de la Zona Educativa del estado Guárico manifiestan que no se sienten motivados, por tal razón no muestran ningún tipo de interés en el desarrollo de las actividades que les corresponde realizar, tampoco emplean estrategias para lograr la integración en equipo. No existe espíritu de cooperación entre los empleados de dicha división, al momento de requerir información sobre las labores realizadas; presentan problemas de supervisión en sus labores y se nota poca integración del trabajador al cargo que ocupa.

No existe comunicación directa con el jefe de la división lo que trae como consecuencias negativas tanto laborales como personales y, por ende, el trabajador se siente desmotivado al ver que sus requerimientos y necesidades no son satisfechos.

De igual manera, en el trabajo no se reflejan valores como el cooperativismo, la solidaridad o el compañerismo, entre otros. Por ejemplo, se ocultan información. Si existe dificultad para obtener material de oficina, el que tiene alguno se lo reserva sin importar las labores del otro compañero y el trabajo que hay que entregar. Si un empleado está recargado de actividades y hay otro con poca actividad, no se redistribuyen las tareas para hacerlas más equilibradas.

Las situaciones descritas generaron las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el significado de la dialéctica motivacional desarrollada por los gerentes en las competencias laborales de los empleados de la división de personal? ¿Cómo es la actitud laboral de este personal administrativo? ¿Cuáles son las competencias laborales mostradas por el personal administrativo de esta División?

Propósitos de la investigación

Interpretar el significado de la dialéctica motivacional gerencial como hermenéusis en las competencias laborales administrativas de los trabajadores de la División de Personal de la Zona Educativa del estado Guárico

Aportes teóricos

En este apartado se plantean las diversas teorías relacionadas directa o indirectamente con el tema de estudio, a través de indagaciones pasadas, relaciones conceptuales y/o teóricas, fundamentales para un eficaz entendimiento de la investigación.

Motivación

La motivación para Robbins (1987) es “el elemento de esfuerzo es una medida de la intensidad. Cuando alguien está motivado, suele poner todo su empeño” (p. 123). De acuerdo con Ramírez, Abreu y Badii (2008) “la intensidad consiste en la medida de esfuerzo que la persona utiliza para lograr su objetivo. Este esfuerzo deberá canalizarse en la dirección de la meta deseada” (p. 149).

Para Cummings y Schwab (1985) “la motivación es un proceso hipotético según el cual la conducta es impulsada por algo que se puede llamar fuerza o energía que se moviliza o cambia debido a factores internos o externos” (p. 92). Sánchez (2011) señala que:

El estado de ánimo, de los seres humanos influye mucho en la motivación, cuando los cambios en el ambiente de su trabajo son parte fundamental de la motivación. Por eso, se dice que es un proceso hipotético ya que todos estos factores, tanto internos como externos juegan un papel principal, si se tiene un ambiente hostil en el trabajo la motivación no puede ser efectiva. (s/p)

Asimismo, March y Simono (2001) señalan que:

La motivación se refiere en general, a estados internos que energizan y dirigen la conducta hacia metas específicas. Las motivaciones fisiológicas tienen una base carencial, mientras que las motivaciones sociales como la motivación al logro, son aprendidas; pero ambas energizan y dirigen la conducta hacia la satisfacción. (p. 346)



Por tal razón, se debe resaltar que aquellos estados que nacen dentro del individuo lo conducen a realizar una acción determinada que le permita sentirse bien, siendo este sentimiento el que lo impulsa a realizar la actividad, ejecutándola de una manera adecuada y óptima. Hall (2005) explica que las personas reaccionan de manera diferente ante los mismos impulsos, ya que estos se manifiestan de una forma muy personal y selectiva. De ahí que las experiencias adquiridas son únicas y originales, porque la percepción que se tiene sobre los hechos que rodean a un individuo es diferente para cada uno de ellos, por la simple razón que cada individuo es único y auténtico.

La motivación y el desempeño laboral

Peralta (2016) afirma que:

Entre las funciones gerenciales, organizacionales y de personal, están la de formar un equipo de trabajo donde se establezcan estándares para el desempeño, evaluar el rendimiento, asesorar, capacitar y desarrollar a los trabajadores, para compensar y ayudar a obtener los mejores resultados. Para un gerente es esencial diagnosticar y comprender cuáles son los factores determinantes sobre el desempeño laboral, cómo ven sus empleados el clima de su organización y cuáles son los factores motivacionales que influyen más sobre ellos. (p. 42)

La motivación para el desempeño laboral constituye de hecho la personalidad de una Organización. En efecto, frecuentemente se reconoce que la motivación condiciona el comportamiento de un individuo, aunque sus determinantes son difíciles de identificar, por eso el gerente debe lograr un acercamiento riguroso para identificar qué factores son determinantes en el desempeño de su personal, y utilizar su influencia para modificarlo en pro de lograr un ambiente estimulante y positivo [...]. Los estudios sobre desempeño laboral surgen por la necesidad de comprender el comportamiento del individuo dentro de la organización, tratando de explicar dichas conductas en relación a componentes físicos y sociales. Si el desempeño es sinónimo de personalidad, el gerente administrador, primero debe reconocer a quién se dirige, cuáles son las dimensiones que causan problemas y sobre cuáles puede actuar. (p. 43)

Clima organizacional

El clima organizacional de acuerdo con Méndez (2006), citado por García (2009):

Ocupa un lugar destacado en la gestión de las personas y en los últimos años ha tomado un rol protagónico como objeto de estudio en organizaciones de diferentes sectores y tamaños que buscan identificarlo y utilizan para su medición las técnicas, el análisis y la interpretación de metodologías particulares que realizan consultores del área de gestión humana o desarrollo organizacional de la empresa. (p. 46)

Por su parte, Zapata (2000) lo explica como partes dependientes entre sí asociadas al desarrollo y al cambio organizacional. Álvarez (1995) define el clima organizacional como “el ambiente de trabajo resultante de la expresión o manifestación de diversos factores de carácter interpersonal, físico y organizacional” (p. 57). Para García (2009) “tiene efectos sobre los resultados individuales debido a su impacto sobre el empleado, de acuerdo con su percepción” (p. 3).

De todos los enfoques sobre el concepto de Clima Organizacional, el que ha demostrado mayor utilidad es el que emplea como elemento fundamental las percepciones que el trabajador tiene de las estructuras y procesos que ocurren en su medio laboral. Al respecto, Iglesias y Sánchez (2015) señalan:



La especial importancia de este enfoque reside en el hecho de que el comportamiento de un trabajador no es una resultante de los factores organizacionales existentes, sino que depende de las percepciones que tenga el trabajador de estos factores. Sin embargo, estas percepciones dependen de buena medida de las actividades, interacciones y otra serie de experiencias que cada miembro tenga con la empresa. De ahí que el Clima Organizacional refleje la interacción entre características personales y organizacionales. (s/p)

Convivencia laboral

En el entorno laboral necesitamos de todos para el logro de excelentes resultados y la prestación de un servicio de calidad que repercute en la satisfacción del cliente, en el bienestar de la empresa y de cada uno de sus empleados. Para Vargas (2010) el éxito depende del entusiasmo y la pasión que nos motive a hacer las cosas cada día mejor y del compromiso de trabajar en equipo buscando establecer relaciones llevaderas con nuestros compañeros de trabajo y encontrar en los problemas oportunidades para innovar y crear. Bernal (2012) afirma que:

Hoy en día se puede notar ciertas personas que laboran estresadas, discuten a cada rato, se quejan que lo uno que lo otro; estas personas no están a gusto con su sitio de trabajo y lo que generan es mayor preocupación la cual la enfocan en un solo sentido negativo. Mientras tanto notamos otras personas que son más prósperas que otras; pero ahí viene la pregunta de muchos ¿por qué? Simplemente se sienten felices con lo que hacen, lo realizan con un propósito y un objetivo, saben convivir con lo que tienen. (p. 2)

Contexto epistemológico y metodológico

Esta investigación fue abordada desde el paradigma postpositivista, con enfoque cualitativo y el método hermenéutico debido a que busca interpretar desde lo real la situación encontrada a través de la dialéctica motivacional gerencial como hermenéusis en las competencias laborales administrativas de la División de Personal de la Zona Educativa del estado Guárico.

Las informantes fueron tres empleadas administrativas. Son licenciadas en administración, con más de diez años de experiencia, conocedoras a fondo de los métodos de trabajos.

Las técnicas de análisis de la información fueron la categorización, en la cual se presenta las entrevistas y la observación participante producto de la investigación. De allí surgen las concepciones que tienen estas informantes en cuanto a la dialéctica motivacional gerencial. En la estructuración se visualizan los hallazgos obtenidos agrupados en categoría. Se plasman las diferentes concepciones que tienen las informantes en cuanto a la dialéctica motivacional gerencial y se detallan las similitudes y oposiciones de cada perspectiva.

La triangulación presenta la postura surgida de la investigación y la contrapone con la concepción teórica y la observada por la investigadora en cuanto a lo expresado por las informantes y lo observado en el ámbito de las competencias laborales administrativas. Con esta contrastación emergerá la dialéctica motivacional gerencial.

Hallazgos

El compromiso laboral constituye una fuente de motivación tanto para gerentes como para el equipo de trabajo, dado que impulsa o dinamiza su desempeño laboral garantizando el logro de los objetivos institucionales, expresándose en el Cuadro 1 correspondiente a la triangulación de la Categoría Motivación Laboral.



Cuadro 1

Triangulación categoría: Motivación Laboral

Categoría	Informante Respeto	Informante Motivación	Informante Sensibilidad	Referencia Teórica	Perspectiva de la Investigadora
Motivación Laboral	El personal administrativo de la Zona Educativa del estado Guárico no es estimulado en el área laboral porque el Ministerio del Poder Popular para la Educación no fija estrategias que inspiren motivación laboral.	Son muchos los factores que inciden en la poca motivación laboral de los empleados de la Zona Educativa. La institución no toma ningún tipo de acciones para lograr el impulso que necesita todo el personal.	El compromiso con la institución tiene como intención cumplir el trabajo asignado y allí está su principal motivación	Para Ramírez, Abreu, y Badii (2008) es definida como un proceso que activa, orienta, dinamiza y mantiene el comportamiento de los individuos hacia la realización de objetivos esperados (p. 152).	La motivación es el conjunto de estímulos internos y externos que recibe una persona en función de lograr una serie de objetivos que ya están predeterminados por la organización.

El cuadro 2, contiene la triangulación de la categoría Convivencia Laboral, en este se muestra la información surgida de la entrevista y se compara con la opinión de un autor y lo observado por la autora. Las relaciones interpersonales generan un clima laboral que incide en la convivencia laboral condicionando el desempeño de los trabajadores.

Cuadro 2

Triangulación categoría: Convivencia Laboral

Categoría	Informante Respeto	Informante Motivación	Informante Sensibilidad	Referencia Teórica	Perspectiva de la Investigadora
Convivencia Laboral	El desempeño responde a la falta de motivación laboral de los empleados.	En el caso del área donde me desempeño la convivencia laboral está acorde y es agradable. Hay un grupo participativo con un jefe inmediato, que implementa reuniones y conversatorios para conocer nuestra realidad.	Los funcionarios cumplen de manera eficiente las actividades asignadas. El clima laboral facilita las actividades y los compañeros de trabajo se apoyan mutuamente; siempre están actuando de manera cordial y solidaria.	Para Giraldo (2014) la convivencia es un tema que debe ser tratado en las organizaciones y puede tomarse como base para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales; que pueden verse afectadas si falla la comunicación entre compañeros de trabajo, en el equipo no hay compromiso laboral o hay problemas intrafamiliares (p.27)	La convivencia se refleja de acuerdo con el clima organizacional que se suscite en la empresa u organización y está enmarcada por las relaciones que se presenten entre el colectivo trabajador.



La comunicación constituye una habilidad que debe fortalecer el gerente y propiciar acciones para que su equipo de trabajo se comunique de manera asertiva, efectiva y afectiva dada la incidencia de la comunicación en el clima organizacional y por ende en el logro de las metas institucionales, aspecto reflejado en el cuadro 3, titulado triangulación de la categoría Comunicación Asertiva.

Cuadro 3

Triangulación categoría: Comunicación Asertiva

Categoría	Informante Respeto	Informante Motivación	Informante Sensibilidad	Referencia Teórica	Perspectiva de la Investigadora
Comunicación Asertiva	Relaciones humanas; cómo me voy a dirigir yo a ese personal para que ese personal sienta agrado, y logre amar a la institución, logre amar lo que está haciendo, eso es importantísimo dentro de una organización en la que todo el mundo haga las cosas con amor, porque si tú haces las cosas con amor todo fluye.	Un líder que influya en sus compañeros y marque con claridad los objetivos a alcanzar (es evidente que no habría liderazgo, sea del tipo que sea, sin un líder que genere confianza y que, además de influir en los otros, se deje influir por los que lidera) pero, además, un líder gerencial está inmerso en una verdadera comunicación...	Debemos de trabajar mancomunadamente y en constante comunicación para que salga todo bien, porque no solo es de velar por el bienestar de una sola persona, también está el de cada uno de nosotros, ellos como organización y nosotros como personal y todo el que labora aquí.	Para Fernández Collado (1997) la comunicación organizacional es el conjunto de técnicas y actividades encaminadas a facilitar y agilizar el flujo de mensajes que se dan dentro de la organización para con sus miembros y la sociedad, con la finalidad de influir en las opiniones, actitudes, relaciones y conductas de éstos, para respaldar así el logro de sus objetivos acrecentando de una u otra forma la productividad. (s/p).	La dirección, asociada con el liderazgo, la motivación y la creación de un clima organizacional por parte del gerente, que integre las potencialidades de los diferentes sujetos, a partir del compromiso de todos con los proyectos propuestos para mejorar la vida laboral y la administración de los recursos de la organización. Es por ello, que la teoría del comportamiento en la administración hace énfasis en el hombre administrativo el cual, este hombre administrativo busca solo la manera satisfactoria y no la mejor manera de realizar un trabajo.

Todo trabajador tiene un cúmulo de costumbres personales, familiares y laborales surgidas de sus experiencias previas, que al incidir en su motivación al logro influyen positiva o negativamente en su desempeño laboral. Como se muestra en el cuadro 4, el cual esboza la triangulación de la categoría Experiencias Motivacionales.

Cuadro 4

Triangulación categoría: Experiencias Motivacionales

Categoría	Informante Respeto	Informante Motivación	Informante Sensibilidad	Referencia Teórica	Perspectiva de la Investigadora
Experiencias Motivacionales	Mi experiencia motivacional es brindar atención a las personas que visitan la División en busca de información dando respuestas claras y oportunas. Cada situación planteada la comparto con los grupos compañeros y brindo apoyo y soluciones a los problemas que se presentan día a día. Mi Jefe inmediato presta atención para resolver cualquier eventualidad, laboral o personal, que pueda presentarse en un momento dado.	Me siento agradecida. Mi sitio de trabajo ha sido bueno. Me gusta mi trabajo, además comparto algunas experiencias con los compañeros más cercanos.	Mi principal motivación es cumplir con las actividades y las funciones asignadas, atender al público de manera cordial. Cuando las personas visitan la División reciben repuestas a sus inquietudes y se les apoya en las solicitudes de los trámites que requieren.	Para Cummings y Schwab (1985) “la motivación es un proceso hipotético según el cual la conducta es impulsada por algo que se puede llamar fuerza o energía, que se moviliza o cambia debido a factores internos o externos”. (p. 92).	Cada persona trae consigo una serie de acontecimientos que luego se transforman en experiencias laborales que pueden ser positivas o negativas y que permiten un mayor crecimiento personal y que pueden ser satisfactorias para su desempeño laboral, en significancia con el desarrollo de las metas.

Todo ambiente laboral se rige por normas que regulan funciones y atribuciones, de su personal, pero son los valores esos principios que animan o motivan a los funcionarios a desempeñar adecuadamente sus funciones, tal y como se expresa en el cuadro 5, donde se hace referencia a la triangulación de la categoría Valores Éticos a partir de la información surgida de la entrevista, comparada con la opinión de un autor y lo observado por la autora.



Cuadro 5
Triangulación categoría: Valores Éticos

Categoría	Informante Respeto	Informante Motivación	Informante Sensibilidad	Referencia Teórica	Perspectiva de la Investigadora
Valores Éticos	La directiva tiene que cumplir con una serie de conocimientos que va a transmitir a su personal, entonces, yo pienso que el ser gerente es una responsabilidad muy amplia pero que debe de ir acompañada de un gran conocimiento.	...con el objetivo claro y con un proyecto direccional que apoye y garantice no solo el bienestar del líder sino también de todos los que lo acompañan, donde se vea reflejado la comunicación, respeto, compañerismo... los cuales son los instrumentos principales para la realización de cualquier proyecto.	Estar en óptimas condiciones para desempeñar nuestra labor y así hacer que este lugar pueda dar calidad laboral, de lo contrario no se puede brindar esa calidad pues todos somos un conjunto que debe funcionar como tal.	Ramos, citada por Rojas (2007), establece que los principios que presiden y regulan el comportamiento de las personas en cualquier situación; proyectos de vida, ideales, creencias básicas, opciones personales, orientación para la vida, marcan la personalidad; tienen carácter real, no son ficción, son realidades enraizadas en la cultura que le dan coherencia a la vida (p. 16)	El gerente es quien impulsa las acciones para mejorar y llevar a cabo todas las normas de la organización, su principal función es determinar situaciones, liderazgo, evaluación de proyectos, el trato eficaz con su personal. Si el director cumple con todas estas funciones a cabalidad tiene garantizada la calidad laboral y la de su personal administrativo.

Un ambiente laboral con las condiciones, equipos e insumos adecuados para desarrollar las actividades que le son propias, se convierte en el escenario propicio para que los funcionarios se sientan motivados a la realización de las funciones que les corresponde y así se expresa en el cuadro 6 que muestra la triangulación de la categoría Ambiente Laboral.

Cuadro 6
Triangulación categoría: Ambiente Laboral

Categoría	Informante Respeto	Informante Motivación	Informante Sensibilidad	Referencia Teórica	Perspectiva de la Investigadora
Ambiente Laboral	Si no existe motivación laboral en la Zona Educativa del estado Guárico, el clima ambiental no es idóneo.	No muy acorde con los factores importantes que deben existir en un ambiente laboral adecuado. No hay una buena estructura física, los equipos necesarios son antiguos o no existen. Estos son elementos fundamentales para cumplir a cabalidad con nuestras funciones. Debo decir que existe mucha debilidad en cuanto a los materiales y el acondicionamiento del ambiente laboral	El área trabajo no facilita las herramientas para realizar las actividades requeridas por diferentes funcionarios y no existe algún tipo de motivación para cada miembro de la institución.	Para Riquelme (2017) es un elemento transcendental en el día a día de la empresa, pese a que es difícil determinar o precisar las características que lo propician. Sin embargo se ha demostrado que influye notablemente en la productividad y en la vida personal de los empleados (s/p).	Toda institución, empresa u organización crea un ambiente laboral donde todos -desde el gerente, sus empleados y los que asisten a dicho espacio- se sientan a gusto y puedan desarrollar con toda normalidad y beneplácito sus tareas en función del bien personal y el de la empresa.



La gerencia constituye un desafío para quien la ejerce, dado que en él reposan la responsabilidad de guiar su equipo de trabajo hacia el logro de los objetivos o metas institucionales, valiéndose para ello del diagnóstico, diseño y ejecución de estrategias, que desde un riguroso mecanismo de control y seguimiento le permitan garantizar un clima laboral, un ambiente laboral que sirva de motivación al desempeño de todos los funcionarios que están a su cargo. A continuación, se muestra en el cuadro 7, la triangulación de la categoría Función Gerencial.

Cuadro 7

Triangulación categoría: Función Gerencial

Categoría	Informante Respeto	Informante Motivación	Informante Sensibilidad	Referencia Teórica	Perspectiva de la Investigadora
Función Gerencial	Función Gerencial La palabra gerencia abarca mucho porque contiene muchos aspectos que debe cumplir la persona que la está ejerciendo.	Requiere de sus responsables unas competencias en la dirección y liderazgo que les permitan alcanzar los objetivos previstos en el proyecto que se tracen. El principal reto de la organización de hoy día es mejorar las condiciones del personal que labora en la organización, objetivo que está directamente relacionado con la mejora de la actuación de todo el personal tanto de mano de obra como el gerencial	Siento que él a lo mejor, como gerente también le pueden faltar como más desenvolvimiento en cuanto a su gestión, claro está, en torno a la convivencia y a la comunicación. Entonces, creo que, a lo mejor, como experiencia aquí hay que mejorar un poco más esa gestión directiva.	Chiavenato expresa (2006): “la administración fija metas de alto desempeño para sí misma y para todos los asociados, y ofrece los medios adecuados para alcanzarlas. Al lograr las metas de eficiencia y productividad también se satisfacen los objetivos individuales de los asociados” (p. 129).	La competencia de un gerente es un conjunto de actitudes, comportamientos, habilidades y destrezas que manifiesta dentro de la organización la cual gerencia para llevar a cabo sus tareas con responsabilidad, motivando y promoviendo entre sus empleados o subalternos al alcance de los objetivos propuestos. Es de suma importancia que el gerente de una organización adquiera una variedad de patrones de comportamiento para desarrollar y acrecentar los bienes y recursos organizacionales.

Conocer las necesidades e inquietudes del personal constituye una herramienta básica para fortalecer la gerencia y mantener de esta manera un clima organizacional, dado que los sentimientos condicionan el desempeño laboral, aspecto que se describe seguidamente en el cuadro 8, la triangulación de la categoría Sensibilización Laboral.



Cuadro 8

Triangulación categoría: Sensibilización Laboral

Categoría	Informante Respeto	Informante Motivación	Informante Sensibilidad	Referencia Teórica	Perspectiva de la Investigadora
Sensibilización Laboral	La motivación forma parte fundamental para el logro de los objetivos administrativos planteados. Deben implementarse planes de trabajos dirigidos principalmente a que los jefes conozcan las problemáticas de las personas que hacen vida en dicha institución para, de alguna manera, conocer la realidad y plantear posibles soluciones.	Es de gran importancia porque permiten tocar sentimientos personales y conocer las preocupaciones e inquietudes e impulsar el deseo de seguir adelante y lograr las metas propuestas. Deben participar diferentes actores de la institución (Jefe de Zona, Jefe de Personal y Coordinadores) para implementar acciones que involucren a todo el personal.	Sensibilizar al personal es de gran importancia porque permite tocar sentimientos y conocer las preocupaciones, inquietudes impulsos y deseos. Es necesario que los jefes inmediatos hagan reuniones mensuales para estimular en los funcionarios el amor por su trabajo diario.	Locke (1976), citado por García (2010), señala que un estado emocional positivo o placentero resulta de la percepción subjetiva de las experiencias laborales del sujeto o como la respuesta afectiva de una persona a su propio trabajo. (s/p)	Los seres humanos tenemos inmersos una serie de valores, sentimientos, que nos caracterizan como persona y que estos pueden fluir de manera significativa o irrelevante en nuestro trabajo. De allí, que el buen gerente debe suscitar acciones donde promueva la cordialidad, el amor, al arraigo en la organización.

La teoría que emerge

De acuerdo con las opiniones, ideas, comentarios y experiencias de los informantes clave de la División de Personal de la Zona Educativa del estado Guárico se detectaron los siguientes elementos:

Motivación Laboral. El personal no se siente motivado por parte del equipo gerencial de la División de Personal, por cuanto no perciben estímulos en la labor que desempeñan, esto se debe a múltiples factores que convergen en la desmotivación por parte del personal. Realizan las labores que les son asignadas al ritmo que más les conviene, sin tener como norte las metas institucionales que debe cumplir esta división.

Esta ausencia de motivación se pone de manifiesto al observar la manera en la que realizan sus actividades. Se detectó la carencia de un liderazgo gerencial que incentive y motive al personal a realizar las diferentes actividades para el cumplimiento de las metas establecidas a tiempo y de manera eficiente. Para Ruiz (2019):

El liderazgo es un tema de preeminencia e interés, desde el punto de vista social y gerencial. Desde esta perspectiva; el liderazgo debe ser considerado y entendido, como la capacidad que tiene el gerente o el líder, para conducir y motivar a la gente a la realización del trabajo en equipo. (p. 116)

El personal también siente desmotivación por parte de la institución, dado que no desarrollan ningún tipo de tipo acciones con la finalidad de lograr el impulso para cumplir con los objetivos emanados del Ministerio del Poder Popular para la Educación, órgano que tampoco fija estrategias que inspiren la motivación laboral en sus trabajadores.

Convivencia Laboral. Facilita mucho el desarrollo de las actividades pues los compañeros en su mayoría se apoyan para cumplir con el trabajo asignado, es decir, se tratan de una manera cordial y solidaria, creando un ambiente agradable, pero esto no sucede en todos los departamentos. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de un liderazgo transformacional, que es considerado por Burns (1978), como un asunto humano, profundo y bastante complejo.

El papel del líder tiene que generar una convivencia laboral que facilite la integración y un ambiente de trabajo agradable y amable para el desarrollo de las actividades de una manera armónica y con un espíritu colaborativo, siendo todo un solo equipo y que las metas a lograr por uno de sus miembros sea la misma de todo el equipo.

Comunicación Asertiva. Definida por el personal de la división de personal de la Zona Educativa del estado Guárico como la manera que tiene el jefe de dirigirse al personal de una manera agradable para lograr la integración de estos trabajadores a la institución y que estos realicen sus actividades con amor y de manera armoniosa. Indican a la vez que hace falta un líder que influya en sus compañeros y marque con claridad los objetivos a cumplir, generando confianza y que esté inmerso en una verdadera comunicación.

Este líder debe trabajar mancomunadamente y en constante comunicación para que salga todo bien, porque no solo es velar por el bienestar de una sola persona, también debe tener presente el de cada uno de los trabajadores como organización. Hace falta una comunicación dialéctica, que involucre al personal o equipo con los empleados, de manera que la comunicación fluya en ambos sentidos para el logro de los objetivos planteados y la evaluación de los mismos. Por ello, Gadamer (1993) sostiene que “el diálogo es la efectiva realidad del lenguaje” (p.463). Para Ruiz (2019) la acción comunicativa se da a través del diálogo y el discurso y estos, a su vez, forman parte de la dialéctica, la cual nace a través de la palabra, por lo tanto, son elementos fundamentales en el proceso de comunicación. La comunicación efectiva y transformadora es una herramienta de trabajo importante con la cual los individuos pueden entender su papel para un desempeño exitoso en el desarrollo de sus funciones en la organización.

Las Experiencias Motivacionales. Están relacionadas con la ejecución de la actividad asignada para dar respuestas claras y oportunas a cada situación planteada, compartidas en grupo para brindar apoyo ante los problemas que se presentan día a día. Los trabajadores manifiestan que les gusta su trabajo, además comparten algunas experiencias con sus compañeros cercanos. Esta situación pone de manifiesto lo bien que se siente el personal que labora en la División de Personal con las actividades que les corresponde desarrollar en grupo.

Es por esta razón que el equipo gerencial de la División de Personal de la Zona Educativa del estado Guárico debe tomar en cuenta que, a pesar de la desmotivación planteada por los trabajadores, estos se encuentran realizando de la mejor manera que pueden sus labores y atendiendo sus puestos de trabajo, desarrollando, en esencia, lo que para Ruiz (2019) es la comunicación efectiva y transformadora. Este representa uno de los aspectos administrativos que más controversias ha originado en los gerentes desde el punto de vista informativo, pero también, a través de ella, se establece el vínculo social del gerente con los empleados.

Los Valores Éticos. Son todos aquellos aspectos que debe cumplir la gerencia de la división: respeto, compañerismo, solidaridad, empatía, compromiso, entre otros. Son las herramientas para la realización de cualquier proyecto. Esto debe ser apoyado en una comunicación dialéctica, en la cual los empleados escuchen a la gerencia y la gerencia a sus empleados.

Ambiente Laboral. La Zona Educativa del estado Guárico, específicamente, la división de personal no es el ambiente más idóneo para el desarrollo de las actividades laborales, ya que algunos elementos importantes que deben existir como la estructura física, el mobiliario las oficinas, la dotación de insumos para las oficinas y los equipos de computadoras son deficientes y, en algunos casos no existen, lo cual hace dificultoso el cumplir a cabalidad con las funciones que debe realizar el personal. En rasgos generales, hay debilidad en cuanto al equipamiento, estructura y acondicionamiento de los espacios de trabajo.

Esta situación es otro de los factores que influye en la desmotivación del personal, sin embargo, los empleados realizan de la mejor manera posible sus actividades bajo estas condiciones de trabajo. De ser tomada en cuenta, por parte del tren gerencial de la División de Personal para la búsqueda de soluciones, generaría un ambiente de trabajo acorde con las actividades que allí se desarrollan.

La Función Gerencial, para los informantes es un aspecto que contiene muchas situaciones que deben cumplirse, para lo que se requieren competencias en dirección y liderazgo, elementos clave para alcanzar los objetivos previstos en el proyecto que se tracen. El principal reto de la gerencia es mejorar la actuación de todo el personal.

En tal sentido, para las informantes entrevistadas, la función gerencial es aquella que se encarga de buscar los resultados de los objetivos planteados durante un periodo, para lo cual debe supervisar y estar interactuando con el personal a su cargo.

Para que la gestión gerencial de una institución sea exitosa debe existir una comunicación dialéctica entre el personal y la gerencia y viceversa. La comunicación debe ser fluida, efectiva y transformadora para que sea una herramienta que mida los objetivos planteados y el logro dado que, por medio de esta, se pueden detectar fallas en el proceso que se ejecutan, identificar sus causas y transformar las debilidades en fortalezas.

Sensibilización Laboral, se refiere a los sentimientos del personal como parte esencial del desempeño de sus funciones, pues allí nacen las inquietudes, el impulso y el deseo de seguir adelante para lograr los objetivos administrativos o metas. De allí que todos los actores tienen que promover e involucrarse en actividades que estimulen y motiven a sus funcionarios para que se enamoren de su trabajo. Al respecto Ruiz (2019) señala que la pasión y visión por lo que se hace, ambiciosa, motiva la superación y conduce a la perfección como profesionales más competitivos y seres más humanitarios.

Reflexiones

La Motivación Laboral del personal de la División de Personal es un tema que el equipo gerencial debe tomar en consideración y establecer una comunicación dialéctica con cada uno de ellos para detectar, por medio de esta herramienta, los factores que influyen en esta situación, por cuanto dicho personal cuenta con las competencias adecuadas para la realización de sus labores. A pesar del bajo estímulo que presentan siguen realizando sus actividades diarias, por lo cual la gerencia debe tomar acciones para subir la motivación del personal como, por ejemplo, planificar actividades de integración y acompañamiento en el proceso de obtención de los objetivos planteados, así como propiciar jornadas de mejoramiento profesional que les permita mejorar su capacitación.

Con respecto a la Convivencia Laboral, al emplearse una comunicación dialéctica, la cual es considerada efectiva y transformadora, se facilitará el desarrollo de las actividades ya que fluirá desde los empleados hacia la gerencia, entre los miembros de la división y desde la gerencia hacia todo el personal. Con esta comunicación se logrará el apoyo entre los compañeros de trabajo y de estos con la gerencia, lo que creará condiciones de trabajo cordiales y solidarias. Para su logro se hace necesario que el liderazgo sea transformacional y valore la capacitación que posee el personal.

La Comunicación Asertiva es un elemento esencial en una organización más aún si se está hablando de la División de Personal de la Zona Educativa del estado Guárico, por cuanto los trabajos que allí se realizan involucran a muchas personas que laboran para el Ministerio del Poder Popular para la Educación que no tienen nada que ver con sus actividades. Es por ello la necesidad de un liderazgo gerencial que influya, de manera positiva, en los trabajadores por medio de una comunicación dialéctica, efectiva y transformadora y marque con claridad los objetivos a cumplir.

En cuanto a las Experiencias Motivacionales, el personal se encuentra desmotivado, sin embargo, realiza las actividades asignadas, por lo cual da respuestas oportunas a cada situación planteada y comparte en grupo con sus compañeros para brindar apoyo a los problemas que se presentan día a día. Esta situación es un punto de partida para revertir la desmotivación en el personal de la división, ya que siguen realizando sus actividades de manera oportuna, por lo cual la gerencia debe tomar acciones e incentivar al personal.

Es de vital importancia que en la institución los gerentes de los departamentos de administración y recursos humanos evalúen constante y profundamente el nivel de satisfacción del personal a su cargo. Es necesario realizar un informe de necesidades básicas de tal manera que consideren mejorar las condiciones económicas y la calidad de vida laboral de estas personas. También es pertinente que se cuente con un sistema de reconocimiento por la labor cumplida, para estimular el esfuerzo y la dedicación en la actividad que se desempeña y mejorar el nivel de eficiencia y eficacia.

Con respecto a los Valores Éticos, la gerencia debe mejorar la comunicación y el trato hacia el personal, por cuanto debe procurar realizar una transmisión de conocimientos a los empleados de una manera asertiva y eficaz, teniendo los objetivos claros y en concordancia con el proyecto de dirección al cual va a apoyar y garantizar, de esta manera, el bienestar de la división, reflejando como norte la comunicación, el respeto y el compañerismo.

El Ambiente Laboral es generalmente tenso y conflictivo. Algunos tratan de hacer su tarea de manera cordial, pero son muy pocos, pues las actitudes de los otros no les estimulan y esto incide en la asistencia al trabajo y el logro de los objetivos trazados por la institución. Estas situaciones hacen que sientan inseguridad e incomodidad.

Se pudo evidenciar que el personal administrativo hace un esfuerzo, sin embargo, existen varios factores que influyen negativamente en la efectividad de dichas labores. Esta situación puede ser revertida por parte de la gerencia, por medio de un plan de acompañamiento y comunicación que se establezca con el personal para lograr un ambiente acorde con los requerimientos de bienestar y armonía.

La Gerencia de la División de Personal de Zona Educativa del estado Guárico debe cambiar su concepción y establecer un plan de acompañamiento y comunicación dialéctica con el personal bajo su mando para obtener un ambiente de trabajo acorde con una institución que debe velar por las condiciones laborales del personal de educación de todo el estado. Por ello, debe planificar, ejecutar y evaluar actividades recreativas y deportivas para brindar la posibilidad a todo el personal de participar activamente y unir lazos de amistad, fraternidad y cooperación y con esto disminuir el nivel de agotamiento y descontento interno.

La Sensibilización Laboral es fundamental para que los gerentes de la División de Personal de la Zona Educativa del estado Guárico tomen en cuenta a sus empleados y generar acciones para mejorar el desempeño profesional y los estimulen a desarrollarse dentro de la institución en la labor que desempeñan.

Es por ello que se debe aplicar el principio de equidad entre un trabajo bien realizado, la asistencia, la responsabilidad y la puntualidad a través de ascensos o reconocimientos, es decir, contar con la participación de todos por igual y diseñar un sistema de recompensas para motivarlos.

Referencias

- Álvarez, H. (1995). *Modelo hacia un clima organizacional plenamente gratificante*. Cali: Universidad del Valle.
- ASDE. (s/f). *Motivar sí, pero cómo. Una reflexión de como motivar a los miembros de nuestros equipos de trabajo*. Madrid: Federación de Asociaciones de Scouts de España. Recuperado de: https://issuu.com/scout_es/docs/motivar/15
- Bernal Mayorga, M. (2012). *Estrategias personales para contribuir a mejorar el ambiente de trabajo*. Seminario sobre convivencia laboral. Recuperado de <https://es.slideshare.net/ledithj/convivencia-laboral>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Castillo, R. (2011). *La comunicación en el entorno laboral* (Tesis de maestría, Recuperado de <https://sites.google.com/site/lasntenlaeducacion/la-comunicacion-en-el-entorno-laboral>

- Chiang-Vega, M.M., Riquelme-Neira, G.R. y Rivas Escobar, P.A. (2018). Relación entre satisfacción laboral, estrés laboral y sus resultados en trabajadores de una institución de beneficencia de la Provincia de Concepción. *Cienc Trab.*, 20(63). Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-24492018000300178&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Chiavenato, I. (2006). *Administración de Recursos Humanos*. Ciudad de México: Mc Graw Hill Internacional.
- Cummings, L. y Schwab, D. (1985). *Desempeño y Evaluación*. Ciudad de México: Trillas.
- Davis, K. y Newstrom, J. (1993). *Comportamiento humano en el trabajo*. Ciudad de México: Mc Graw-Hill.
- Fernández Collado, C. (1997). *La Comunicación en las Organizaciones*. Ciudad de México: Trillas.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método. Vol. I y II*. Madrid: Ediciones Sígueme.
- García, D. (2010). Satisfacción Laboral. Una aproximación teórica. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ccss/09/dgv.htm>
- García, M. (2009). Clima Organizacional y su Diagnóstico: una aproximación Conceptual. *Cuadernos de Administración*, 42. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2250/225014900004.pdf>
- Giraldo, K. (2014). *Fortalecimiento de la convivencia laboral para prevenir factores de riesgo en una empresa* (Informe de práctica profesional, Universidad Cooperativa de Colombia, Cali, Colombia). Recuperado de https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/10737/1/2014_fortalecimiento_convivencia_laboral.pdf
- Guerra, J. (2011). *La motivación laboral, clave en una empresa*. Recuperado de <https://www.portafolio.co/economia/finanzas/motivacion-laboral-clave-empresa-148308>
- Hall, R. (2005). *Organizaciones: estructura y proceso*. Ciudad de México: Prentice-Hall Hispanoamérica.
- Iglesias, A. y Sánchez, Z. (2015). Generalidades del clima organizacional. *Medisur*, 13(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2015000300002
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. En M.D. Dunnette (Edit.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. New York: Jonh Wiley & Sons.
- March, J. y Simono, H. (2001). *Teoría de la Organización*. Madrid: Ariel.
- Peralta, L. (2016). *La motivación y su influencia en el desempeño laboral del personal administrativo que trabaja en la zona educativa del estado Yaracuy* (Trabajo de Maestría, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela). Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zP43TUDq_lgJ:mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/4774/lperalta.pdf%3Fsequence%3D1+%&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ve
- Ramírez, R., Abreu, J. y Badii, M. (2008). La motivación laboral, factor fundamental para el logro de objetivos organizacionales: Caso empresa manufacturera de tubería de acero. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 3(1). Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v3-n1/3\(1\)%20143-185.pdf](http://www.spentamexico.org/v3-n1/3(1)%20143-185.pdf)
- Riquelme, M. (2017). *Ambiente laboral, clave para el desarrollo de las labores. Web y empresas*. Recuperado de <https://www.webyempresas.com/ambiente-laboral/>
- Robbins, S. (1987). *Comportamiento Organizacional*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional*. Ciudad de México: Pearson.
- Rojas, B. (2007). La Axiología como eje transversal, en la gestión del talento humano. *Revista Educación en Valores* 1(7). Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v2n%2012/art3.pdf>



- Ruiz, N. (2019). Liderazgo transformacional una hermenéusis dialéctica comunicacional del gerente en el contexto de la educación universitaria para la ciencia y la tecnología. *Revista CIEG*, 37. Recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.37\(116-132\)-Ruiz%20No helia_articulo_id477.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.37(116-132)-Ruiz%20No helia_articulo_id477.pdf)
- Sánchez, M. (2011). *Motivación como factor determinante en el desempeño laboral del personal administrativo del hospital Dr. Adolfo Prince Lara, Puerto Cabello, Carabobo* (Trabajo de grado de especialista, UNEFA, Venezuela). Recuperado de <https://es.slideshare.net/malenasan/motivacin-como-factor-determinante-en-el-desempeo-laboral-del-personal-administrativo-del-hospital-dr-adolfo-prince-lara>
- Schultz, D. (1991). *Psicología industrial*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Vargas, C. (2010). *La convivencia en el trabajo*. Ciudad de México: Trillas.
- Zapata D., A. (2000). *Métodos para la investigación de la Cultura Organizacional*. Cali: Universidad del Valle.

Huerto escolar como estrategia didáctica en el desarrollo del aprendizaje significativo en el área de agricultura

School garden as a teaching strategy in the development of significant learning in the area of agriculture

Leyna Karina Tovar-Seijas^{1*}

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1166-0448>

Recibido: 16/10/2019

Aprobado: 16/12/2019

Resumen

El presente trabajo está dirigido a la elaboración de un plan de acción para la implementación de un huerto escolar como estrategia didáctica en el desarrollo del Aprendizaje Significativo en el área de Agricultura en los estudiantes de la Escuela Básica Bolivariana GC 8 “Piloncito”. Metodológicamente el estudio, se enmarcó en el paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, bajo la modalidad de proyecto factible, con un tipo de investigación de campo, siendo el nivel descriptivo. La población estuvo constituida por catorce (14) docentes de la Institución y la muestra fue de 5 docentes. Como técnica de recolección de datos se empleó la observación directa y la encuesta; como instrumentos el cuestionario cerrado y el cuaderno de notas. El análisis de los resultados se realizó utilizando las estadísticas descriptivas, mediante un análisis cuantitativo. Como resultado se obtuvo que solo un 60% de los docentes aceptaron que a veces utilizan estrategias didácticas que incentivan a sus estudiantes a ser más responsables de su propio aprendizaje y un 40% no lo hace. Concluyendo que los docentes deben fomentar el provecho y la atención de sus estudiantes para el progreso del pensamiento crítico y hacerle pensar sobre cosas cotidianas para que lo relacione con su acción escolar y no se conformen sólo con simplemente recibir los conceptos impartidos.

Palabras clave: huerto escolar; estrategia didáctica; educación rural; aprendizaje significativo; agricultura.

Abstract

The present work is directed to the elaboration of an action plan for the implementation of a school garden as a didactic strategy in the development of Significant Learning in the area of Agriculture in the students of the Escuela Básica Bolivariana GC 8 “Piloncito”. Methodologically, the study was framed in the positivist paradigm, with a quantitative approach, and a non-experimental design, under the feasible project modality, with a type of field research, being the descriptive level. The population consisted of fourteen (14) teachers from the Institution and the sample was 5 teachers. As the data collection technique, direct observation and survey were used; as instruments the closed questionnaire and the notebook. The analysis of the results was carried out using descriptive statistics, by means of a quantitative analysis. As a result, it was found that only 60% of teachers accepted that they sometimes use teaching strategies that encourage their students to be more responsible for their own learning, and 40% do not. Concluding that teachers should encourage the benefit and attention of their students for the progress of critical thinking and make them think about everyday things so that they relate it to their school action and are not satisfied with simply receiving the concepts taught.

Keywords: school garden; didactic strategy; rural education; significant learning; agriculture.

¹Estudiante del Doctorado Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela

*Correspondencia: leynakarinatovar@hotmail.com



Introducción

El hombre en medio de su evolución, comienza a formar su grupo familiar en el sector rural, encontrándose con la necesidad de crear una fuente confiable de subsistencia; es por ello que empieza a domesticar animales y a realizar la siembra de la tierra; empleando técnicas rudimentarias al no contar con herramientas e implementos adecuados para tal fin, pero con la bondad que como la tierra no estaba contaminada, producía alimentos sanos. Para Vía Campesina (2018) “el surgimiento de la agricultura es quizás uno de los procesos más revolucionarios de la historia de la humanidad” (p. 11).

La agricultura inicialmente como proceso busca asegurar el aprovisionamiento de alimentos para la sobrevivencia en primera instancia, pero posteriormente, como actividad lucrativa y comercial, propicia el trueque al producirse el intercambio de alimentos por otra mercancía que este agricultor no producía.

Al hablar de la agricultura hay que hablar sin duda de las áreas o zonas rurales definidas por Romero (2019) como:

La población rural es aquella que vive en asentamientos menores a los 2,500 habitantes, generalmente se localiza en zonas lejanas a las ciudades, en ocasiones en zonas abiertas cerca al campo, y dispone en lo general de menores tecnologías, y de servicios básicos; aunque existen comunidades rurales que viven con estilos de vida urbanos, pero con ciertas restricciones en el acceso a los bienes y los servicios que ofrece la ciudad. (p. 2)

Sin embargo, cuando se habla de áreas rurales, las cuales están catalogadas como zonas agropecuarias normalmente, y se asocian al hecho educativo como espacios para la producción de conocimientos, se hace necesario valorar la relación existente entre educación básica, crecimiento significativo y aprendizaje basado en proyectos. Es por ello que para Colina (2013):

La educación en el contexto rural, representa un sendero de conocimientos y saberes aprovechables hacia el resguardo de la conciencia y conquista del hombre sobre los diferentes espacios naturales, en esa tendencia de desarrollo de los pueblos cuando la prioridad se enfoca en la búsqueda constante de mejores condiciones de vida. Tales expectativas, avizoran el respeto cultural que identifica a cada ámbito rural, así como la diversidad de sentidos y significados otorgados por el colectivo social, a las condiciones socioproductivas que se pueden sumar al desarrollo de los objetivos educacionales. (p. 2)

La calidad de la educación en la escuela rural venezolana ha sido cuestionada en sus resultados, los modelos empleados para impartirla, las dificultades técnicas que presenta para evaluarla y la complejidad de factores que en ella concurren para la heterogeneidad del problema educativo que surge en el medio rural.

Hoy en día vemos con preocupación, que el suelo está en deterioro, debido al mal uso que se le ha venido dando en las últimas cuatro décadas, por el abuso de los insecticidas, plaguicidas, fungicidas y herbicidas. Esto ha traído como consecuencia la producción de alimentos contaminados y el deterioro del ambiente. Una alternativa que realza la función concientizadora y formadora de la escuela como centro del quehacer comunitario, es la aplicación del huerto escolar, dado que en él no se utilizan aditivos que atentan contra la salud, al contrario, se obtienen alimentos sanos, lo que sería positivo en la educación básica.

Planteamiento del problema

El docente que ejerce su función educativa en las áreas rurales, debe propiciar la vinculación de los estudiantes con su entorno ajustando para ello, el contenido programático que se ha de impartir. Es por ello que la contextualización del currículo es de vital importancia, garantizando que el contenido a desarrollar sea significativo para el estudiantado y por ende adoptándose estrategias didácticas novedosas, innovadoras para el logro de este fin. Al respecto, IES Playa de Arinaga (2016) manifiesta lo siguiente:



La actividad pedagógica en torno a la utilización del espacio escolar como sustrato para la realización de actividades de aproximación al medio y las acciones humanas implicadas en su aprovechamiento hacen del huerto escolar ecológico una herramienta multidisciplinar que permite fomentar el trabajo en grupo y el conocimiento del trabajo en el campo y la consiguiente valoración de una actividad, la agricultura, actualmente en retroceso, que constituye un pilar fundamental para el desarrollo de una economía sostenible y un aspecto esencial de nuestro paisaje rural y de las acciones tendentes a la conservación de nuestro patrimonio natural y medioambiental.(p. 2).

De manera pues, cuando se trata de áreas rurales es necesario mejorar la pertinencia en relación con la educación básica, impulsando el aprendizaje significativo que garantice desde la educación experiencial y el aprendizaje basado en proyectos que los educandos reconozcan el valor del aprender-haciendo.

Ahora bien, el aprendizaje significativo basado en la horticultura como una aplicación específica de la agricultura en el entorno escolar, puede tener un efecto positivo en la educación básica, por cuanto en la práctica docente conviene no sólo tener conocimiento de la ciencia específica. Ballester (2002) sino también de la evolución más reciente en psicología educativa la del constructivismo de Vygotsky, Ausubel, Novak y Hanesian, “quienes diseñaron la teoría del aprendizaje significativo, también conocido como aprendizaje a largo plazo o teoría constructivista, según la cual para aprender es necesario relacionar nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del estudiantado” (p. 16).

En ese orden de ideas, en cada etapa del proceso educativo, la atracción del aprendizaje basado en huertos en la educación básica, se sustenta en su capacidad para facilitar estrategias educacionales aceptadas como enfoques pedagógicos válidos universalmente, aun cuando no son esenciales para un aprendizaje significativo. Sin embargo, ciertamente relacionando las concepciones de “aprender haciendo”, “aprendizaje basado en proyectos”, “aprendizaje del mundo real”, “aprendizaje centrado en el niño”, focalizan claramente su atención en la participación del educando como figura central en la experiencia educativa y en la facilitación de la construcción individual y social.

Ballester (2002), investiga las variables para conseguir el aprendizaje significativo mediante diferentes experiencias realizadas en el aula, analiza los materiales curriculares con propuestas de mejora y presenta una batería de recursos didácticos para la práctica docente, y a pesar de que se llevó a cabo en geografía se extrapoló a otras disciplinas. En este sentido, las variables para hacer el aprendizaje significativo son el trabajo abierto, la motivación, el medio, la creatividad, la combinación de recursos didácticos con estrategias adecuadas y la adaptación curricular.

Además, Meyer (1997) señala que los huertos escolares fueron percibidos como entornos que “crean un sentido de comunidad, despiertan la preocupación por el medio ambiente, promueven la vinculación con la naturaleza y ayudan a los estudiantes a desarrollar la autoconfianza, la disciplina, la adquisición de competencias en la cooperación y la comprensión multicultural” (p. 75).

Prosigue Meyer (ob.cit.) que en una “perspectiva histórica el aprendizaje basado en huertos se predica como una contribución a todos los aspectos de la educación básica: competencias académicas, desarrollo personal, desarrollo social, desarrollo moral, competencias profesionales o para la subsistencia y competencias para la vida ordinaria” (p. 76).

El aprendizaje basado en huertos tiene una influencia positiva, significativa en la educación básica que redundan en el rendimiento académico de los estudiantes, las actitudes hacia el medio ambiente y la autoestima.

Bude (2000), sostiene que el uso de los huertos ecológicos como un medio para contextualizar la enseñanza y el aprendizaje es su potencial para hacer posible que los jóvenes aborden más eficazmente las materias generales de la escuela.



Hoy en día, el aprendizaje escolar basado en huertos es visto desde una nueva perspectiva, la educación para el medio ambiente y alfabetización ecológica, cuya misión consiste en promover el respecto de la vida y el medio ambiente, la valoración y la comprensión de los sistemas ecológicos, así como la instauración de una gestión del medio ambiente orientada hacia el objetivo de un futuro sostenible.

En este orden de ideas, en cada etapa la atracción del aprendizaje basado en huertos en la educación básica, se sustenta en su capacidad para facilitar estrategias educacionales aceptadas. En los últimos años estamos viviendo importantes cambios e innovaciones en el campo de la educación básica, cambios inherentes a los cambios sociales que imprimen un nuevo rumbo al trabajo cotidiano de los docentes. La consolidación de estos cambios, en la realidad de las aulas, requiere de un complejo proceso de asunción de nuevas concepciones, enfoques y, en general, de una nueva práctica pedagógica.

Frente a esta posición se debe proclamar una enseñanza centrada en el trabajo autónomo del estudiante, bajo la perspectiva constructivista, al introducirse como elemento importante en el desarrollo del curriculum escolar, las habilidades cooperativas y la socialización en el aprendizaje. Un estudiante capaz de desarrollar habilidades que le permita ser autodidáctico, líder de su aprendizaje.

Pero nos encontramos en la realidad una educación todavía centrada en el aula, dominada las actividades por el docente, dictando clases magistrales donde el estudiante es un agente pasivo, receptor de conocimientos. Donde el docente sólo cumple la función de explicar claramente y exponer de manera progresiva sus conocimientos, enfocándose de manera central en el aprendizaje del estudiante.

En la Escuela Básica Bolivariana GC 8 “Piloncito” se evidencia en sus aulas de clases un proceso de enseñanza y aprendizaje tradicional, con planificaciones muy abstractas, alejado de la realidad de sus estudiantes, se puede observar estudiantes poco motivados a las actividades escolares. La mayoría de conocimientos que se aprenden en la escuela son conceptos vacíos, sin atractivo ninguno para los niños que lo aprenden, no estimula sus curiosidades y si no sienten curiosidad no sienten interés. Tenemos niños sentados en sus sillas, oyendo sin escuchar y sin procesar esa información que se les da.

Por lo que esta investigación, realza la importancia de propiciar la aplicación del huerto escolar como una vía para el progreso del aprendizaje de los estudiantes, pero de una forma diferente, donde el estudiante aprende y se participa activamente en la adquisición de su propio aprendizaje. Las actividades se orienten a su contexto, dándole relevancia a las vivencias del estudiante, haciendo que sea protagonista, se interrelacione con los otros compañeros, fluyendo la cooperación.

Para que se desarrolle un verdadero aprendizaje significativo los estudiantes deben aprender a autoconocerse, autoestimarse y autorregularse, logrando así, su realización personal, ejercer una ciudadanía activa e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria, siendo capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de su vida.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Proponer un plan de acción para la implementación del huerto escolar como estrategia didáctica en el desarrollo del aprendizaje significativo en el área de agricultura en los estudiantes de la Escuela Básica Bolivariana GC 8 “Piloncito”.

Objetivos Específicos

Describir las estrategias didácticas que utilizan los docentes para el desarrollo del aprendizaje significativo en el área de agricultura en los estudiantes de la Escuela Básica Bolivariana GC 8 “Piloncito”



Diagnosticar la necesidad de la implementación del huerto escolar como estrategia didáctica para el desarrollo del aprendizaje significativo en el área de agricultura en los estudiantes de la Escuela Básica Bolivariana GC 8 “Piloncito”

Diseñar un plan de acción para la implementación del huerto escolar como estrategia didáctica en el desarrollo del aprendizaje significativo en el área de agricultura en los estudiantes de la Escuela Básica Bolivariana GC 8 “Piloncito”.

Justificación

El presente estudio posee relevancia desde el punto de vista didáctico, motivado a que con la implementación de actividades agrícolas se hace vinculación con diversos contenidos previsto en el currículo, logrando de esta manera contextualizar dichos contenidos con la vivencia de los estudiantes, dado que los mismos se encuentran en un ambiente rural haciendo de la educación básica, una experiencia al compartir saberes que surgen al realizar sus diferentes actividades comunitarias diarias.

Igualmente, esta investigación al buscar contextualizar el currículo educativo con el entorno en el cual se desarrolla el proceso educativo, incrementa su relevancia al aumentar la relación escuela-comunidad, dado que las actividades fuera del aula se realizan en parcelas de tierra de la comunidad, lo que hace que el aprendizaje sea más significativo.

Además, se justifica el trabajo metodológicamente, dado que se emplearán procedimientos técnicos conducentes a desarrollar un modelo sostenible para ofrecer educación de calidad a niños y niñas de escuelas básicas rurales y materiales didácticos relacionados con los jardines hortícolas como contexto de aprendizaje.

Es importante señalar que con esta investigación se beneficiarán no sólo los estudiantes de las escuelas básicas rurales sino también los docentes que tendrán que actualizar sus conocimientos en base al aprendizaje basado en huertos.

Huertos Escolares

Para la FAO (2010)

Los huertos escolares son zonas cultivadas en torno a las escuelas o cerca de ellas, que al menos en parte están bajo el cuidado de los alumnos. Suelen producir hortalizas y frutas; las actividades pueden ser cría de animales y pesca en pequeña escala, apicultura, plantas ornamentales y de sombra, así como producción de alimentos básicos en pequeña escala. (p. 2)

Son lugares de acuerdo con Larrosa (2013) donde “las actividades pueden incluir también, sobre todo en países en vías de desarrollo, la cría de animales y pesca en pequeña escala, apicultura, plantas ornamentales, así como producción de alimentos básicos en pequeña escala” (p. 20).

De acuerdo a CEIDA (1998) los huertos escolares son de:

carácter transversal con que puede abordarse el trabajo educativo en el huerto, este también es un recurso didáctico excepcional para las áreas de Conocimiento del Medio, Ciencias Naturales y Sociales o Tecnología Básica. Por medio del trabajo en el huerto pueden desarrollarse muchas capacidades contempladas en los objetivos educativos generales de las diferentes etapas educativas. (p. 11)



Para Larrosa (2013). “El huerto constituye un laboratorio natural y vivo, en donde los estudiantes tienen la oportunidad de “aprender haciendo” y de adquirir mayor destreza y técnicas para mejorar su calidad de vida, la de su familia y su comunidad” (p. 20).

Principios y fundamentos del huerto escolar

De acuerdo con Gutiérrez, Marcozzi y García (2010) los principios pedagógicos y curriculares de huerto escolar son:

Representa un eje para el desarrollo de contenidos curriculares. La huerta y demás componentes productivos, pueden ser utilizados como un instrumento pedagógico para contenidos disciplinares específicos, pero también puede tener un alcance integral que atraviese todo el proyecto educativo institucional.

Permite establecer una relación entre la teoría y la práctica, posibilitando un aprendizaje vivencial y significativo. (s/p)

Un huerto escolar propicia el trabajo colaborativo, participativo, impulsando la cultura del emprendimiento y fortalece la integración del currículo, tal y como continúan expresando Gutiérrez, Marcozzi y García (ob.cit) al resaltar entre otros principios pedagógicos y curriculares de huerto escolar:

Promueve el trabajo en equipo, la solidaridad y la cooperación entre los que participan de la experiencia; ya que compromete, motiva y moviliza a todos los actores de la comunidad educativa.

Fomenta la cultura emprendedora, ya que a través de la experiencia en la huerta se aprende a generar proyectos, planificar, esforzarse y obtener resultados en forma organizada.

Permite el desarrollo de temas transversales como la educación para la salud, educación para la igualdad de oportunidades, educación para la democracia, entre otros; por medio de la vivencia concreta en situaciones reales. (s/p)

Para Larrosa (2013). “El huerto constituye un laboratorio natural y vivo, en donde los estudiantes tienen la oportunidad de “aprender haciendo” y de adquirir mayor destreza y técnicas para mejorar su calidad de vida, la de su familia y su comunidad” (p. 20).

Al seguir enumerando los principios pedagógico y curriculares asociados al huerto escolar se distinguen los asociados al manejo adecuado de los recursos del ambiente y al emprendimiento como alternativa para llevar alimentos saludables mejorando la calidad alimenticia, a partir del fortalecimiento de las relaciones de los diferentes actores asociados al hecho educativo, tal y como continua afirmando Gutiérrez, Marcozzi y García (2010):

Representa un dispositivo y propuesta técnica que permite desarrollar múltiples conceptos relacionados con la enseñanza del cuidado del medio ambiente, fomentando el manejo adecuado y sostenible de los recursos naturales. (...)

Posibilita un mejoramiento de la calidad alimenticia, ya que se puede vivenciar de manera práctica los beneficios de la diversificación de la dieta.

Fomenta la participación activa de toda la comunidad educativa, fortaleciendo los lazos entre docentes-padres, padres-alumnos, escuela-otras organizaciones e instituciones de la comunidad.

La experiencia es apropiada por los niños y sus familias, que enfrentan problemas de acceso a una alimentación saludable, resultando la escuela en estos casos un agente multiplicador que aporta a la satisfacción de las necesidades básicas de las familias en situación de vulnerabilidad social. (s/p)



El poder incorporar la sabiduría popular propia de las comunidades rurales relacionada con la siembra, se constituye en otra fortaleza pedagógica y curricular que revisten los huertos escolares tal y como lo expresan Gutiérrez, Marcozzi y García (ob.cit) “permite la revalorización y recuperación de saberes y prácticas ancestrales, referidas a la producción y alimentación” (s/p).

La Enseñanza basada en Huertos

De acuerdo con la UNESCO (2003)

La contextualización del aprendizaje en las escuelas rurales constituye una estrategia que se ha intentado implementar en varios programas educacionales donde se ha efectuado un esfuerzo para relacionar el contenido del currículo con el entorno local. (...) Sin embargo, los beneficios potenciales del aprendizaje contextualizado en las escuelas rurales son grande, siempre y cuando se minimicen las limitaciones y se realicen esfuerzos para construir teniendo en cuenta lo que ya existe, es decir, el contexto local real. (p. 197)

Es evidente que la agricultura puede desempeñar un papel muy importante en el proceso de aprendizaje más amplio en las escuelas rurales. Un tema agrícola utilizado como un medio para contextualizar parte del currículo puede ofrecer una vía por la que los alumnos pueden tener experiencias reiteradas que los pueden ayudar a dominar competencias cognitivas, físicas y sociales. La agricultura puede ser la base de proyectos integrados que se incorporan en el currículo escolar, con actividades académicas escogidas por sus características experienciales y pertinentes para la realidad local. (p. 197)

En opinión de UNESCO (ob.cit):

... el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje depende fuertemente de la motivación de los estudiantes y el profesor. Se ha podido establecer que la información relacionada con los hábitos alimentarios y los tipos de comida de la comunidad se pueden utilizar para introducir estrategias innovadoras en la educación. Las actividades fuera del aula que utilizan parcelas de tierra de la escuela y del hogar también pueden hacer que el aprendizaje sea más significativo y, por ende, más atractivo. Estas parcelas se podrían utilizar para introducir conceptos de matemática, lengua y estudios sociales, etc. Dado que la agricultura es la principal ocupación de los padres de familia en las áreas centrales de Sinhala, se debe hacer todo lo posible para ayudarlos a que aprendan mejores prácticas. Parcelas agrícolas bien mantenidas en la escuela podrían (...) servir también como parcelas de demostración para la comunidad. Además, se las podría utilizar como viveros para ofrecer a los agricultores semillas y plantas de variedades mejoradas. (p. 206)

Incluso si la experiencia agrícola de las personas puede diferir, la agricultura todavía se puede utilizar como un vehículo para hacer que el aprendizaje escolar sea más significativo. Metáforas y analogías se pueden basar en actividades y experiencias agrícolas, consolidando así la adquisición de la lecto-escritura, la aritmética y las competencias básicas del razonamiento científico en el marco de un currículo basado en disciplinas. (p. 206)

Por tal razón, se puede estimular a los niños para que relacionen el proceso de aprendizaje escolar con el entorno en el cual ellos se desarrollan y producir un proceso de aprendizaje en su entorno familiar y comunitario, haciendo que la adquisición y relación de las nuevas experiencias se realicen de manera sistemática y continua.

Vínculo entre el entorno escolar, hogareño y comunitario

El entorno y la experiencia de los estudiantes, incluyendo la agricultura, se pueden utilizar como un medio para consolidar el proceso y los resultados del aprendizaje mediante lo que se denomina un enfoque “contextualizado”.



Según Taylor y Mulhall (2001):

el aprendizaje es muy influido por la relación entre tres entornos diferentes: el hogar, la escuela y la comunidad. Muchos autores sostienen que el desarrollo de estrategias apropiadas para la elaboración del currículo, así como de la enseñanza y el aprendizaje, se debería basar en el contexto inmediato en el que está localizada la escuela. Es por ello, que este enfoque sugiere que el contenido de los programas educacionales, los métodos con los que se facilita el aprendizaje y los materiales que se utilizan con este fin deben ser pertinentes en relación con la experiencia, la cultura y el entorno de los educandos. En otras palabras, la enseñanza y el aprendizaje deben contextualizarse. (p. 141)

A tal efecto, Taylor y Mulhall (1997) describen que la contextualización del aprendizaje ocurre “cuando el contenido del currículo y los métodos y materiales asociados con él están relacionados directamente con la experiencia y el entorno del educando” (s/p).

Es por ello que en un ambiente rural la agricultura puede ofrecer una base sustancial para la adaptación de los programas de estudios a la cotidianidad de la vida de los estudiantes en las zonas rurales, siendo las experiencias de la construcción de huertos escolares un elemento esencial para dicha contextualización dado que se lograría impulsar el liderazgo del estudiante, trabajo en grupo y la iniciativa personal. Con estas acciones se busca fortalecer la creatividad de los estudiantes y la motivación.

En tal sentido Taylor y Mulhall (2001), ejecutaron un estudio en el cual involucraron a cuatro países para establecer como primer objetivo a la práctica de la agricultura como un medio para contextualizar el aprendizaje en un entorno en el que las necesidades de los educandos son muy diversas y cuya experiencia vital ha sido enriquecida por la actividad agrícola.

Como segundo objetivo desarrollado estuvo el examinar la manera de utilizar la experiencia agrícola en las escuelas primarias rurales para apoyar el desarrollo de las competencias básicas de los niños en alfabetización, aritmética básica y otras competencias de la vida corriente que son percibidas como necesarias para llevar una vida fructífera y productiva.

Esta investigación buscó resaltar los diferentes problemas que se deben afrontar al momento de diseñar, emplear los conocimientos previos y la experiencia agrícola que poseen los estudiantes del área rural como una metodología práctica y novedosa que pueden ser útiles para los planificadores de los contenidos educativos y de esta manera diseñar planes y currículos contextualizados para la ejecución de proyectos educacionales útiles en el área rural.

Educación Experiencial y Aprendizaje basado en Proyectos

De acuerdo con Builes (2002). La educación experiencial “es un abordaje que se deriva del trabajo sobre las teorías del aprendizaje experiencial y de trabajo experimentales en diferentes campos (clínico, educativo, organizacional)” (p. 55). Para James (1980) “la educación esta inequívocamente ligada a la experiencia, a lo que uno hace, y no mucho a las opiniones y actitudes de uno” (p. 89). Sakofs (1995) manifiesta que “es una orientación filosófica hacia la enseñanza y aprendizaje que valora y alienta las uniones entre las actividades educativas concretas y lecciones abstractas para maximizar el aprendizaje” (p. 145).

Así mismo Luckner y Nadler (1997) afirma que esta “asume que todo conocimiento debe empezar con la relación del individuo con el tópico. Las reacciones propias, las observaciones y el entendimiento de algo son más importantes que la opinión de alguien más acerca de eso mismo” (p. 3).



Para Capra y Luisi (2014) la educación basada en proyectos representa:

Las perspectivas experiencial y situada plantean el problema de la organización y secuencia de los contenidos de la enseñanza o de la estructura del currículo en términos de saberes y habilidades o competencias que la persona debe lograr para afrontar los problemas, necesidades y asuntos relevantes que se le plantean en los entornos académicos y sociales donde se desenvuelve. De esta manera, las experiencias educativas en que participan los estudiantes en forma de actividades propositivas y auténticas, organizadas en forma de proyectos, constituyen los elementos organizadores del currículo. Este debe ofrecer al alumno situaciones que lo conduzcan a un crecimiento continuo, gracias a la interacción entre las condiciones objetivas o sociales e internas o personales, es decir, entre el entorno físico y social y las necesidades, intereses, experiencias y conocimientos previos de los alumnos. (p. 85)

Educación para el medio ambiente y “alfabetización” ecológica

Aranda (2015) indica que “la creciente preocupación por las cuestiones ecológicas y los cambios curriculares del sistema educativo han favorecido la progresiva entrada de los temas ambientales en la escuela” (p. 366). Mientras que Damián y Monteleone (2002), manifiestan que “es frecuente que en las escuelas se lleven a cabo campañas “ecológicas”; sin embargo, estas acciones por lo general quedan descontextualizadas de la propuesta pedagógica que debiera sustentar la Educación Ambiental” (p.76).

Es por ello que para Aranda (2015) “la alfabetización ecológica es una concepción de los seres vivos y una práctica ecologista que puede aportar a la diversidad de expresiones y formas de asumir la educación ambiental desde diversas orientaciones y condiciones sociales” (p.380). Jonassen y Land (2000) “Entonces los docentes tienen que enfrentarse al desafío de enseñar lo que no aprendieron, logrando exponer los temas sin que esa enseñanza pueda incidir en una formación para la sustentabilidad como tendría que ser” (p. 56). Al respecto Capra y Luisi (2014) “indican que es una forma de cultivar la inteligencia emocional, social y ecológica, a fin de generar conocimientos, habilidades y valores esenciales para una vida sostenible. Por ello, incluye: Descubrir, explorar, enseñar, cambiar y compartir” (p. 35). Builes (2002) “la alfabetización ecológica significa el entendimiento de cómo funciona el mundo desde un punto de vista físico, de su energía, de la vida, y cómo se traspassa ese conocimiento a la economía, al uso de la tecnología y a la forma de vida” (p. 88).

Aranda (2015) indica que Capra (1999) define los principios de una pedagogía para la alfabetización ecológica de la siguiente manera:

Interdependencia entre todos los integrantes de una comunidad ecológica, ya que se encuentran interconectados en una vasta y compleja red de relaciones, la trama de la vida; el carácter cíclico de los procesos ecológicos, puesto que los circuitos de retroalimentación son caminos a través de los cuales los nutrientes son continuamente reciclados. Entender que comunidades enteras de organismos han evolucionado de este modo a lo largo de miles de millones de años, usando y reciclando sin cesar las mismas moléculas de minerales, agua y aire; la asociación es otro de los rasgos esenciales de las comunidades sostenibles, donde los intercambios cíclicos de energía y recursos en un ecosistema se sostienen en una cooperación omnipresente, o sea, al establecer vínculos, vivir incluso unos dentro de otros y cooperar. Se trata de aspectos distintos de un mismo patrón de organización, para lograr la máxima sostenibilidad. (p. 375)



El Aprendizaje Escolar basado en huertos

De acuerdo a la UNESCO (2003)

Los enfoques teóricos y metodológicos del aprendizaje basado en huertos varían considerablemente en el mundo de la educación; sin embargo, la aplicación de la pedagogía cae principalmente en uno de dos marcos de referencia, a saber, la educación experiencial (en el lenguaje contemporáneo se la suele conocer como “aprendizaje basado en proyectos”) o la educación para el medio ambiente. En términos teóricos, el aprendizaje basado en huertos también encuentra pertinencia en dos teorías educacionales contemporáneas, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) y su trabajo reciente (1999), sobre la inteligencia naturalista, y la teoría de Daniel Goleman (1995) sobre la inteligencia emocional (p. 232)

Teorías subyacentes en el aprendizaje basado en huertos

Teorías del aprendizaje experiencial

Según el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1975) citado por Weatherford y Weatherford, (1987) expresa que:

la experiencia concreta conduce a observaciones y reflexiones que tienen como resultado la formación de conceptos abstractos y generalizaciones de estos conceptos, así como la capacidad de verificar las implicaciones de estos conceptos en situaciones nuevas. Piaget y otros científicos han mostrado que la comprensión de un niño se desarrolla mediante sus acciones sobre el medio ambiente y no simplemente mediante el lenguaje. Otro aspecto singular acerca de la educación experiencial en que se basa en la motivación intrínseca del educando. (p. 35)

Teorías de la Inteligencia

Para la UNESCO (2003) Las teorías de la inteligencia como la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y la conceptualización de la inteligencia emocional de Daniel Goleman han contribuido a valorar la educación experiencial, al desarrollar capacidades. Lingüísticas, musicales, lógico-matemáticas, espaciales, cenestésica corporal y personales, así como competencias emocionales. Carver (1998).

Metodología Empleada

Esta investigación se enmarcó en el paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo, utilizando un diseño no experimental, bajo la modalidad de proyecto factible, con investigación de campo, siendo el nivel de la misma descriptivo, en la cual se desarrollaron procedimientos dirigidos a recabar la información referida a la problemática planteada.

Población y muestra

En este estudio la población está conformada por 14 docentes que laboran en la Escuela Básica Bolivariana GC 8 “Piloncito”. La muestra es una parte representativa de la población involucrada en el problema planteado y que es objeto del presente estudio quedando la muestra compuesta por 5 docentes de dicha institución educativa.

En el desarrollo de esta investigación se utilizaron como técnicas de recolección de datos, la observación directa y la encuesta, siendo sus instrumentos el cuestionario cerrado y el cuaderno de notas. En cuanto a las técnicas de análisis de los datos, se utilizó las estadísticas descriptivas, mediante un análisis cuantitativo. Primero se procedió a la tabulación de los resultados.



Los Resultados

Cumplido los parámetros establecidos para el análisis de los resultados, se procedió a organizar la información obtenida y presentarla como en efecto se hizo, mediante cuadros estadísticos y gráficos circulares en el siguiente orden:

Descripción de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes para el desarrollo del aprendizaje significativo en el área de agricultura en los estudiantes de la Escuela Básica Bolivariana GC 8 “Piloncito”

A la pregunta de si considera que sus clases en el área de agricultura son atractivas y dinámicas para los estudiantes, el 40% de los docentes encuestados expresan que casi siempre los estudiantes consideran atractiva la clase impartida en el área de la agricultura, mientras que el 60% de los consultados, dijo que a veces los estudiantes consideran atractiva la clase impartida en el área de la agricultura. Estos resultados muestran que algunos de los docentes de la Escuela Básica Bolivariana GC 8 “Piloncito”, planifican sus actividades académicas para hacerlas interesante en el área de la agricultura. En esta área del conocimiento, por los contenidos programáticos que se involucran, es donde el docente debe fomentar el interés y captar la atención de sus estudiantes para construir la contextualización del currículo y fomentar de esta manera el pensamiento reflexivo y crítico, relacionando lo impartido con las cosas cotidianas de su vivencia, relacionando de esta manera su actividad escolar con su entorno y comunidad, logrando una educación vivencial.

Con respecto si el docente propicia actividades prácticas en el área de la agricultura que favorezca el trabajo en equipo de los estudiantes, los docentes consultados indican en un 20% que siempre planifican actividades prácticas, mientras que el 40% de los educadores entrevistados manifiestan que casi siempre planifican actividades prácticas y el 40% docentes interrogados revelan que nunca planifican actividades prácticas. Con estos datos se puede deducir que pocos docentes emplean en su praxis pedagógica acciones prácticas en el área de la agricultura que incentiven a los estudiantes el trabajo en equipo. Es importante señalar que el docente debería emplear estrategias didácticas prácticas que desarrollen el aprendizaje cooperativo, según May (2010):

El trabajo en equipo en la escuela primaria hoy en día, es una tarea importante que le toca al docente realizar; tener las bases elementales para hacer el trabajo en equipo, conocer sus características, su proceso de formación las etapas por las que pasa un equipo de trabajo para su integración; así como, el papel que a cada uno de sus integrantes le corresponde realizar es sin duda una noción que ayuda al maestro o maestra a poder integrar de una mejor manera sus equipos de trabajo. Pero más allá de ello desarrollar cualidades, actitudes, pautas, comportamientos en el proceso de enseñanza aprendizaje, es una de las tareas primordiales del educador hoy en día. (p. 7)



La acción grupal suele ser más segura y efectiva que trabajar individual, mediante la colaboración el resultado del aprendizaje se optimiza.

Mientras que a la pregunta de si el docente aplica estrategias didácticas en el área de agricultura que incentive a sus estudiantes a ser responsables de su propio aprendizaje, se observa que un 60% de los docentes entrevistados respondió que a veces utiliza estrategias didácticas que incentive a sus estudiantes a ser responsables de su propio aprendizaje y un 40% de los docentes consultados afirma que no utiliza estrategias didácticas que incentive a sus estudiantes a ser responsables de su propio aprendizaje. Esto significa que el conjunto de los docentes no estimula a los estudiantes a estar involucrados en su proceso de enseñanza aprendizaje, por cuanto no incentivan la responsabilidad que estos tienen en la construcción de su conocimiento.

Con respecto a si el docente emplea estrategias para relacionar los conocimientos nuevos con conocimientos que el estudiante ya posee, se determina que un 20 % de los educadores consultados afirman que casi siempre emplean estrategias para relacionar los conocimientos nuevos con conocimientos que el estudiante ya posee, mientras que el 60 por ciento de los docentes entrevistados, respondió que a veces maneja estrategias para relacionar conocimientos nuevos con conocimientos que el estudiante ya posee y a esta pregunta un 20 % profesores interrogados indicaron que nunca emplean estrategias para relacionar los conocimientos nuevos con conocimientos que el estudiante ya posee. Este resultado indica que el primer elemento que dinamiza un proceso de aprendizaje que son los conocimientos previos del estudiante no se está tomando en cuenta para realizar el andamiaje de los nuevos conocimientos que se están impartiendo por parte del docente de aula.

En consecuencia, el docente debe implementar estrategias que permitan entrelazar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo que posee el estudiante. En este sentido Ausubel D.P., Novak J.D. y Hanesian H. (1983) afirma Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese en consecuencia.

A la pregunta de si el docente realiza un sondeo en sus estudiantes de los conocimientos previos antes de desarrollar los contenidos programados en el área de agricultura, se puede establecer que un 20% de los docentes consultados realiza un sondeo en sus estudiantes sobre los conocimientos previos ante de desarrollar los contenidos programados en el área de agricultura; mientras que el 80% de los docentes encuestados manifiesta que a veces indaga los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre el área de la agricultura para impartir el contenido relacionado con esta área del conocimiento.

Con lo cual se deduce que la mayoría de los docentes no consideran los conocimientos vivenciales que posee los estudiantes para la construcción del nuevo aprendizaje, a pesar de estar laborando en un área rural en el cual la agricultura es una cotidianidad entre los estudiantes que hacen vida en la institución educativa. En tal sentido Coll (1990) indica que: Cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas.

En cuanto si el docente considera que el clima de la clase en el área de agricultura es adecuado, los docentes consultados respondieron que el clima en las clases de agricultura es adecuado a veces en un 20%, mientras que los educadores que consideran que el clima en la clase de agricultura no es el adecuado está representado por un 80 % de los entrevistados. Este resultado revela que el área de agricultura, es un área del conocimiento que debe planificarse fundamentada en actividades prácticas, esto es especialmente relevante en el área rural, si se desea que el estudiante sea un individuo activo, que demuestre sus habilidades, destrezas y valores, que sea capaz de aprender por sí sólo involucrando los conocimientos que posee en esta actividad. Por lo cual el docente debe organizar actividades, métodos y estrategias prácticas que privilegien el aprender haciendo y conseguir que el aprendizaje sea atractivo, motivador y esté relacionado con su vivencia diaria.



Con respecto a si el docente realiza en la clase del área de agricultura actividades que permitan el contacto directo con su entorno, los docentes consultados manifestaron en un 60% a veces ejecutaban actividades que permitieran el contacto directo de los estudiantes con su entorno, mientras que un 40% de los educadores encuestados indicaron que nunca permiten el contacto directo de los estudiantes con su entorno.

Examinando estos resultados surge la necesidad de poner en práctica una programación acorde con el área donde se desarrolla la actividad docente y a las necesidades e intereses que poseen los estudiantes, que es la relación de los contenidos pedagógicos con su hacer diario, es por ello que la elaboración de un huerto escolar como estrategia para impulsar la pedagogía vivencial, donde los estudiantes figuren como el centro del proceso a desarrollar y que el docente actúe como orientador, facilitador y promotor del conocimiento requerido encaminándolo hacia la contextualización del contenido con el entorno en el cual se desarrolla la praxis educativa.

Capra (1999) afirma que:

la Ecología Profunda constituía un nuevo paradigma, eminentemente holístico, a partir de una visión integrada del mundo, y no como una serie discontinua de partes, actualmente esa perspectiva no solo sigue vigente sino que además ha adquirido mayor relevancia, en la medida en que no disocia a los seres humanos, ni objeto u artefacto alguno, del entorno natural. (p. 65)

La ejecución de actividades donde el estudiante se relacione con su cotidianidad beneficiará a los estudiantes, los docentes y a la comunidad por cuanto establece un contacto directo con los demás miembros de la comunidad, con la finalidad de conocer y profundizar todos aquellos aportes de un conocimiento colaborativo que va en beneficio de la comunidad donde se ejecuta dicho proyecto, permitiendo establecer integración entre los estudiantes, docentes y comunidad para así lograr un aprendizaje significativo.

Mientras que a la pregunta de si el docente realiza trabajo de campo para el tratamiento de los contenidos del área de agricultura, señalan los docentes entrevistados un 20% que nunca realizan trabajos de campo en el área de agricultura, mientras que un 60% de los educadores consultados dijeron que a veces realizan trabajos de campo en el área de agricultura y el 20% de los profesores interrogados afirman casi siempre realizan trabajos de campo en el área de agricultura. Estos resultados coinciden con los de la pregunta anterior, en cuyo caso, los profesionales de la docencia admitieron que no se planifican actividades prácticas como lo son los trabajos de campo. Sin embargo, se sabe que la utilización de la salida o práctica de campo, es una estrategia que permite al estudiante ponerse en contacto directo con el medio ambiente, con el mundo natural y observar de primera mano aquellos elementos, conceptos y procesos que son descritos luego en el aula de clase, así como relacionar el contenido impartido y observado con su vivencia en el área rural.

De acuerdo a Capra (1999):

Una pedagogía basada en el lugar (situada). Los niños necesitan comprometerse organizadamente con los sistemas vivientes y con la vida de las personas quienes viven gracias a estos sistemas. Antes de que los estudiantes sean introducidos a un conocimiento disciplinario más avanzado, ellos deberían ser inmersos en hábitats y comunidades tal como estos ocurren, fuera de los límites construidos en los salones de clases –como los ríos, las montañas, los conucos, los humedales, los jardines, los bosques, los lagos, las islas–. De tal compromiso crece la reverencia que es capaz de transformar el aprendizaje del simple conocimiento a una pasión por preservar esos lugares. La enseñanza situada, al establecer un vínculo entre la educación y la vida, permite generar prácticas educativas auténticas. Se trata de un aprendizaje comprendido como proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se logra una experiencia que incluye el pensamiento, la afectividad y la acción. (p. 70)



La observación directa y la experimentación son las formas más efectiva y natural de interiorizar el conocimiento. De igual forma, el trabajo de campo fomenta en los estudiantes los procesos de recolección de información, interpretación, formulación de hipótesis y experimentación lo que incentiva a los alumnos a leer, pensar y reconstruir lo que identifican en su entorno, refiere Sánchez, Acosta y Puche (2015).

En cuanto a si tienen noción acerca del huerto escolar como estrategia didáctica para el desarrollo de los contenidos del área de agricultura, se establece que un 80% de los docentes consultados respondió que no tiene conocimiento acerca del huerto escolar como estrategia didáctica para desarrollo de los contenidos del área de agricultura y mientras que un 20% de los educadores entrevistados, manifiesta que sí tiene conocimiento acerca del huerto escolar como estrategia didáctica para desarrollo de los contenidos del área de agricultura.

En tal sentido, se puede decir que estos profesionales de la docencia no poseen noción acerca del huerto escolar, infiriendo que los docentes no le dan la importancia y la credibilidad que tiene este tipo de actividad práctica, como una opción válida y confiable para mejorar y actualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, empleándolo como una estrategia importante para ser incorporada como elemento de cambio en el hecho educativo, que podría contribuir efectivamente para mejorar y contextualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes del área rural y satisfacer de esta manera las necesidades e intereses que estos presentan, alcanzando el rendimiento escolar esperado, por medio de la contextualización de los contenidos con su entorno y que más relación, que la elaboración de un huerto escolar como estrategia de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en un área rural.

En cuanto a si le gustaría participar en un plan de acción para planificar y poner en marcha un huerto escolar en la Institución, los docentes encuestados respondieron en un 100% que están dispuestos a participar en la elaboración de un plan de acción para organizar y ejecutar un huerto escolar en la Escuela Básica Bolivariana GC 8 “Piloncito”, como una estrategia que permita desarrollar el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Discusión

Plan de acción para la implementación del huerto escolar como estrategia didáctica para el desarrollo del aprendizaje significativo en el área de agricultura en los estudiantes de la escuela Básica Bolivariana GC 8 “Piloncito”

La escuela Básica Bolivariana GC 8 “Piloncito”, es una institución educativa rural que es el centro de desarrollo educativo del asentamiento campesino El Piloncito, ya que comprende el espacio físico y donde se desarrolla la praxis pedagógica, buscando de inculcarle a los estudiantes el valor del trabajo y la preservación de su comunidad, en función del desarrollo integral del estudiante y del medio ambiente. En este sentido, la educación está dirigida a incentivar la adquisición de los conocimientos, habilidades y destrezas por parte de los estudiantes a través de la interrelación con los diferentes elementos que están presente en su quehacer cotidiano, utilizando para tal fin los diferentes recursos que se encuentran en este asentamiento rural para lograr la contextualización del currículo con el lugar en el cual se realiza la praxis pedagógica buscando con el mismo un aprendizaje significativo.

Tal como lo plantea Capra (1999):

Partir de la teoría de los sistemas vivos. La teoría de los sistemas funciona adecuadamente como un marco científico que requiere un cambio de percepción hacia una nueva manera de pensar basada en las relaciones, el contexto, y las conexiones. La pregunta es: ¿Existe un patrón de organización común que pueda ser identificado en todos los seres vivos? Así es, y su principal propiedad es que se trata de un patrón en forma de red. Por ello, donde quiera que encontremos sistemas vivos – organismos, partes de organismos o comunidades de organismos–, podremos observar que sus componentes están dispuestos en forma de red. (p. 69)



En tal sentido, como la educación rural tiene como fundamento el realce de los valores endógenos de la población y la relación de este con su actividad principal que es la agrícola o agropecuaria, se diseña un plan de acción para la implementación del huerto escolar en la Escuela Básica Bolivariana GC 8 “Piloncito”, como estrategia didáctica para el desarrollo del aprendizaje significativo y lograr de esta manera contextualizar el currículo y la praxis pedagógica con el entorno en el cual se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje.

El presente plan de acción, tiene como finalidad la utilización del huerto escolar como estrategia de aprendizaje en el área de la agricultura con la intención de mejorar el aprendizaje en los estudiantes de la Escuela Básica Bolivariana GC 8 “Piloncito”, el cual se presenta a través de una estructura curricular que contempla un objetivo general, tres objetivos específicos, con sus respectivas actividades a desarrollar, describiendo los recursos necesarios para su ejecución y la manera de realizar el proceso de evaluación del mismo.

Objetivo General

Construir un huerto escolar como medio para integrar al personal docente, estudiantes y comunidad en general, en torno al valor del proceso agrícola como medio del desarrollo endógeno de la comunidad, sustento de la economía familiar y elemento de la conservación del medio ambiente.

Objetivo N° 1

Sensibilizar al personal docente, estudiantes y comunidad en general para que participen en la organización de un huerto escolar como estrategia didáctica para el desarrollo del aprendizaje significativo

Actividades:

- Intercambiar ideas con los directivos y docentes acerca del huerto escolar para el desarrollo del aprendizaje significativo en estudiantes de educación básica.
- Organizar reuniones con docentes, alumnos, padres y representantes para plantear el proyecto sobre el huerto escolar
- Intercambiar ideas acerca de las labores agrícolas que se realizan en la escuela.
- Explicar los beneficios del huerto escolar
- Seleccionar un lugar adecuado para construir el huerto escolar

Participantes:

Personal directivo, docentes y alumnos, padres y representantes, investigadora, extensionista del Núcleo Agrícola del Municipio Tadeo Monagas del estado Guárico

Evaluación:

La evaluación será diagnóstica, formativa y participativa. En la cual se tome en cuenta la asistencia, la disponibilidad y el compromiso asumido ante la responsabilidad que le corresponda en la ejecución del proyecto.

Objetivo N° 2

Ejecutar las acciones prácticas para llevar a cabo la construcción del huerto escolar a través de la participación de docente, estudiantes y representantes de la Escuela Básica Bolivariana GC8 “Piloncito”.

Actividades

- Organizar equipos de trabajo para la búsqueda de recursos necesarios para la construcción del huerto escolar



- Realizar charlas y talleres de capacitación referente al huerto escolar como estrategia para el desarrollo del aprendizaje significativo
- Iniciar la limpieza del lugar seleccionado para construir el huerto escolar
- Realizar visitas a otras instituciones u hogares donde tengan conucos familiares
- Iniciar la construcción del huerto escolar

Participantes:

Personal directivo, docentes y estudiantes, padres y representantes, investigadora, extensionista del Núcleo Agrícola del Municipio Tadeo Monagas del estado Guárico

Recursos:

Rotafolios, pizarrón, tiza, implementos agrícolas (pala, machetes, escardilla, pico. Rastrillo, palines, carretilla, entre otros), bloques, arena, remanso, tablas, alambre de púas, cuerdas, metro, varilla, insumos agrícolas (semillas, abonos orgánicos, compost).

Evaluación:

La evaluación será participativa. En la cual se tomará en consideración la incorporación y el compromiso asumido por el estudiante ante la responsabilidad que le corresponda en la ejecución del proyecto, la cooperación y la integración que este desarrolle con el trabajo comunitario.

Objetivo N°3

Realizar actividades académicas en el huerto escolar aplicando estrategias para el desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes que cursa el área de agricultura.

Contenidos Programáticos:

La Agricultura:

- El suelo y la agricultura
- El huerto
- Diferentes tipos de abono
- Siembra y cosechas

Estrategias metodológicas:

- Hacer varias preguntas relacionadas con el texto:
- Escuchar las diferentes respuestas de los/as estudiantes.
- Pedir a los/as estudiantes que escriban 10 productos que ellos consumen y provengan de la agricultura.
- Cada estudiante, leer la lista de los productos que escribieron.
- Escribir algunos conceptos en la pizarra sobre la agricultura.

Actividades a desarrollar en el huerto escolar:

- Desarrollar el tema del huerto escolar.
- Describir los beneficios de un huerto escolar.
- Motivar a los y las estudiantes para construir huertos caseros con ayuda de los padres.
- Visitar un huerto escolar o conuco que se encuentre en su comunidad.
- Organizar los estudiantes en grupos para la realización de actividades sobre el huerto escolar.
- Describir las características de las semillas recogidas y plantas observadas.



- Discusión grupal de estudiantes de la guía de observación del huerto escolar.
- Convidar a los estudiantes a construir un cuento sobre huerto escolar.
- Socializar los cuentos realizados.

El Ecosistema y la Producción de Alimentos

- El ecosistema y la interrelación de los seres vivos con el ambiente, la vida y la cadena alimentaria.
- Factores bióticos y los abióticos que forman la biosfera.
- El huerto escolar como un ecosistema terrestre.

Estrategias metodológicas:

- El profesor o profesora iniciará el tema con preguntas generadoras sobre el ecosistema.
- Iniciar un diálogo con los/as estudiantes, que interactúen y se expresen con libertad sobre el ecosistema.

Actividades a Desarrollar en el huerto escolar:

- Invitar a los/as estudiantes a visitar el huerto escolar en la institución para observar y comprender lo que es un ecosistema.
- Orientar a los estudiantes en la observación en el huerto escolar y que anoten o registren el máximo de detalles.
- Explicar por qué el huerto escolar es un ecosistema.
- Explica cómo se da la interacción entre los factores bióticos y abióticos de un ecosistema.

Evaluación:

La evaluación será formativa y participativa. En la cual, se tomará en cuenta el compromiso que asuma el estudiante ante la responsabilidad que le corresponda en la ejecución del proyecto, la cooperación y la integración con sus compañeros de clase.

Conclusiones

En estos momentos de cambio en el campo educativo, se hace imprescindible la contextualización del currículo con el entorno en el cual se desarrolla la praxis pedagógica, para lograr que los estudiantes encuentren relación entre los contenidos impartidos con elementos propios de su cotidianidad, estando en armonía con la vivencia, el quehacer diario y su entorno comunitario.

Es por ello, que se consigue en el diagnóstico realizado a los docentes que laboran en la Escuela Básica Bolivariana GC 8 “Piloncito”, que éstos no han contextualizado los contenidos programáticos que imparten con el área rural en la cual se encuentra esta institución educativa. Por tal razón, administran los contenidos como si se estuviese trabajando en la ciudad, siendo ésta una de las razones por la cual los estudiantes no se encuentran motivados en algunos contenidos, debido a que no le encuentran vinculación con su vida y su entorno.

Los docentes de la Escuela Básica Bolivariana GC 8 “Piloncito”, no han internalizado que su práctica educativa la están ejecutando en un área rural y por tal sentido, el contenido programático que se imparte en esta institución educativa debe ser contextualizado con el área rural en la cual se va ejecutar, para lograr de esta manera el mayor interés por parte de los estudiantes y lograr de esta manera un aprendizaje significativo.

Es en este sentido que la ejecución de un huerto escolar en la Escuela Básica Bolivariana GC 8 “Piloncito”, juega un papel de suma importancia por cuanto logrará contextualizar el contenido programático del área de



la agricultura con el entorno y a la vez se planificarían actividades prácticas coherentes con la población en la cual se ejecuten, atrayendo de esta manera el máximo interés de los estudiantes por estos contenidos, dado que estará relacionados con el entorno.

Adicionalmente se logrará que los docentes de la Escuela Básica Bolivariana GC 8 “Piloncito”, internalicen que están laborando en un área rural y por tal sentido su planificación, programación y ejecución de los contenidos deben estar contextualizados con el entorno rural en la cual realizan su rol docente.

Igualmente, se establecerá el trabajo colaborativo por cuanto muchas de las actividades, al construir el huerto escolar, deben desarrollarse de manera grupal, motivado porque cuando se ejecutan actividades prácticas en el área de agricultura se favorece el trabajo en equipo. Es importante recalcar que pocos docentes favorecen en las clases, acciones prácticas que incentiven entre los estudiantes el trabajar en equipo, elemento clave para impartir los contenidos programáticos del área.

Entre las ventajas de los trabajos de campo como lo es la construcción del huerto escolar, es que los estudiantes investigarán y observarán los fenómenos que ocurren en el área de la agricultura de una manera vivencial, es decir por su propia observación y no sólo lo que dicen los libros, adicionalmente se involucraría a la comunidad en este proyecto mejorando la integración escuela-comunidad, debido a que los representantes se incorporarán a la ejecución del proyecto con sus representados.

Es necesario precisar los contenidos que se requiere impartir, medir las posibilidades de cambio del plan y reforzar la actualización de los docentes; y a partir de esos elementos, avanzar hacia una propuesta real. En otras palabras, los contenidos de cada programa académico deben estar acordes con las necesidades e intereses de los estudiantes y su entorno. Para ello el docente debe tener la habilidad para facilitar los constructos de manera contextualizada, flexible, adaptándolos y enriqueciéndolos en las diversas etapas del hecho educativo.

Por otro lado, se generarán cambios de actitud de los docentes con la ejecución del proyecto de huerto escolar, por cuanto cambiará su rol de dador de clase a ser un facilitador del proceso de enseñanza y de aprendizaje de los conocimientos de los estudiantes y la comunidad que se involucren, logrando de esta manera un aprendizaje significativo para todos los comprendidos en la elaboración del proyecto.

Es conveniente precisar que con la presente propuesta no se pretende proporcionar reglas para todas y cada una de las escuelas rurales que están en funcionamiento o pensando en establecerse en el municipio Tadeo Monagas del estado Guárico. Sin embargo, aporta una visión general del proceso educativo en el área de agricultura en las poblaciones rurales. En este sentido, establece una base que puede dar solidez al desarrollo de competencias para el logro del aprendizaje significativo mediante la discusión de temas seleccionados acordes a la agricultura ecológica y con la propia experiencia vivida en los conucos, patios productivos o en este caso el huerto escolar.

Referencias

- Aranda J. (2015) La alfabetización ecológica como nueva pedagogía para la comprensión de los seres vivientes. *Revista Luna Azul n° 41*. Universidad de Caldas. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n41/n41a20.pdf>
- Ausubel D.P., Novak J.D. y Hanesian H. (1983) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ballester A. (2002) El aprendizaje significativo en la práctica. Recuperado de: <https://es.calameo.com/read/00441468815d7210c4a56>
- Bude, U. (2000). “Who should be doing what in adapting the curriculum? The roles of various protagonists with particular focus on policy-makers, curriculum developers and teachers”. En UNESCO, *Globalization and living together. The challenges for educational content in Asia*, Paris, UNESCO



- Builes J. (2002). El abordaje de la educación experiencial. Universidad de la Sabana. Santa Fe de Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/47067816.pdf>
- Capra, F. y Luisi, P.L. (2014). *The Systems View of Life: A Unifying Vision*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Capra, F. (1999). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Carver, R. (1998). *Education for All: from experience, through guidance and reflection*. Doctoral dissertation. Stanford, Stanford University, División of Education
- CEIDA (1998). *El Huerto Escolar*. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Ordenación del Territorio, Vivienda y Medio Ambiente. Recuperado de: https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_ed_ambiental/es_def/adjuntos/800001c_huerto_escolar_c.pdf
- Colina L. (2013). Educación rural y desarrollo endógeno sustentable. *Revista Vinculando*. Recuperado de: http://vinculando.org/articulos/sociedad_america_latina/educacion-rural-y-desarrollo-endogeno-sustentable.html
- Coll C. (1990) Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Damián, R. y Monteleone, A. (2002). *Temas ambientales en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- FAO (2010). *Nueva política de huertos escolares*. Roma
- Gutiérrez R, Marcozzi P, García F. (2010). Proyecto de capacitación a docentes "La Huerta Agroecológica, una propuesta pedagógica". Recuperado de: http://www.aader.org.ar/XV_Jornada/trabajos/espanol/Educacion/ensayo/Trabajo%2014%20Completo.pdf
- IES Playa de Arinaga (2016). Proyecto de Huerto Escolar Ecológico. Recuperado de: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublogs/iesplayadearinaga/proyectos-activos/proyecto-de-huerto-escolar-ecologico/>
- James T. (1980) Sketch of a moving spirit. En J. Hunt, M. Sakofs & K. Warren (Eds) *The theory of Experiential Education*. 3era. Edición Estados Unidos. Kendall/Hunt
- Jonassen, D. y Land, S. (Comps.) (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments*, Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Larrosa F. (2013). *Huertos escolares de la región de Murcia*. Trabajo de Fin de Grado. Recuperado de: https://www.murciaeduca.es/cpandresgarciasoler/sitio/upload/Proyecto_fin_de_carrera_HUERTOS ESCOLARES.pdf
- Luckner J. y Nadler R. (1997) *Processing the experience strategies to enhance and generalize learning*. (2da Edición). Estados Unidos. Kendall/Hunt.
- May E. (2010) *El Trabajo en equipo como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria*. Tesina para obtener el título de licenciado en educación. Universidad Pedagógica Nacional. Cd. del Carmen, Campeche. Recuperado de: https://www.academia.edu/17852560/El_trabajo_en_equipo_como_estrategia_did%C3%A1ctica_en_el_proceso_de_ense%C3%B1anza-aprendizaje_en_la_escuela_primaria
- Meyer, E. (1997) *Cultivating change: a historical overview of the school garden movement*. Unpublished paper from graduateseminar on Social and Cultural Studies in Education. University of California, Davis.
- Romero S. A. (2019) Las áreas rurales y sus beneficios en la salud. *Revista OPINIONLJA* . Recuperado de: <https://www.lja.mx/2019/10/las-areas-rurales-y-sus-beneficios-en-la-salud/>



- Sakofs M. (1995) *A psychological rationale for experiential educational*. 3era. Edition. Estados Unidos. Kendall/Hunt.
- Sánchez, A.; Acosta, S. y Puche, D. (2015). El trabajo de campo como estrategia didáctica para el aprendizaje de la Zoología. IV Congreso Venezolano. V Jornadas Nacionales de investigación estudiantil, de la Universidad del Zulia (REDIELUZ). Maracaibo- Venezuela.
- Taylor, R; A. Mulhall. (1997). *Contextualizing teaching and learning in rural primary schools: using agricultural experience*, vol. I, London, DFID.
- Taylor, R; A. Mulhall. (2001). "Linking learning environments through agricultural experience - enhancing the learning process in rural primary schools", *International Journal of Education and Development*, 21(2), March
- UNESCO (2003) Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política. Recuperado de: https://www.academia.edu/36276743/Educaci%C3%B3n_para_el_desarrollo_rural
- Vía Campesina (2018) Una breve historia de los orígenes de la agricultura, la domesticación y la diversidad de los cultivos. *Revista Biodiversidad*. Recuperado de: <https://www.grain.org/es/entries/6080-una-breve-historia-de-los-origenes-de-la-agricultura-la-domesticacion-y-la-diversidad-de-los-cultivos>
- Weatherford, E.; C.G. Weatherford. (1987). A review of theory and research found in selected experiential education, life skill development, and 4-H Program impacts literature, North Carolina State University, Extension Service, National 4-H Council.

La aplicabilidad de la evaluación por competencias en los escenarios universitarios

The skills evaluation applicability in the university settings

Francia Yeannette Gamarra-Mendoza^{1*}

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6212-762X>

Recibido: 30/07/2019

Aprobado: 30/11/2019

Resumen

La evaluación por competencias se concibe como un proceso de formación integral que tiene como fin el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y capacidades del ser, conocer, el hacer y el convivir de las personas. Es un modelo que han asumido muchas universidades, en el marco de la formación por competencias. Sin embargo, su puesta en práctica no ha tenido el éxito esperado, porque la mayoría del personal docente aún se resiste a implementar este nuevo enfoque. Es por ello que el objetivo del presente trabajo es realizar un análisis crítico y reflexivo sobre la aplicabilidad de la evaluación por competencias en los escenarios universitarios. Para tal fin, se hizo un estudio monográfico enmarcado en el paradigma positivista, con un diseño de investigación documental. Se ejecutó a través de la búsqueda, revisión, e interpretación de fuentes documentales. Para el análisis de los datos se utilizó la técnica análisis de contenido y la comprensión de textos. Los instrumentos implementados fueron la matriz de análisis y el sistema folder. Entre las conclusiones se destaca la importancia de aplicar la evaluación por competencias en los escenarios universitarios, debido a que este tipo de evaluación se concibe como un proceso de retroalimentación, reflexión y mejora continua cuya finalidad es la formación integral y la autorrealización de la persona.

Palabras clave: evaluación; competencias; evaluación por competencias; espacio universitario.

Abstract

The Skills Evaluation is conceived as a process of integral formation that has as purpose the development of abilities, skills, attitudes and capacities of the being, to know, to do and the coexistence of the people. It is an evaluation model that many universities have assumed, within the framework of skills training. However, its implementation has not had the expected success, because most teaching staff still refuse to put this new evaluation approach into practice. For the realization of the present work, it is established as objective, to carry out a critical and reflexive analysis on the applicability of the skills evaluation in the university settings. Therefore, a monographic study was carry out through the search, review, analysis and interpretation of documentary sources, for the analysis of the information the technique of content analysis and text comprehension was used. The instruments implemented were analysis matrix, and the folder system, correspondingly. Among the conclusions, the importance of applying skills evaluation in university settings is highlighted, because it is conceived as a feedback process, reflection and continuous improvement that aims at the integral formation and self-realization of the person.

Keywords: competency assessment; competitions; critical knots.

¹Estudiante del doctorado Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela

*Correspondencia: laurafranciag@Gmail.com



Introducción

Uno de los aspectos más relevantes de la sociedad actual es lo vertiginoso de los cambios, de tal manera que estos se han convertido en los protagonistas. Suceden tan rápido que no da tiempo a adaptarse a ellos. La incertidumbre, la rápida conversión del presente en pasado y la rapidez con que la moda se convierte en algo obsoleto resultan impresionantes. Por ello, existe una generación constante de conocimiento y la gran cantidad de información que circula lleva a las personas a tener que reconstruir y replantear, constantemente, sus propios saberes y avances. No es ninguna novedad decir que nuestra sociedad está inmersa en la llamada era de la información por el acelerado y constante bombardeo de datos y el volumen de información que circula por los diferentes medios de comunicación, entre los que se pueden mencionar el internet y sus redes sociales.

De acuerdo con esta perspectiva la educación no escapa a esta realidad, ni puede ignorar este nuevo contexto que orienta hacia un paradigma educativo distinto del que las instituciones académicas han estado arraigadas durante mucho tiempo: la enseñanza transmisionista de contenidos ya producidos por la ciencia y por la academia. En este los estudiantes se asumen como objetos vacíos que deben absorber pasivamente todos los contenidos “dados” por el profesor. El conocimiento y el saber están lejos del alcance de las personas, solo un grupo selecto de eruditos y académicos lo pueden obtener para transmitirlo a quienes ellos quieran y como quieran. Sin embargo, actualmente, gracias al auge de los medios de comunicación (el internet, entre ellos) el conocimiento está al alcance de todos y es aplicado a las esferas de la sociedad transformando la forma de vida de muchos ciudadanos. Por lo cual ya no existen verdades absolutas ni inalcanzables.

Ante esta situación, Muñoz-Repiso (2000) afirmara en su libro *Educación en positivo para un mundo en cambio* que: “... lo diferencial de esta época nuestra es lo vertiginoso de los cambios, de modo que el cambio mismo se ha convertido en protagonista y no da tiempo de adaptarse a él” (p. 9). Por tanto, el fin principal de la educación es formar hombres y mujeres para una sociedad que aún no existe.

Sin embargo, las instituciones educativas son las más reacias a incorporar los cambios en este contexto novedoso donde se prioriza el cambio, lo nuevo, la innovación, la rapidez de la información, la cultura global, la inter y transdisciplinariedad. Es lo que se enmarca en el llamado *Paradigma de la Complejidad*, materializado en los principios del pensamiento complejo propuesto por Morin (2002), quien señala que:

...En efecto, existe complejidad cuando no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo (como lo económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectivo, lo mitológico). Y cuando existe tejido interdependiente, interactivo, e interretroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes. (p. 14)

La universidad no puede ignorar estas nuevas maneras de ver la realidad ni los cambios sociales y tecnológicos que se están produciendo, al contrario, debe impulsarlos y ser un testimonio de las modificaciones que se van produciendo, también, tiene que participar de esta dinámica activa de la dialéctica entre el individuo y la sociedad. Eso significa que las instituciones universitarias no deberían continuar usando estrategias cerradas e inalterables, currículos prescritos y descontextualizados sino que deben apostar por iniciativas curriculares que favorezcan decisiones adecuadas a cada momento y necesidad y a los cambios que se generan constantemente. Por lo tanto, el camino no es actuar a través de la transferencia de contenidos, sino atraer a los actores implicados en el proceso educativo hacia el descubrimiento, la investigación y la construcción del conocimiento adecuado a un espacio y un tiempo determinados.

La sociedad actual exige que la universidad forme individuos que se desarrollen efectivamente en el campo profesional y personal, que sean ciudadanos y ciudadanas que enfrenten con las herramientas adecuadas y pertinentes los desafíos de un mundo en constante cambio y crecimiento y que puedan obtener el éxito en la carrera que emprendan.



Por otra parte, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, la Unesco (1998) afirma que las universidades no están dando las respuestas esperadas a los muchos desafíos que, de diversa índole, se plantean en el campo de la economía, de la empresa, de la sociedad, de la política o de la cultura. En tal sentido, se espera que las instituciones universitarias integren, en la función que deben cumplir, no solo el descubrimiento, la generación, difusión y la aplicación del conocimiento, sino también el ofrecimiento de respuestas a las necesidades sociales emergentes, haciendo realidad la denominada pertinencia social, de manera que se puedan satisfacer con calidad las demandas de la sociedad. Y es aquí donde toma relevancia el currículo de formación por competencias, considerando que, desde hace más de veinte años, en Venezuela se ha venido hablando sobre la formación por competencias, y que en 1997 se estableció el Currículo Básico Nacional, para la Educación Básica fundamentado en los principios de la formación y la evaluación por competencias.

En el año 2011, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador presentó el Documento Base de Currículo en el que plantea un modelo curricular centrado en los perfiles por competencias. Esto afecta la organización, administración y el desarrollo del currículo, incluyendo la didáctica y la evaluación de los aprendizajes. Es así como surge la inquietud de realizar una investigación exhaustiva sobre la aplicabilidad de la evaluación por competencias en los escenarios universitarios, ya que esto implica un cambio fundamental de paradigma en el proceso educativo que se da en la universidad, al considerar que en el enfoque por competencias, la evaluación adquiere un papel protagonista que la convierte en el motor del aprendizaje y de innovación educativa. Por tanto, el propósito fundamental de esta investigación es hacer un análisis detallado de lo que significa la evaluación por competencias y cómo se aplicaría en los escenarios universitarios resaltando los beneficios y los nudos críticos en el desarrollo del proceso.

¿Por qué transformar la práctica evaluativa en los espacios universitarios?

Es evidente la necesidad de un cambio en la evaluación en el ámbito universitario por un proceso que mejore su aplicabilidad con el fin de erradicar irregularidades que se cometen al evaluar el aprendizaje de los estudiantes, tal como las describe Santos Guerra (1999) en el artículo: “20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española”. Entre las paradojas para la evaluación del alumnado menciona:

Paradoja N° 1. La dinámica de las instituciones universitarias hace que la evaluación se convierta en una estrategia para que los alumnos aprueben (p. 370).

Paradoja N° 1. Cuando existe fracaso en la primera evaluación se atribuye la causa a la mala preparación que han tenido los alumnos en los niveles anteriores (p. 372).

Paradoja N° 3. La práctica de la evaluación centra su interés en los resultados (p. 373).

Paradoja N° 4. El único sujeto evaluable del sistema universitario es el alumno (p. 374).

Paradoja N° 6. El responsable de las malas calificaciones es el alumno (p. 376).

Paradoja N° 8. Muchas evaluaciones consisten en la repetición de las ideas aprendidas del profesor o de autores recomendados (p. 379).

Paradoja N° 9. Las condiciones organizativas (masificación, rutina, falta de estímulo...) dificulta la evaluación rigurosa y de calidad (p. 379).

Paradoja N° 10. Las prácticas siguen instaladas en los modelos cuantitativos (p. 380)

Paradoja N° 13. La calificación tiene el carácter de inequívoca y de incontestable. La evaluación se realiza en un tiempo corto e igual para todos (p. 382).

Como bien lo plantea este autor, en los escenarios universitarios y en la mayoría de los casos, la práctica evaluativa se limita a la mera aplicación de exámenes, coarta la creatividad, está regida por la arbitrariedad del profesor de la asignatura y se emplean técnicas e instrumentos que no tienen relación con la naturaleza del contenido a evaluar, ya que suelen estar mal diseñados y son poco rigurosos e improvisados. La evaluación es utilizada como un instrumento de poder para someter a los estudiantes. Lamentablemente, esa es la visión más común de la evaluación que se práctica en las universidades. Por eso hoy, más que nunca, es necesario transformar el proceso evaluativo que se realiza en las universidades.

Es imperativo cambiar esa realidad por una dinámica en la cual la evaluación sea el estímulo más importante para el aprendizaje: un sistema de evaluación de alta calidad que permita orientar, de manera correcta, los diferentes aspectos de un curso, brindar a los estudiantes una retroalimentación apropiada, asegurar que los buenos estudiantes sean reconocidos por haber aprendido lo suficiente, y que sirva de base para certificaciones reconocidas por todos.

Siendo que la evaluación es quizás el proceso más vital de la formación profesional, su aplicabilidad por competencias en la universidad debe convertirse en una alternativa fundamental, ya que ofrece nuevas oportunidades a los estudiantes al generar entornos significativos de aprendizaje que acercan sus experiencias académicas al mundo profesional, y facilita el desarrollo de una serie de capacidades integradas y orientadas a la acción, con el objetivo de ser capaces de resolver problemas prácticos o enfrentarse a situaciones auténticas del contexto profesional para el cual se están formando de manera que se satisfagan las demandas de la sociedad, con calidad.

Para esta investigación se establecieron los siguientes objetivos: primero, realizar un análisis crítico y reflexivo sobre la aplicabilidad de la evaluación por competencias en los escenarios universitarios; segundo, caracterizar la evaluación por competencias y tercero, analizar los nudos críticos que se presentan en la aplicabilidad de la evaluación por competencias en los escenarios universitarios.

La evaluación por competencias

La evaluación por competencias es una dimensión de un modelo educativo complejo, sistemático, integral, globalizado, contextualizado e interdisciplinario que cada vez tiene más presencia en los escenarios de la Educación Superior.

En las últimas décadas, la tendencia a evaluar por competencias se desarrolla a través de políticas educativas en varios países de Europa. En Venezuela, algunas universidades han dado un paso adelante en la transformación curricular para poner en práctica un modelo de currículo de formación por competencias en el marco del cual se pueda desarrollar la evaluación acorde con este sistema.

En el ámbito educativo, sin embargo, el término competencia se ha caracterizado por una falta de acuerdo conceptual que ha ocasionado confrontaciones a nivel teórico e incluso, el rechazo del término en los escenarios educativos. Por tanto, se hace necesario como punto de partida comenzar con la definición de este término en la educación superior.

Conceptualización del término competencia en el ámbito educativo

Las competencias, tal como se ha planteado antes, son un constructo complejo de interpretaciones interdisciplinarias que tiene aristas explicadas por distintas áreas. Pimienta Prieto (2012) refiere que el término es polisémico y que, además, existen múltiples definiciones para la diversidad de aspectos que las conforman y las variadas acepciones bajo las que se emplean. Lo que obliga a reflexionar sobre su significado y alcances, de modo de estar conscientes de lo que implican.



Competencia viene del verbo latino *competere*, que significa ir una cosa al encuentro de otra. Camperos Camero (2008) afirma que para algunos autores el sustantivo competencia como el adjetivo competente aparecen en nuestro idioma a partir de siglo XV, bajo el significado de “apto o adecuado”.

La sociedad de hoy exige a las instituciones educativas la formación de personas competentes, lo que se ha llamado “Educar para la vida”, es decir, formar ciudadanos con todas las habilidades, capacidades, destrezas y competencias necesarias para enfrentar los cambios y los retos que la misma vida les presenta y salir victoriosos, capaces de transformar su realidad y obtener la calidad de vida que todos desean. Esto condiciona la formación académica e impone vincularla con el campo profesional o de desempeño social, porque la sola ejercitación académica y la adquisición de conocimientos no garantizan dominio y pericia en las competencias profesionales, menos si esa formación se hace por asignaturas o disciplinas aisladas sin un hilo integrador que permita aprehender la complejidad e interrelaciones de funciones y sistemas propios del ejercicio profesional y social.

Considerando lo que significa ser una persona competente, Pimienta Prieto (2012) afirma que se entiende por competencia “el desempeño o la actuación integral del sujeto, lo que implica conocimientos factuales o declarativos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, dentro de un contexto ético” (p. 2).

Se ha dicho mucho sobre las competencias, pero aún persisten muchos vacíos en su conceptualización cuando se van aplicar en el proceso de evaluación, lo que representa una gran debilidad al momento de la estructuración de programas educativos con base a este enfoque. En concordancia con ese planteamiento, Tobón (2008a) argumenta que el concepto de las competencias va a depender del enfoque desde el cual se asume su construcción ya que es un concepto altamente polisémico que facilita el acomodamiento del discurso a los propósitos de quien habla y a las diversas situaciones. Y enmarca el concepto de las competencias en los fundamentos del paradigma del pensamiento complejo de Morin (2002), porque afirma que asumir la complejidad como epistemología de las competencias implica reconocer que son un enfoque inacabado y en constante construcción-desconstrucción y reconstrucción requiriéndose continuamente del análisis crítico y autorreflexivo para comprenderlo y usarlo. Tobón (2008b) propone conceptualizar las competencias como:

Procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. (p. 49)

Considerando lo que significa ser una persona competente, Bunk (1994) afirma que es competente “quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible”. Para Campos (2011) en el Proyecto Tuning, las competencias transmiten el significado de lo que la persona es capaz de... o es competente para ejecutar, y es el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas. Este proyecto se sustenta en un enfoque integrador, que considera las capacidades como una dinámica combinación de conocimientos y atributos que permiten un desempeño adecuado como parte del producto final de un proceso educativo que puede enlazarse con el trabajo realizado en educación superior. Allí se definen las competencias como:



Las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, implica la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). (p.85)

Por consiguiente, las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.

Por consiguiente, las competencias deben ser abordadas desde un diálogo entre las demandas del mercado laboral-empresarial-profesional, los requerimientos de la sociedad y la gestión de la autorrealización humana, desde la construcción y el afianzamiento del proyecto ético de vida. Para cerrar el aspecto concerniente a la conceptualización se toma en consideración el aporte de Tobón (2008b), porque encierra en su esencia elementos fundamentales de lo que son las competencias y que han sido referidos por el autor de la siguiente manera:

...se propone conceptualizar las competencias como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar), y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. (p. 49)

Es necesario aclarar que cuando se habla de competencias en el campo educativo, no se refiere a competir con otros, ni de competitividad en el ámbito del mercado empresarial, se trata de un dominio, de un cúmulo de experiencias que ayudan a las personas a desenvolverse acertadamente, con pertinencia social y de manera exitosa en todos los aspectos de su proyecto de vida.

La evaluación por competencias

Hay dos concepciones tradicionales sobre la evaluación de competencias. La primera está basada en un concepto de medición con una perspectiva tecnológica, cuantitativa, de producto y positivista; mientras que la segunda se plantea desde una posición educativa más crítica y reflexiva. Esta segunda opción es la que seguiremos en este trabajo. Porque una evaluación de procesos, formativa e integral está en conformidad con los estándares de calidad y pertinencia de la educación superior actualmente en uso, y, por lo tanto, se espera que los egresados de las carreras universitarias desarrollen ciertas capacidades y atributos personales, preestablecidos en un perfil de egreso. El logro de esas capacidades y atributos permite, por una parte, validar el diseño curricular correspondiente, así como su aplicación efectiva y, por otra, debería preparar a los futuros profesionales a insertarse en el contexto laboral.

Los dos aspectos mencionados implican que las capacidades y atributos deben ser identificados atendiendo al medio laboral, lo que garantizaría su pertinencia profesional, y deben ser cultivables y evaluables dentro del proceso educativo. Ello supone la existencia de un currículo operativo con su definición de perfil de egreso correspondiente. En consecuencia, se trata de evaluar el logro de esas capacidades, habilidades, destrezas o atributos terminales que constituyen el perfil de egreso. A propósito de este planteamiento, se presenta el concepto de McDonald, Boud, Francis y Gonczi (2000) sobre la evaluación por competencias, porque establece claramente lo que se significa aplicar este tipo de evaluación en la universidad:



La evaluación es el estímulo más importante para el aprendizaje (...) Un enfoque basado en competencias asume que puede establecerse estándares educacionales y que la mayoría de los estudiantes pueden alcanzarlos, que diferentes desempeños pueden reflejar los mismos estándares, y que los evaluadores pueden elaborar juicios consistentes sobre estos desempeños. (p. 42)

La evaluación por competencias se concibe como un proceso continuo, cualitativo e integral, donde se recogen evidencias que permiten determinar los avances de los estudiantes en el desarrollo de las competencias. Se valora tanto el saber hacer, el saber conocer y el saber ser, con base en rasgos cualitativos y cuantitativos. Se busca que el estudiante desarrolle las competencias establecidas en el perfil de egreso de la carrera o de la especialidad, mediante estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas, afectivas, motivacionales y de desempeño. En consecuencia, trabajar con la evaluación por competencias en los escenarios universitarios significa que el estudiante debe entender el aprendizaje como un circuito multidireccional en el cual tiene que tomar la iniciativa y estimular la capacidad crítica, ética, creativa y sensible en la gestión de su aprendizaje a todos los niveles para favorecer su formación integral desde la metacognición.

La evaluación por competencias abre los espacios para que los estudiantes tengan una participación protagónica durante el desarrollo del proceso porque se centra en los criterios más que en las normas, tiene intención formativa o es fuente de aprendizaje, es continua porque ha de potenciar el intercambio y la comunicación de resultados, reorienta la acción docente, promueve el diálogo entre los actores, busca la justicia y la equidad. En este sentido, las actividades de aprendizaje elegidas para la evaluación deben ser, desde el enfoque por competencias, actividades que se desarrollen en situaciones didácticas cercanas a las competencias que el estudiante ha de tener en su desempeño profesional de la vida real. Como lo indican Vargas, Casanova, y Montanaro (2001) la evaluación por competencias es, también, un proceso de constatación de evidencias de desempeño, conocimiento y comprensión que una persona demuestra en relación con una función definida usualmente en un perfil o en una norma de competencia.

Evaluar por competencias genera cambios profundos en la naturaleza de los aprendizajes porque su calidad ya no se basa, exclusivamente, en el hecho de conocer más sobre un dominio concreto, sino en la capacidad de utilizar de forma holística, contextualizada, interdisciplinaria e integral conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de aplicarlos de manera activa y eficiente en tareas específicas. Además, implica un nuevo desafío para los profesores de educación superior porque transforma la visión de calificar aspectos ponderables o analizables que, en su momento, fueron considerados como suficientes.

La evaluación de los aprendizajes es un aspecto central en el contexto universitario porque ya no debe limitarse a un proceso técnico o meramente burocrático, sino que hace converger valores éticos y morales, decisiones, estrategias políticas, poder e intereses de varios sectores, así como lo afirma Santos Guerra (1999).

Evaluar competencias implica un proceso de formación integral que tiene como fin el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y capacidades del ser, conocer, hacer y convivir de las personas. Es continuo, sistemático de recolección de evidencias durante el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, que se da teniendo como punto de referencia las competencias genéricas, las competencias específicas de la asignatura, los criterios establecidos y el perfil de egreso. Villar y Alegre (2004) exponen, claramente, las diferencias entre evaluar, medir y calificar:

Evaluar un aprendizaje es...una acción encaminada a estimar, apreciar o juzgar el valor o mérito que tiene el cambio en el conocimiento, capacidades o actitudes de estudiantes. Cuando se aplica la evaluación a la enseñanza universitaria, se amplía el campo de las ideas, términos y significados relacionados y derivados de la evaluación. Así también se habla de: Medir es...la asignación de un número a un objeto (por ejemplo, un examen, trabajo, tarea, etc.) según una regla aceptable. Calificar es... la atribución de un valor a una actuación en una prueba. (p. 292)



Es importante resaltar que la evaluación por competencias implica, además, un proceso de justicia y equidad. Es un diálogo fundamentado en la comprensión entre el docente y el estudiante. No es asignar una calificación sin realimentación del trabajo realizado. No se trata de medir conocimiento sino de conversar, democráticamente y con respeto, sobre los avances, logros y debilidades que muestran las evidencias registradas, acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es un proceso justo porque se toman las decisiones en función a los indicadores y los criterios previamente establecidos por los autores y protagonistas del proceso evaluativo. Equitativo porque promueve la participación y evaluación de todos los implicados de manera horizontal, puesto que todos tienen el poder de evaluar y tomar decisiones que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. En fin, tiene como finalidad, facilitar el proceso de autorregulación (metacognición) del estudiante en cuanto a su aprendizaje.

Características de la evaluación por competencias

Se puede decir que la evaluación por competencias se caracteriza por ser un proceso continuo, formativo, sistemático, integral y participativo. La valoración del aprendizaje se enfoca en el nivel de logro de la competencia de acuerdo con el desempeño, es decir, la actuación integral, holística y significativa en el contexto real. El desempeño es comparado con los criterios de actuación definidos para la competencia en cuestión, quiere decir, que se evalúa con estándares previamente establecidos. Estos desempeños hacen referencia a las actuaciones reales o simuladas propias del contexto. Tanto la definición de los procesos y criterios de evaluación se deben realizar de forma conjunta entre docentes y estudiantes. La evaluación se realiza de forma sistemática y constante durante los procesos de enseñanza y aprendizaje y no solamente al final es, pues, debe ser un proceso permanente.

Para el desarrollo de este aspecto de la investigación se realizó una síntesis de las características que proponen Tobón, Pimienta Prieto y García (2010). Según estos autores, la evaluación por competencias:

1. Se basa en la actuación ante actividades y problemas del contexto, el cual se tiene presente en las diferentes estrategias de evaluación (pruebas escritas, entrevistas, pruebas de desempeño, ensayos, juegos de roles, etc.).
2. Es un proceso dinámico y multidimensional que implica considerar diversos factores relacionados para comprender el aprendizaje del estudiante y determinar sus logros y aspectos a mejorar (por ejemplo, los saberes previos, la competencia evaluada, las metas del alumno, el contexto, etcétera).
3. Tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje, es decir, considera el desempeño del estudiante y los resultados alcanzados finalmente.
4. La retroalimentación se hace considerando los criterios de una competencia determinada y la parte cuantitativa, a través de los niveles de desarrollo de las competencias y ciertos porcentajes de logro.
5. Se trata de favorecer el proyecto ético de vida (necesidades personales, fines, etc.) de los estudiantes.
6. Se reconocen las potencialidades, las inteligencias múltiples y las zonas de desarrollo próximo de cada estudiante.
7. Se busca que la valoración del aprendizaje sea un proceso primordialmente intersubjetivo (aunque también se considera intersubjetivo en cuanto a las autoevaluaciones, tanto del profesor, como de los estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa), basado en criterios consensuados con otras personas, a partir de los requerimientos del contexto disciplinar, social y profesional, reconociendo que la evaluación siempre va a tener una dimensión subjetiva que es preciso analizar, discutir y acordar.
8. La evaluación de las competencias busca elevar la calidad de la educación porque permite identificar aspectos a mejorar en los estudiantes y establecer estrategias institucionales. (pp.116 - 117)



La evaluación por competencias constituye, entonces, un proceso complejo cuya puesta en práctica consiste en lograr que cada estudiante se concientice de cuáles son sus logros, avances y debilidades en su formación integral como profesional y que, a partir de ello, puedan ser capaces de autorregular su actividad de aprendizaje y, sobre la base de sus aciertos y desaciertos, tomar las decisiones correctas que los lleven a alcanzar las metas establecidas en su proceso de aprendizaje. Como un proceso de diálogo, comprensión, análisis y reflexión entre docentes y estudiantes, a los docentes, por su parte, les permite brindar realimentación, ofrecer sugerencias, dar apoyo, orientaciones y consejos para avanzar cada día más en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias básicas (esenciales para vivir en la sociedad), específicas (profesionales) y genéricas (comunes a toda profesión). Con respecto a los principios en los que se fundamenta la evaluación por competencias, McDonald, Boud, Francis y Gonczi (2000) dice que se fundamenta en los principios de:

- Validez. Las evaluaciones son válidas cuando ellas evalúan lo que pretenden evaluar.
- Confiabilidad. Las evaluaciones son confiables cuando son aplicadas e interpretadas consistentemente de estudiante a estudiante y de un contexto a otro.
- Flexibilidad. Las evaluaciones son flexibles cuando se adaptan satisfactoriamente a una variedad de modalidades de formación y a las diferentes necesidades de los estudiantes.
- Imparcialidad. Las evaluaciones son imparciales cuando no perjudican a los alumnos, por ejemplo, cuando todos los estudiantes entienden lo que se espera de ellos y de qué forma tomará la evaluación.

Nudos críticos de la evaluación por competencias en la universidad

El modelo de evaluación por competencias tiene ciertas ventajas en su aplicabilidad para enfrentar los retos que se presentan en las universidades. Sin embargo, en su implementación se observa un conjunto de dificultades y barreras, comprensibles y previsibles cuando se proponen transformaciones en los paradigmas educativos, especialmente si es el ámbito universitario, pues las acciones de los actores principales se han venido definiendo de la misma forma por siglos, sin cambios significativos, ni profundos. Si el solo hecho de la conceptualización de las competencias genera desacuerdos, cuánto más se agudizaría el problema al implementar este tipo de evaluación. Ante esta situación, el riesgo inminente es que el profesorado caiga en la simulación y siga haciendo las cosas igual que antes.

Para trabajar con la evaluación por competencias, no es suficiente decretarlo o establecerlo en el currículo; es necesario un cambio de paradigma que permita al profesorado ver el proceso de evaluación desde una perspectiva muy diferente de cómo lo hecho por muchos años. Para ello, debe partir de una investigación y análisis profundo de los diferentes enfoques y paradigmas que han surgido e impactan el hecho educativo como son: el paradigma complejo, la neurodidáctica, el modelo de formación por competencias y la evaluación por competencias. Profundizar en este saber requiere mucha investigación ligada a programas de innovación en los que se pueda experimentar. También, hay que considerar la actitud de resistencia al cambio que suelen demostrar los docentes, al punto de que asumen las reformas curriculares con una postura escéptica, pensando que traerá más trabajo o complicación en su práctica educativa y negándose a salir de su zona de confort. Estas presunciones les sirven como razones válidas para no actuar.

Martínez (2013) señala que para poder entender por qué no bastan unas horas de actualización para transformar las prácticas docentes, hay que tener en cuenta el arraigo de conductas que se han llevado a cabo una y otra vez durante mucho tiempo. Y cita la siguiente reflexión de Dylan William : “un maestro o maestra con 20 años de experiencia debe haber formulado alrededor de medio millón de preguntas a lo largo de su carrera. Cuando uno ha hecho algo de cierta manera medio millón de veces es difícil hacerlo de otra forma”. Por ello es importante resaltar que si la evaluación convencional es un problema para buena parte del profesorado universitario, al día de hoy ni siquiera se tiene resuelto, el desafío es mayor cuando se trata de valorar el aprendizaje por competencias cuya naturaleza es más compleja.



Con respecto a los estudiantes y a su actitud ante la evaluación por competencias, Moreno (2010) afirma que: “a buena parte de los alumnos no les interesa saber qué va a enseñar el profesor, ni qué se les propone que aprendan, lo que quieren tener claro es qué hacer para aprobar”. Esto plantea un enorme reto para la enseñanza de las competencias y su evaluación, pues para los estudiantes las competencias que no son evaluadas carecen de interés.

Por otra parte, en el diseño del currículum pueden existir varios tipos de competencias, por ejemplo, en el currículum de la UPEL (2011) se presentan las competencias genéricas y las competencias específicas. Moreno (2010) se pregunta si hay que evaluar todos los tipos de competencias y se responde que el docente que imparte una materia solo debería valorar las competencias específicas de su materia porque son las únicas que permiten una evaluación directa y porque son las que se deben considerar a la hora de calificar al alumno.

El no tener claro qué competencias evalúa el docente durante el desarrollo de la asignatura que imparte, se convierte en un nudo crítico a la hora de aplicar la evaluación por competencias. Moreno (2010), al respecto, señala:

... 1) las competencias específicas son la concreción de las generales teniendo en cuenta la especificidad de la materia a evaluar y, en consecuencia, evaluar ambos tipos sería redundante. En este sentido si las competencias específicas están bien construidas (es decir, que combinan adecuadamente las competencias generales y los contenidos de la materia) al evaluar las competencias específicas se evalúa indirectamente las generales; y 2) evaluar las competencias generales es muy difícil porque el grado de generalidad en el que están descritas imposibilita su evaluación directa, ya que el docente y el alumno cotidianamente no trabajan con las grandes competencias que guían el currículum sino con su concreción a trabajos reales que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 85)

Al momento de evaluar, el docente de la universidad tiene que considerar ampliar ese concepto para que abarque los diferentes componentes de las competencias: conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Es común, en este ámbito educativo, que todas las innovaciones despierten resistencias. Y la controversia se profundiza en los escenarios de la evaluación. Ya que los modelos de aprendizaje basados en competencias requieren de evaluaciones que, a menudo, necesitan de los juicios de académicos y profesionales externos al proceso de aprendizaje y se basan en unidades de análisis (desempeños), ciertamente, distintas a las de las asignaturas tradicionales. Con respecto a este punto, Camperos Camero (2008) afirma que aplicar la evaluación por competencias es un reto porque:

... exige dedicación, compromiso y trabajo compartido que permita conjugar áreas y disciplinas donde cada una de éstas, sin perder su importancia reconozca sus límites y en especial se engranen a las otras para dar su aporte en la solución de problemas o situaciones del contexto profesional y social. Quizás, avanzaríamos mucho, si cada uno de los docentes “dueños de áreas y disciplinas” acepta examinar cuál es el aporte de sus parcelas a la formación del profesional y encuentra formas para concatenarse con las demás, de modo de integrar esfuerzos y favorecer la calidad de la formación de nuestros profesionales. (p. 10)

Otra debilidad que podría presentarse al aplicar la evaluación por competencias en la universidad es que como lo dice Santos Guerra (1999): “aunque la participación es un objetivo prioritario de la formación, los alumnos solo intervienen en la evaluación a través de la realización de las pruebas” (p. 383). En contraste, la evaluación por competencias obliga a utilizar una diversidad de instrumentos e involucra a diferentes participantes del proceso educativo. Durante el desarrollo se toman evidencias de las ejecuciones de los estudiantes utilizando la observación como estrategia de recogida de información sistemática. Es un proceso democrático y participativo donde el protagonista es el estudiante. Así como lo explica Cano (2008), la evaluación por competencias puede:



...acompañarse de registros cerrados (check-list, escalas, rúbricas) o de registros abiertos, y puede hacerse por parte del profesorado, por parte de los compañeros o por parte del propio estudiante (o por todos ellos, en un modelo de evaluación de 360°), pero en cualquier caso debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora. (p. 10)

Por otra parte, un aspecto importante al momento de recoger las evidencias, son las técnicas e instrumentos de evaluación con los que se pretende registrar la información, los cuales, en ocasiones pueden convertirse en nudos críticos. Al respecto, Urzúa y Garritz (2008) afirman que:

La investigación en evaluación de las competencias ha demostrado que los formatos de evaluación convencional no facilitan evaluaciones comprensivas, completas y ampliamente representativas de las tareas críticas, como tampoco evalúan los niveles esperados (estándares) de conocimientos y habilidades (competencias) que se requieren en un dominio de conocimientos determinado. (p. 145)

Entonces, para aplicar la evaluación por competencias se debe contar con una variedad y diversidad de formatos, técnicas e instrumentos, tareas y actividades que cubran, de ser posible en su totalidad, la mayoría de las tareas representativas del contenido o dominio del conocimiento para dar la oportunidad al evaluado de demostrar sus competencias. También se debe tener bien definido el perfil de egreso y las competencias -genéricas y específicas- que llevarían a su concreción en cada uno de los estudiantes, pero, para lograrlo es necesario que los profesores y los estudiantes conozcan perfectamente el perfil y las competencias que poseen a fin de desarrollarlas durante los años de su formación en la universidad.

Importancia de la evaluación por competencias en escenarios universitarios

La evaluación basada en competencias, sin duda, ofrece una serie de ventajas importantes para la educación que se imparte en los escenarios universitarios. La aplicación de este enfoque permite expresar mejor las capacidades que tienen los egresados al completar sus estudios, ya que las competencias que definen su perfil profesional están claramente descritas y ello facilita el proceso de transición que ocurre entre el término de los estudios y la incorporación al ejercicio laboral.

También, se considera esta evaluación como un factor importante para la motivación del aprendizaje pues cada experiencia de evaluación brinda al estudiante una información detallada y descriptiva de sus logros y resultados obtenidos durante el proceso de aprendizaje. En otras palabras, se da una retroalimentación acerca de lo que ha aprendido, cómo lo ha aprendido y lo que le falta por aprender, va más allá de la calificación que, en resumidas cuentas, solo dice al estudiante si aprobó o no la asignatura. Además, es muy apropiado para los escenarios universitarios porque los profesores pueden hacer evaluaciones considerando las evidencias obtenidas de diversas actividades de aprendizaje, sin amarrarse únicamente a las pruebas escritas u orales. En ese sentido, pueden describir los avances de los estudiantes en el desarrollo de las competencias teniendo como referencia un conjunto de indicadores y criterios previamente establecidos, con lo que aseguran que la enseñanza y la evaluación están al servicio de los estudiantes para que comprendan lo que se espera de ellos y si quieren tener éxito en el curso y en su formación profesional.

Tobón, Pimienta-Prieto y García (2010) plantean que la aplicación de la evaluación por competencias en la educación superior no solo genera cambios en los docentes y estudiantes, sino que va más allá, como lo describen a continuación:



Pero el cambio no es solo en docentes y estudiantes, es también un cambio institucional, y aquí nos damos cuenta de que es un cambio de paradigma, que va más allá de idear nuevas palabras. En lo institucional, la evaluación de las competencias se refleja en una nueva forma de dar seguimiento al aprendizaje de los estudiantes, pues ya no consiste en llevar un registro de las notas de cada asignatura, como en el modelo anterior, y sacar promedios para determinar el rendimiento, sino en llevar un informe completo de las competencias que cada alumno cursa en cada módulo, con el correspondiente nivel de desarrollo de la idoneidad alcanzado, los criterios que ha cumplido y las evidencias presentadas, mostrando logros y aspectos a mejorar. (p. 121)

Otro aspecto que vale la pena resaltar cuando se habla de este tipo de evaluación, es el hecho de que ya no se trata de evaluar a los estudiantes haciendo de ellos los únicos responsables de los resultados obtenidos, sino que en forma paralela, democrática, justa, participativa y equitativa se deben evaluar las competencias de los docentes y de todos los elementos que forman parte del proceso educativo para que el cambio y la mejora sean integrales. Ramos, Beresaluce y Peiró (2016) resaltan que la evaluación por competencias es importante para la universidad porque:

La evaluación nos permite varios hechos conjuntamente: Reconducir el proceso siempre que convenga, identificar las posibles dificultades que encuentran los alumnos, dar respuesta con nuevas actuaciones educativas, afrontar problemas, analizarlos y resolverlos, tener herramientas necesarias para cada tarea. El planeamiento de un curso constituye toda una formulación teórica que se apoya en un conjunto de principios adoptados por sus autores y que representan la mejor alternativa posible para alcanzar las metas que deseamos. (p. 196)

El propósito de la evaluación de las competencias es determinar los logros progresivos de los estudiantes en el aprendizaje de una o de varias competencias esperadas en cierto espacio educativo, acorde con un claro perfil de egreso de un programa académico que permite definir el nivel de aprendizaje de dichas competencias. Para ello se consideran tanto las fortalezas de los estudiantes, como los aspectos a mejorar, las estrategias que emplean en el aprendizaje, su cultura y su contexto. Por eso, entendemos el concepto de evaluación por competencias en la universidad como reflexión y mejora. Es una evaluación dirigida a la formación y hacia la autorrealización de la persona. Una evaluación alternativa que ofrece la voz al alumnado y promueve su participación, se centra en los criterios más que en las normas, tiene intención formativa y es fuente de aprendizaje, es continua porque ha de potenciar el intercambio y la comunicación de resultados y reorienta la acción docente. Por su parte, Tobón (2008b) afirma que la formación por competencias tiene relevancia en la universidad porque:

...contribuye a aumentar la pertinencia de los programas educativos debido a que busca orientar el aprendizaje acorde con los retos y problemas del contexto social, comunitario, profesional, organizacional y disciplinar-investigativo mediante estudios sistemáticos tales como el análisis funcional, el estudio de problemas, el registro de comportamientos, el análisis de procesos, etc., teniendo en cuenta el desarrollo humano sostenible, y las necesidades vitales de las personas. Ello permite que el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación tengan sentido, no solo para los estudiantes, sino también para los docentes, las instituciones educativas y la sociedad. (p. 13)



En cuanto al punto específico de la evaluación de las competencias, Tobón (2008b) también considera que es muy importante para la universidad porque:

...posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante dos contribuciones: evaluación de la calidad del desempeño y evaluación de la calidad de la formación que brinda la institución educativa. Respecto al primer punto, hay que decir que las competencias formalizan los desempeños que se esperan de las personas y esto permite evaluar la calidad del aprendizaje que se busca con la educación, debido a que toda competencia aporta elementos centrales que están en la línea de la gestión de la calidad, tales como criterios acordados y validados en el contexto social y profesional, identificación de saberes y descripción de evidencias. (p. 14)

Se puede asumir que la evaluación por competencias cobra relevancia en los escenarios universitarios porque ayuda a los estudiantes a consolidar lo que saben y los incentiva para que aprendan lo que aún desconocen. Porque no es una herramienta de poder y autoridad en las manos del profesor de la asignatura, sino una oportunidad para profundizar por medio del análisis y la reflexión los avances en el desarrollo de las competencias a la luz del perfil de egreso del futuro profesional. Otro argumento importante para evaluar por competencias en la universidad, lo presenta Gallardo (2011) al plantear que este tipo de evaluación cuenta con:

El diseño de escenarios de evaluación auténtica, de situaciones reales donde poner en práctica las mismas y se definen claramente los resultados de aprendizaje que el alumno debe tener para poder diseñar y establecer correctamente los criterios de evaluación que vamos a seguir. (p. 5)

La función retroalimentadora hace del proceso de la evaluación por competencias algo sumamente útil para que todos los involucrados conozcan el valor del camino que deben seguir y la calidad de la educación que se está impartiendo. Los resultados de la evaluación sirven como instrumento de mejora continua y como referente para analizar el funcionamiento de los procesos, organizar y hacer ajustes. A partir de los resultados de la evaluación, se puede diseñar e implementar acciones que impulsen el logro de los estudiantes. También, la evaluación contribuye en la reflexión y en la innovación pedagógica en las aulas, además de identificar, participar, fomentar y compartir metas educativas para conseguir una formación integral en los estudiantes.

Las universidades tienen, hoy día, el deber de formar investigadores comprometidos con las necesidades de su contexto social, que estén preparados para hacer uso de sus propias habilidades y de las herramientas disponibles en el entorno para dar una respuesta pertinente ante determinada situación. Porque, cada vez más, se hace necesaria una formación integral que permita a las personas enfrentarse, de manera efectiva, a una sociedad impregnada de incertidumbre y signada por el cambio que se sucede con más rapidez. En este contexto, la evaluación por competencias constituye una propuesta que incluye conjuntos de conocimientos, habilidades y actitudes de carácter muy diferente, incorporando talentos o inteligencias que desde los sistemas educativos tradicionales no se habían considerado, tales como el desarrollo de inteligencias no estrictamente cognitivas o la inteligencia emocional, para ofrecer respuesta a una situación de forma eficiente o adaptarse a realidades cambiantes.

Metodología

La metodología utilizada se enmarca en el paradigma positivista, con una modalidad de investigación no experimental, con un diseño de investigación documental, siendo un estudio monográfico.

El nivel de investigación es del tipo descriptivo, por cuanto se realizó un análisis crítico sobre las diferentes teorías, concepciones, conceptos de la evaluación por competencias y su aplicabilidad en los escenarios universitarios con el fin de describir dicho proceso, identificar los nudos críticos y la importancia de su puesta en práctica para la formación profesional de los estudiantes.

El desarrollo del trabajo se apoyó en una investigación documental con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, fundamentándose, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos que abordan lo relacionado con la evaluación de los aprendizajes en el nivel universitario, la evaluación por competencias y la evaluación por competencias en el contexto universitario. Esta indagación permitió la revisión y selección minuciosa de las fuentes bibliográficas para analizar e interpretar los distintos aspectos teóricos que dieron lugar al desarrollo de la estructura que conforma la presente investigación.

Para la consulta y revisión de la bibliografía se empleó el método de análisis e interpretación y para ordenar la información se utilizó la técnica del fichaje que fue de vital importancia para organizar las ideas esenciales que constituirían los nuevos constructos teóricos. Se elaboró una matriz de información, en la cual se vació la información recopilada que guardaba semejanza entre sí, esta técnica permitió corroborar las ideas de los autores por similitud y develar las contradicciones o diferencias en cuanto al punto desarrollado en la investigación. Para finalizar, se realizó la sistematización de toda la información y datos recopilados, desde un proceso de análisis, comparación y reflexión crítica para la organización de las ideas y conclusiones.

Conclusiones

La evaluación por competencias en los escenarios universitarios se concibe como un proceso de retroalimentación, reflexión y mejora continua cuyo fin es la formación integral y la autorrealización de la persona. A ello se suma el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y capacidades del ser, conocer, el hacer y el convivir de los estudiantes. Como proceso sistemático, se basa en la recolección de evidencias durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que se da teniendo como punto de referencia las competencias genéricas, las competencias específicas de la asignatura, los indicadores de logro, los criterios de evaluación y el perfil de egreso.

Cuando se habla de competencia se alude a un saber hacer idóneo, con pertinencia y significatividad en un contexto determinado, se trata de un concepto asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación específica, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y asertivas. Implica procesos complejos de un desempeño conveniente (adecuado, eficiente, provechoso, favorable) en el cual se integran diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal y, en consecuencia, la construcción y afianzamiento del tejido social.

La evaluación por competencias en los escenarios universitarios se caracteriza por ser un proceso complejo, sistemático, continuo y de evaluación formativa, cuyos resultados se concretan considerando los indicadores de logros y los criterios específicos de la competencia a evaluar. Emplea diferentes instrumentos válidos y confiables a fin de que la recogida de las evidencias permita analizar, lo mejor posible, los componentes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En síntesis, se trata de una evaluación basada en la explicación de los criterios, fundamentada en procesos, orientada al aprendizaje, de carácter colaborativo, participativo y enfocada en la realización de tareas auténticas y con posibilidad de retroalimentación eficaz que suponga posibilidad de cambio o mejora.

Otra característica fundamental de la evaluación por competencias es que el protagonista del proceso ya no son los contenidos ni los conocimientos adquiridos, sino las competencias desarrolladas por los estudiantes. Y para registrar las evidencias en cuanto al progreso de los estudiantes en el desarrollo de sus competencias se basa en el acceso a fuentes múltiples y variadas de información con el fin de determinar si los estudiantes han alcanzado el nivel esperado del aprendizaje.

Con lo que respecta a las estrategias, en este modelo de evaluación, más que la aplicación de pruebas, los estudiantes son evaluados en situaciones lo más cercanas posible al contexto profesional en el que se desenvolverán una vez que hayan finalizado sus estudios. Estas experiencias auténticas de evaluación permiten a los estudiantes comprometerse en la realización de una tarea completa, compleja y significativa.

En lo que respecta a la aplicabilidad de la evaluación por competencias en los escenarios universitarios, se observan algunos nudos críticos al momento de aplicarla, por lo que se hace necesario resaltar, en primer lugar, que las concepciones paradigmáticas de los docentes son un obstáculo difícil de superar porque la práctica evaluativa que predomina en la universidad se caracteriza por ser tradicional, en el sentido de equiparar la evaluación con calificación o asignación de una nota, es un proceso totalmente dirigido y controlado por el docente y, además, se observa muy poca o ninguna retroalimentación en función de criterios previamente establecidos. Otro factor que se debe considerar es la actitud de resistencia al cambio por parte de los docentes.

La falta de formación del profesorado en el enfoque por competencias y las carencias formativas en cuanto a lo que son las competencias como tales, son aspectos que fácilmente se convierten en nudos críticos al momento de desarrollar la evaluación por competencias en la universidad. También es cierto que la cantidad de cursos que el docente administra y el número de estudiantes que debe atender son elementos que hacen más difícil la práctica evaluativa. El docente universitario se enfrenta, con la evaluación por competencias, a un proceso de transformación totalmente diferente de como él ha realizado la evaluación por muchos años, lo que implica conflictos e incertidumbre con respecto al rol que le correspondería desarrollar.

La importancia de aplicar la evaluación por competencias en los escenarios universitarios se fundamenta en la relevancia de varios elementos. En primer lugar, permite reconducir el proceso, siempre que convenga, a través de una retroalimentación continua, permanente, cualitativa, descriptiva y formativa del avance en el logro de las competencias por parte de los estudiantes. Esta realimentación se fundamenta en el desarrollo de los indicadores del logro y los criterios de evaluación de las competencias establecidos, previamente, por los estudiantes, con lo cual, ellos pueden identificar las posibles dificultades, dar respuesta con nuevas actuaciones educativas, afrontar problemas, analizarlos y resolverlos, en fin, regular y mejorar su proceso de aprendizaje. En segundo lugar, la evaluación por competencias tiene gran relevancia en los espacios universitarios porque los estudiantes aprenden a autoevaluarse de manera permanente.

En este modelo de evaluación, el proceso implica un diálogo permanente con los estudiantes de forma democrática y horizontal, que genera experiencias de aprendizaje a través de la reflexión crítica, analítica y la autorregulación. Los alumnos han sido protagonistas y actores de su propio aprendizaje. Este nuevo concepto de evaluación se percibe como una oportunidad de aprendizaje, una posibilidad de diálogo o una ayuda con funciones específicamente pedagógicas: desarrollo personal, superación de dificultades, participación, motivación, coordinación o reflexión para ofrecer información sobre el proceso de aprendizaje.

En un modelo de evaluación por competencias, el aula de clases se convierte en un espacio para el debate de las ideas, la investigación y la interacción dialógica donde las tareas, las actividades y las estrategias de evaluación se convierten en retos que surgen de escenarios reales cuya solución exija la práctica en el contexto profesional.

Considerando los aportes de los diferentes autores analizados se presentan algunas recomendaciones que se deben tomar en cuenta si se quiere trabajar con la evaluación por competencias en los escenarios universitarios. Desde esta perspectiva, el papel que juega el docente universitario es fundamental, ya que sobre él recae la responsabilidad de planificar, organizar, controlar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por tanto, su actitud ante el cambio de un modelo de evaluación tradicional por el modelo de evaluación por competencias determinará el éxito o el fracaso de la práctica evaluativa. En consecuencia, se precisa de docentes comprometidos con la formación de sus estudiantes, con conocimientos, actitudes y habilidades suficientes para desarrollarse exitosamente en su ámbito profesional.

En las instituciones de educación universitaria se deberían organizar espacios para la realización de jornadas formativas (teórico-prácticas), debates, foros, ponencias, interacciones dialógicas sobre el modelo de evaluación por competencias, en las cuales los docentes puedan discutir, disertar, reflexionar acerca de la aplicabilidad en la universidad.

Se deben promover encuentros para la revisión periódica, el análisis y la evaluación de las estrategias, matrices, técnicas e instrumentos de evaluación en el marco teórico del modelo de evaluación por competencias, con la finalidad de retroalimentar, reorientar y adecuar continuamente el proceso evaluativo. Brindar acompañamiento y seguimiento permanente para garantizar que la aplicabilidad de la evaluación sea coherente con el modelo de evaluación por competencias.

Referencias

- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>
- Camperos Camero, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Educere*, 12(43). Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400017
- Campos, D. (2011). *Definición de competencias internacionales: experiencia del departamento de historia de la universidad nacional de Colombia en el Proyecto Alfa Tunning Europa-América Latina*. Recuperado de [Dialnet-Definición Competencias Internacionales-4044527.pdf](http://dialnet-Definición Competencias Internacionales-4044527.pdf)
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 2-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
- Gallardo, V. M. (2011). Evaluación de competencias en la educación superior. Un acercamiento teórico. *CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 7(2), 1-12. Recuperado de http://researchgate.net/publication/259008883_Evaluacion_de_competencias_en_la_Educacion_Superior_Un_acercamiento_teorico
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. *Perfiles Educativos*, 35(139). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 149, 41-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2122854>
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la educación superior*, 39(154). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-2760201000200004
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Muñoz-Repiso, M. (2000). *Educación en positivo para un mundo en cambio*. Agastia: Madrid.
- Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. preguntas frecuentes*. Ciudad de México: Pearson. Recuperado de https://www.academia.edu/33825697/Las_competencias_en_la_docencia_universitaria_pimienta_1_
- Ramos, C., Beresaluce, R. y Peiró, S. (2016). *La evaluación por competencias en la Universidad*. Barcelona: Octaedro. Recuperado de <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2016/documentos/tema-3/807132.pdf>

- Santos Guerra, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2796478>
- Tobón, S. (2008a). *Evaluación por competencias*. Primer Congreso Internacional Competencias en la educación del siglo XXI: saber hacer para enseñar mejor". Universidad Anáhuac México-Norte. Recuperado de <https://es.calameo.com/books/004001281cf94e85a944f>
- Tobón, S. (2008b). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara. Recuperado de <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LV9T9T9FX-1VKC0TM-16YT/>
- Tobón, S., Pimienta Prieto, J. y García, F. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación. Recuperado de <http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed038fca3/secuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf>
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. UNESCO: París. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- UPEL. (2011). *Documento base del currículo UPEL 2011*. UPEL: Caracas.
- Urzúa, M. y Garritz, A. (2008). Evaluación de competencias en el nivel universitario. *Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 138-154. Recuperado de <https://andoni.garritz.com/documentos/62-Urzua-Garritz-Ides-CONCYTEG-2008.pdf>
- Vargas, F., Casanova, F. y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de la competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: Cinterfor.
- Villar, L. y Alegre, O. (2004). *Manual para la excelencia en enseñanza superior*. Madrid: McGraw Hill.

Comportamiento organizacional del gerente educativo en la participación comunitaria

The educational manager's organizational behavior in community participation

Daniel Arturo Zea-Vallejo^{1*}

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6360-7991>

Recibido: 14/09/2019

Aprobado: 25/12/2019

Resumen

La gerencia de una institución educativa conlleva un conjunto de habilidades directivas orientadas a planificar, organizar, coordinar y evaluar la gestión estratégica de aquellas actividades necesarias para alcanzar eficacia pedagógica, eficiencia administrativa, efectividad comunitaria y trascendencia cultural. Por ello, este estudio tiene como objetivo analizar el comportamiento del gerente educativo en el contexto organizacional de la participación comunitaria. La investigación se fundamentó metodológicamente en el paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo y un diseño documental de tipo descriptivo. Se utilizó como técnica de recolección de datos la revisión documental y el fichaje y la codificación de los datos. Como técnica de análisis de los resultados se empleó el análisis documental. La gerencia participativa es un modelo organizativo que incluye un desempeño gerencial con una visión diferente en ciertos aspectos básicos proyectados frente al ambiente comunitario, por cuanto, el hombre es un ser social y la escuela es vista como una comunidad. Esta investigación arrojó como conclusión que el comportamiento organizacional se convierte en una herramienta que usa el gerente educativo para lograr los objetivos planteados desde las relaciones interpersonales sanas, entre los docentes, personal administrativo, directivos, estudiantes y la comunidad.

Palabras clave: gerencia; comportamiento organizacional; gerencia educativa; participación comunitaria.

Abstract

The main objective of this research is to analyze the educational manager's behavior in the organizational context of community participation. To achieve this purpose, the research was based on the theoretical contributions of specialized literature, as well as on a methodology based on a documentary, analytical, field, non-experimental study. Document analysis, transfer and bibliographic review were used as a technique for data collection. This research is justified by allowing the educational manager's behavior be analyzed in the organizational context of community participation, which will enable a greater integration of the school community in the educational institution. Furthermore, offer the educational manager the same information that allows him to improve his performance and achieve educational objectives through the optimization of its management, this will promote educational excellence. Taking as a conclusion that organizational behavior becomes, then, a tool for the educational manager to achieve the objectives set out from healthy interpersonal relationships, between teachers, administrative staff, managers, students and the community.

Keywords: management; organizational behavior; educational management; community participation.

¹Docente Ocasional, Facultad de Química. Universidad de Guayaquil. Guayaquil-Ecuador

*Correspondencia: daniel.zeav@ug.edu.ec

Introducción

La gerencia educativa es una herramienta fundamental para el logro y funcionamiento efectivo de la estructura organizativa escolar, por lo tanto, es un proceso de organización y empleo de recursos para lograr los objetivos preestablecidos a través de una eficiente disposición, en la que el gerente dirige su equipo hacia el logro de los objetivos de la escuela mediante una continua motivación que estimule, acompañe, oriente y premie constantemente la labor desarrollada por el personal de la institución.

La gerencia educativa es definida por Morgado, Aldana e Isea (2019) como aquel proceso que “implica los principios básicos de la administración y la gestión desde la comunidad educativa, pues una escuela es una organización social que administrativamente obedece a los postulados gerenciales en cualquier escenario” (p. 51).

En este marco de ideas, al hablar de gerencia en la educación, implica conducir la institución educativa a través de un conjunto de habilidades directivas que reconceptualicen las formas de pensar y actuar en los diferentes procesos administrativos, pedagógicos, de gestión, curriculares, comunitarios para alcanzar eficacia, eficiencia, del centro escolar. Al respecto, Elías (2016) señala: “la gestión educativa tiene como propósito dar operatividad a la organización escolar, para alcanzar de manera satisfactoria los objetivos establecidos con el colectivo institucional” (p. 111).

En ese sentido, gerenciar adecuadamente una institución educativa es esencial, buscando mecanismos y estrategias para que los miembros de la comunidad se comprometan con la ejecución del proceso educativo, a la par que la escuela se involucra en las actividades comunitarias para vincular los objetivos sociales con los escolares. Tal como lo exponen De La Rosa-Pachay y Pareja-Merchán (2017): “la función de un gerente educativo es garantizar ante la sociedad, el gerente educativo debe poseer ciertas cualidades como conductor de una organización, destacando la importancia de las funciones académicas y administrativas que le competen” (p. 22).

Es por ello que, en el ámbito educativo, el comportamiento organizacional está relacionado con la forma gerencial de los directivos, los cuales deben promover un clima de trabajo armónico para el grupo, permitiendo satisfacer las expectativas y necesidades del personal subalterno, así como de la comunidad escolar, sin causar distorsiones ni presiones perturbadoras que desvirtúen el real sentido de los objetivos educacionales.

En ese sentido, para alcanzar las metas planteadas y la excelencia, el sistema educativo debe responder a los imperativos de la integración nacional y a las necesidades específicas de comunidades concretas, rurales o urbanas, las cuales tienen su cultura propia. Para Molina (2007) “el gerente educativo debe conocer tanto el entorno social y operativo de su cargo como los retos propios de un líder dentro de una institución educativa y de la comunidad que le rodea” (p. 34). De esta manera, se debe o se pretende sensibilizar a todos para tomar conciencia de la diversidad respetando a los demás ya se trate de sus vecinos inmediatos, de los colegas o habitantes de un país.

Tomando en cuenta lo anterior, debe señalarse que la educación está inmersa en un cambio de paradigmas los cuales exigen de la práctica gerencial un encuadre nuevo, que posibilite insertarse en una síntesis emergente y así dar respuestas a situaciones problemáticas e imprevistas. En ese sentido, Zamora (2014), citado por Castillo (2015), señala “es impostergable que la educación, los gerentes y el recurso humano se muevan dentro de modelos mentales, representaciones e imágenes nuevas, por esta razón es urgente un cambio de paradigmas” (p.8).

Quiere decir que este cambio de paradigma educacional induce a intervenir en la cultura escolar, tanto en su contenido como en su estructura organizativa, en su metodología de trabajo colocando a la institución educativa apta para reincorporarse al proceso de reformas, esto significa ajustarlos a los cambios organizacionales propuestos.



Por esta razón, debe alcanzar un comportamiento organizacional acorde con las exigencias de estos nuevos tiempos. Así lo mencionan De La Rosa-Pachay y Pareja-Merchán (2017) cuando dicen que “la gerencia educativa como parte de las ciencias administrativas deben utilizar ciertos principios básicos que permitan alcanzar un conocimiento general que facilite su desarrollo en beneficio de los miembros de la institución educativa” (p. 15) En este caso, se advierte que los gerentes deben desarrollar sus habilidades, destrezas y conocimientos para que, en conjunto con sus colaboradores, alcancen los objetivos determinados para un momento dado; en otros términos, debe adquirir hoy los conocimientos y habilidades que le conferirán la efectividad del mañana.

En consecuencia, la Gerencia Educativa también se encuentra inmersa dentro de esta concepción de la gerencia en general, pues no debe olvidarse que también cumple con todos los procesos gerenciales a la hora de determinar su accionar y obligarse a establecer políticas, estrategias, acciones académicas, financieras, operativas que permiten establecer sistemas, procedimientos eficientes, de calidad que aseguren altos grados de pertinencia social mediante una apropiada supervisión y control de gestión de sus actividades.

Igualmente, constituye un reto en la educación actual; es una tarea que representa una altísima responsabilidad que debe ser asumida especialmente por quienes dirigen las instituciones educativas. Martínez (2014) citado por De La Rosa-Pachay y Pareja-Merchán (2017) explican que:

La gerencia educativa es una de las herramientas administrativas más necesarias para el éxito de una institución educativa, es por ello que la autoridad de la entidad debe tener conocimientos de gerencia, a fin de que pueda tener una mejor administración de los recursos entregados a su cargo a fin de mejorar el sistema educativo, promoviendo la unidad y participación activa de los integrantes de la comunidad educativa. (p. 18)

Este liderazgo, comprometedor y exigente, requiere de capacidad gerencial para hacer el seguimiento de un proceso que permita aglutinar una serie de factores colectivos, individuales, humanos y sociales con el objetivo de cambiar el estado de aquello que trastoca la eficiencia y la eficacia en beneficio de la tarea, del entorno y del comportamiento institucional. A la institución hay que transformarla bajo la influencia de un líder que responda a las circunstancias resultantes de la actividad de la organización, con mentalidad abierta y transformadora y conector de la conducta humana y de la suya propia.

Según Collado y Del Carpio (2018) la gestión educativa: “es una actividad de relaciones entre los miembros de la comunidad escolar por la cual se busca responder a sus necesidades, tanto individuales como colectivas, en razón del uso de los servicios educativos” (p. 30).

Específicamente, la gestión de los recursos humanos es uno de los principales retos a los cuales se enfrenta la gerencia moderna, no escapa de ello la educativa, siendo uno de los aspectos que debe abordar el líder educativo demandando mayores conocimientos y habilidades para enfocar su actuación en las personas al dejar aflorar sus habilidades en el trato personal con su entorno humano.

De esta manera, Robbins y Coulter (2008) señalan que entre las cualidades de los gerentes están las habilidades de trato personal que: “consisten en la capacidad de trabajar bien con las personas tanto en forma individual como en grupo” (p. 12). Según lo anterior, como los gerentes tratan directo con las personas, estas habilidades son cruciales. Los gerentes que las posean son capaces de sacar lo mejor de su personal. Saben cómo comunicarse, motivar, dirigir e influir entusiasmo y confianza.

Indudablemente dentro de la administración gerencial educacional es necesaria la organización para llevar a la práctica y ejecutar los planes, una vez que estos han sido preparados, es necesario crear una organización. Es función de la gerencia determinar el tipo de organización requerido para la realización de los planes que se hayan elaborado. Tal como denomina Collado y Del Carpio (2018): “la gestión educacional a la capacidad para dirigir, conducir y delegar los procesos de planificación, organización, dirección seguimiento vinculados al ámbito pedagógico, institucional y administrativo de la institución educativa” (p. 28).

La clase de organización que se haya establecido, determina, en buena medida, el que los planes sean apropiada e integralmente asertivos. A su vez, los objetivos y los planes respectivos que permiten su realización ejercen una influencia directa sobre las características y la estructura de la organización.

Por esta razón, la presente investigación permite analizar el comportamiento del gerente educativo en el contexto organizacional de la participación comunitaria, dado que posibilitará una mayor integración de la comunidad en la institución educativa y ofrecerá al gerente educativo de la institución, información que le permita mejorar su desempeño y lograr los objetivos educacionales a través de la optimización de su gestión, ello propiciará alcanzar la excelencia educativa.

Esta investigación tiene como objetivo analizar el comportamiento del gerente educativo en el contexto organizacional de la participación comunitaria.

El presente estudio se basó en el paradigma positivista, bajo un enfoque cuantitativo; el diseño de investigación fue no experimental, con una modalidad de un estudio documental, con nivel descriptivo. Se utilizó, como técnica de recolección de datos, la revisión documental; como instrumento se empleó el fichaje, el cuaderno de notas y la clasificación de los datos y como técnica de análisis de los datos, el análisis de los documentos recabados y clasificados.

Desarrollo

Comportamiento organizacional

La teoría del comportamiento es un enfoque predominante sociológico y motivacional. La organización se visualiza como un organismo social que tiene vida y culturas propias en el cual se desarrollan estilos de administración y sistemas de organización para dirigir a las personas. El comportamiento organizacional para Briones y Cedeño (2018) está conformado por “los actos y las actitudes de las personas en las organizaciones” (s/p). Es el estudio del funcionamiento y dinámica de las organizaciones de cómo se comportan los grupos y los individuos dentro de ella (*op. cit.*):

El comportamiento organizacional se enfoca con los puestos laborales, ausentismos, rotación del talento humano, productividad, rendimiento humano y administración. Incluyendo temas centrales como la motivación, el poder y el comportamiento del líder, la comunicación interpersonal, el proceso y la estructura de los equipos, el aprendizaje, la percepción y el desarrollo de las actitudes, los procesos de cambio, el conflicto, el diseño de actividades y la atención laboral, con el propósito de lograr los objetivos institucionales. (s/p)

La clave de una gestión acertada en las organizaciones educativas está en las personas que participan en ella. En la actualidad, los altos niveles de competitividad exigen nuevas formas de compromiso, de ver los hechos, de decidir y dirigir, de pensar y sentir, así como de gestionar las relaciones humanas en las organizaciones de una forma más efectiva. Los estudios del capital humano en la gerencia son cada vez más importantes y están encaminados a hacer más eficientes los sistemas y procesos de gestión, ya que de esta forma se impulsa el rendimiento y desarrollo de la organización educacional (Segredo-Pérez, 2016).

Para Betancourt y Pérez (2008) el comportamiento organizacional analiza en qué forma afectan a los individuos, los grupos y el ambiente en el comportamiento de las personas dentro de las organizaciones, con el propósito de lograr la eficacia en las actividades de la empresa. En ese sentido, Robbins (2012) lo define como “el estudio de los actos y las actitudes que la gente muestra en las organizaciones” (p. 4).

Se trata, por lo tanto, de una herramienta humana para beneficio de las personas y se aplica de modo general a la conducta de las personas en toda clase de organización. Al respecto, Davis y Newstrom (2009) conciben el comportamiento organizacional como “una disciplina científica a cuya base de conocimiento se agrega constantemente una gran cantidad de investigadores y desarrollos conceptuales” (p. 12). Para Quispe (2018) “el comportamiento organizacional, se ocupa de lo que hacen los profesores en una institución y de cómo ese comportamiento influye en desempeño, teniendo como elementos el comportamiento individual, grupal y la estructura organizacional” (p. 27).

De acuerdo con las definiciones anteriores, el propósito fundamental del comportamiento organizacional, es comprender los elementos clave que permitan mejorar las organizaciones escolares adaptándolas a las diferencias individuales de los gerentes, pues el talento humano es el factor determinante para posibilitar el logro de los objetivos institucionales.

El comportamiento organizacional de los gerentes educativos es el estudio y la aplicación de los conocimientos acerca de la forma en la cual los docentes, tanto de manera colectiva como individual, actúan en las organizaciones educativas; puede considerarse como una disciplina científica en crecimiento constante por la gran cantidad de investigaciones que genera, así como desarrollos conceptuales.

En ese sentido, Davis y Newstrom (2009) plantean que en el comportamiento organizacional se distinguen cuatro objetivos: describir, entender, predecir, controlar ciertos fenómenos, incluso el entorno de las instituciones.

-
1. **Describir el comportamiento.** Consiste en describir cómo se comportan las personas en condiciones distintas dentro de una organización. Para lograrlo es necesario que los directivos se comuniquen con un lenguaje común respecto del comportamiento humano en el trabajo.
 2. **Entender el comportamiento** implica entender por qué las personas se comportan de una determinada manera.
 3. **Predecir el comportamiento** necesario para determinar cuáles docentes serán dedicados y productivos, aquéllos que se caracterizarán por ausentismo, retardos o conducta perturbadora en determinado momento, de modo que sea posible emprender acciones preventivas.
 4. **Controlar el comportamiento.** Está relacionado con el desarrollo de habilidades, el trabajo de equipo, la productividad de los docentes. Necesitan mejorar los resultados mediante sus acciones, así como las del personal. (p.19)
-

En definitiva, el comportamiento está relacionado con el desarrollo de habilidades, el trabajo de equipo, la productividad de los docentes. Al respecto, necesitan mejorar los resultados mediante sus acciones, así como la del personal para con ello lograr los objetivos y metas formuladas

Gerencia educativa

Para Castro-Aguilera y Marchant (2005) comentan que las organizaciones necesitan contar con personal muy calificado en el área gerencial y estos deben poseer destrezas y habilidades que posibiliten a su equipo participar en un ambiente en el que se estimule el compromiso y la participación en los distintos niveles de trabajo, favorezca el crecimiento para el aprendizaje, hacia los resultados y el rendimiento tanto individual como grupal de cada uno de ellos.

(Tal como lo mencionan Morgado, Aldana y Isea (2019) “la actividad profesional de directivos y docentes, debe tomar un vuelco para enfrentar las complejidades e incertidumbres desde sus espacios, bien sea la escuela en su totalidad o el aula de clases” (p. 50).

Por otro lado, De La Rosa-Pachay y Pareja-Merchán (2017) afirman que “la gerencia educativa es ejercida por la parte directiva, que se debe encargar de direccionar a la institución para que tome un rumbo fijo hacia el progreso” (p. 13). En este orden de ideas, Para Castillo (2015) el enriquecimiento del trabajo suele estar asociado al desempeño de un gerente, por cuanto es él quien está en la parte superior de la estructura organizacional y de allí y de su habilidad depende la supervivencia de la organización, por cuanto de tomar constantemente decisiones sobre objetivos, acciones, recursos en busca de la mejora de la eficiencia en las tareas. Elías (2016) señala que:

La gestión educativa es una disciplina que permite ejercer la dirección y liderazgo en las organizaciones educativas, busca desarrollar un mayor liderazgo en lo directivos, con el fin de que ejerzan una autoridad más horizontal, promoviendo mayor participación en la toma de decisiones, desarrollen nuevas competencias en los actores educativos, nuevas formas de interacción. (p. 110)

Por estas razones, según Castillo (2015), es que cuando se habla de Gerencia Educativa se relaciona con la administración, considerándola exclusiva de quienes ejercen como autoridades o representantes de las instituciones educativas.

De acuerdo con lo anterior, la gerencia educativa se orienta hacia la vinculación con la comunidad, siendo responsable de la participación de la escuela en la búsqueda de solución a los problemas comunes a ambas instituciones, siendo responsable del éxito o fracaso del centro educativo. Se puede concebir entonces, como un proceso de solución de problemas, que incluye planificación, diseño, implantación, control, evaluación y revisión. A razón de esto, Chiavenato (2009) explica que “la gerencia se refiere a las organizaciones que efectúan actividades de planificación, organización, dirección y control, a objeto de utilizar sus recursos humanos, físicos y financieros con la finalidad de alcanzar los objetivos” (p. 38)

Desde este punto de vista, Castillo (2015) considera que la gerencia educativa como una herramienta útil para los directores ya que tiene inherencia directa en la formación del recurso humano que debe ser el agente de cambio en las organizaciones. Un directivo debe ser capaz de detectar y seleccionar las alternativas más convenientes para la resolución de los conflictos, ya que su acción consistente y persistente servirá como vía para realizar mejoras continuas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, señala Molina (2007) que:

Los gerentes educativos en las organizaciones tienen un rol de autores y actores de cambios positivos, para la orientación y liderazgo que emanan de su naturaleza y gestión, propendiendo por el desarrollo equitativo, sostenible, democrático y una vida digna entendida dentro del marco de los derechos humano. (p. 35)

De esta forma, gerenciar las instituciones educativas requiere del personal directivo una continua capacitación y actualización que le proporcione los conocimientos necesarios para cumplir las exigencias de su cargo, para que pueda enfrentar, eficientemente, los cambios operados en educación.

Palacio Useche (2019) afirma que “las instituciones educativas como centro del quehacer comunitario, representan el papel principal como agente de cambio social” (p. 85). Es decir que, una gerencia educativa eficiente es determinante en el éxito de una institución, por cuanto abarca la gestión académica y pedagógica en la cual se engloban diversos ámbitos del trabajo institucional, pero fundamentalmente, tiene que ver con el desempeño de los directivos de una institución educativa.



Para Molina (2007) “este gerente debe reflejar una sólida formación gerencial, mediadora autónoma e investigadora de procesos, y promover a la comunidad hacia la autogestión de su propio desarrollo” (p. 34), razón por la cual el gerente debe demostrar la capacidad de gerenciar, cumpliendo actividades esenciales e inherentes al cargo que desempeña el director, las cuales se refieren a la habilidad de este para crear un grupo de trabajo armónico, en donde se fijan objetivos, se organizan tareas, actividades y recursos, todos ellos orientados a cumplir con una misión/visión común a todos sus miembros. En el caso educativo, Castillo (2015) afirma que: La gerencia es la interpretación conceptual relativamente reciente, por cuanto las organizaciones escolares tienen un fin social, lo que ha originado dificultades al momento de su evaluación, orientándola predominantemente al aspecto administrativo, concibiéndola entonces como un proceso de organización, empleo de los recursos existentes para lograr objetivos predeterminados en la institución.

Gerencia participativa comunitaria

Los tiempos actuales han obligado a encontrar nuevas formas de enfrentar los retos y los cambios que el movimiento educacional impone a su personal, en todos los niveles, lo que ha traído como consecuencia que las organizaciones busquen la participación de la comunidad, para promover acciones asertivas, pertinentes con el cambiante, tecnológico y dinámico mundo. A lo que Palacio Useche (2019):

La comunidad representa una organización de individuos que se interacción en un medio social, en la cual sus integrantes interactúan con propósitos comunes, con sentido de pertenencia con el entorno donde se encuentra, significa, que se involucran todas las instituciones que encuentren cercana a ella. (p. 85)

De acuerdo con lo expresado, transformar una organización educativa en proactiva y cohesionada constituye un proceso complejo, el cual requiere de un director innovador, lo que implica poseer un estilo competitivo-participativo, al mismo tiempo, generar en los actores las condiciones necesarias para su desempeño institucional. Collado y Del Carpio (2018) expresan que:

La Gestión Educativa se compone de tres dimensiones: la pedagógica y didáctica, la administrativa, y la socio-humanística o comunitaria, cuyo principio base es la participación de manera colectiva, para lograr involucrar, concientizar y, por lo tanto, consensuar, y así alcanzar los resultados planeados y deseados. (pp. 32-33)

Esto significa que se relaciona con acciones organizadas en las instituciones educativas las cuales buscan alcanzar un fin donde la base fundamental de un buen gerente es la medida de la eficiencia y eficacia implementada para lograr las metas institucionales. Por lo tanto, Palacio Useche (2019) mencionan que la educación está expuesta a cambios donde el principal objetivo es que sea más social y comunitaria, porque se espera que la comunidad sea el principal promotor de cambios que beneficien a una educación de avance (p. 86).

Asimismo, Collado y Del Carpio (2018) dicen que esta participación comunitaria en la gestión educativa es concebida como un acto de negociación entre los padres de familia y el director de la escuela, con el fin de tomar decisiones sobre las diferentes necesidades que existen en la institución (p. 41), es decir, la gerencia participativa comunitaria es una función de gran importancia para el director, cuyo enfoque se dirige hacia el mejoramiento del proceso administrativo en las instituciones educativas, además, necesita del desempeño del docente a fin de responder a las exigencias de un enfoque innovador de la educación, lo cual tiene dentro de sus múltiples funciones, representar a la escuela en las actividades planificadas por la comunidad.

Al respecto, Morgado, Aldana e Isea (2019) señalan que “es a través de la gerencia que se abre el abanico de posibilidades y decisiones encaminadas hacia la visión y misión institucional, así como las demandas y exigencias del contexto que rodea a la escuela” (p. 53). Es por ello que los gerentes deben realizar una gestión caracterizada por la participación, por cuanto el aislamiento de muchos centros escolares viene siendo disfuncional para el proceso educativo, pues provoca la discontinuidad entre los diversos ambientes en los cuales se desarrolla la vida del alumno, al acentuar solo las funciones estrictamente instructivas.

La gerencia participativa como un modelo organizativo que incluye un desempeño gerencial con una visión diferente frente a ciertos aspectos básicos proyectados frente al ambiente comunitario, por cuanto, el hombre es un ser social y la escuela es vista como una comunidad educativa participativa, la cual busca la convivencia de una cultura compartida.

Ahora bien, la implantación eficiente de la gerencia participativa dentro de una organización es evolutiva, progresiva, cambiante, tomando en cuenta la cultura de la institución, manteniendo sus valores tradicionales necesarios para transmitir de generación en generación, a la par de desarrollar nuevos dirigidos a alcanzar la calidad del servicio educativo. En ese orden de ideas, la gerencia participativa dentro de su finalidad tiende hacia el logro de la eficiencia, eficacia, efectividad de la institución educativa, por tanto, señala Werther y Keith (2008): “los gerentes participativos consultan a sus subordinados haciéndoles intervenir en la solución de problemas y en la toma de decisiones para que trabajen juntos en equipo”(p. 96).

Esos gerentes no son autocráticos, pero tampoco abandonan sus responsabilidades gerenciales; conservan la responsabilidad última del funcionamiento de la institución, pero han aprendido a compartir la responsabilidad operativa con quienes realizan el trabajo adecuado.

Conclusiones

Luego de toda la revisión teórica se hace necesario citar a Morgado, Aldana e Isea (2019) ya que contribuyen explicando que:

Los cambios sociales que se han venido generando en los últimos años han intervenido en el desempeño de las organizaciones, siendo las escuelas una de las más afectadas, pues cada una de ellas obedece a las particularidades del contexto comunitario donde está inmersa, así como del contexto escolar conformado por el colectivo institucional, padres, representantes, estudiantes, fuerzas vivas y otras organizaciones comunitarias. (p. 50)

Esta cita refleja, sin lugar a dudas, la importancia que tiene hoy día el comportamiento organizacional del gerente educativo en la participación comunitaria y, sea cual sea el nivel, está llamado a lograr la integración escuela-comunidad, desde una perspectiva colaboradora y participativa, donde todos se conviertan en elementos positivos y que juntos trabajen para lograr tanto la calidad educativa como el funcionamiento de la misma con las mejores condiciones posible.

El comportamiento organizacional se convierte, entonces, en una herramienta usada por el gerente educativo para lograr los objetivos planteados desde las relaciones interpersonales sanas, entre los docentes, personal administrativo, directivos, estudiantes y la comunidad. La participación de la comunidad se convierte en un elemento interesante para el desarrollo y la transformación constante de la educación en función de las realidades y necesidades que se vayan presentando.

En la actualidad, ser un gerente educativo supone un todo que, para asumirlo, lo ideal es contar con un gran equipo de trabajo, que lo apoye en la construcción de las metas a alcanzar, en la planificación y diseños de las estrategias, su organización, ejecución y evaluación. Es decir, una sola persona no podrá lograr los objetivos. Pero lo que sí es indispensable es que quien sea el gerente educativo goce de habilidades de liderazgo, de empatía, de comunicación asertiva, de conocimiento del área, de manejo de grupos y sea capaz de direccionar los distintos esfuerzos hacia el mismo fin.

Referencias

- Betancourt, A. y Pérez, B. (2008). Comportamiento organizacional de los gerentes educativos y la motivación de los docentes en educación superior. *REDHECS*, 5(3), 91-128. Recuperado de <http://www.revencyt.ula.ve/storage/repo/Archivo Documento/redhecs/v3n5/articulo7.pdf>
- Briones, L. y Cedeño, R. (2018). El comportamiento organizacional y su impacto en las actitudes del talento humano en el ámbito universitario. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/11/comportamiento-organizacional-actitudes.html>
- Castillo, M. (2015). *Gerencia educativa y su impacto en el comportamiento organizacional de instituciones educativas*. Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/gerencia-educativa-y-su-impacto-en-el-comportamiento-organizacional-de-instituciones-educativas/>
- Castro Aguilera, F. y Marchant, L. (2005). *Competencias (o habilidades) gerenciales: una herramienta indispensable para el desarrollo organizacional*. Recuperado de <https://www.eumed.net/libros-gratis/2005/lmr/7.htm>
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento Organizacional*. Ciudad de México: Mc-Graw Hill.
- Collado, S. y Del Carpio, M. (2018). *Influencia del liderazgo directivo en la gestión educativa de las instituciones educativas públicas del nivel de educación primaria del Distrito de Cerro Colorado Arequipa 2017*. (Trabajo de Investigación de Bachiller, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú). Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/6501/EDCcocasl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Davis, K. y Newstrom, J. (2009). *Comportamiento humano en el trabajo*. Ciudad de México: Mc-Graw Hill.
- De La Rosa-Pachay, D. E. y Pareja-Merchán, R. A. (2017). *Gerencia educativa en la calidad del clima organizacional de directivos en la Unidad Educativa Prócer José de Antepara, Zona 5 Distrito 12d05, Circuito 06-09 Provincia Los Ríos, del Cantón Vinces, periodo lectivo 2017-2018* (Trabajo de grado de licenciatura, Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador). Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/31031?mode=full>
- Elías, R. (2016). Las funciones gerenciales y la gestión educativa. *Revista Mucuties Universitaria*, 4(3). Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/mucuties/article/view/7997>
- Molina, P. (2007). El gerente educativo y su acción comunitaria en escuelas bolivarianas: diagnóstico. *Revista REDHECS*, 3(2). Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaelectronicadehumanidadeseducacionycomunicacionsocial/2007/no3/3.pdf>
- Morgado, C., Aldana, J. e Isea, J. (2019). Gerencia transformacional desde el accionar docente directivo para el abordaje del Contexto Escolar. *Revista CIENCIAMATRIA*, 5(9). Recuperado de <https://www.cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/99>
- Palacio Useche, C.A. (2019). Rol del gerente educativo y su interacción comunitaria: una perspectiva sociocrítica. *Revista Scientific*, 4(11), 82-102. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.11.4.82-102>
- Quispe, J. (2018). *Correlación entre la organización escolar y el comportamiento organizacional de los docentes de educación secundaria de la institución educativa Juana Cervantes de Bolognesi del Cercado de Arequipa, 2018* (Tesis de Maestro, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú). Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9118>

- Robbins, L. (2012). *Ensayo sobre la naturaleza y significación de la ciencia económica*. Recuperado de https://www.u-cursos.cl/iei/2012/4/MEIYPCO-1/1/material_docente/bajar?id_material= 596941
- Robbins, S. y Coulter, M. (2008). *Administración de Recursos Humanos*. Ciudad de México: Prentice Hall.
- Segredo-Pérez, A.M. (2016). Desarrollo organizacional. Una mirada desde el ámbito académico. *Educación Médica*, 17(1), 3-8. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-pdf-S1575181315000212>
- Werther, W. B. y Keith, D. (2008). *Administración de recursos humanos*. Ciudad de México: McGraw-Hill. Recuperado de <https://cucjonline.com/biblioteca/files/original/c2f2989d851e80e2cc6aa0ebf3a54cb0.pdf>



Fundamentos teóricos sobre la esquizofrenia: una visión desde la psicoeducación del cuidador

Schizophrenia theoretical foundations: a view from caregiver psychoeducation

Luis Enrique Guerrero-Hidalgo^{1*}

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6210-6909>

Cassandra Hidalgo-Candel¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1327-3927>

Holger Romero-Urrea²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0877-0339>

Mariela del Rocío Acebo-Murillo²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1526-7632>

Miriam Janeth Gonzales-Calero²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5514-4413>

Recibido: 18/10/2019

Aprobado: 20/12/2019

Resumen

La esquizofrenia es una enfermedad mental que afecta la calidad de vida del paciente y de su entorno familiar. En otros tiempos se hospitalizaba al paciente y era atendido por profesionales especializados. En la actualidad son los parientes, quienes asumen el rol de cuidadores sin tener, en general, las competencias necesarias. El objetivo de esta investigación es describir los fundamentos teóricos de la esquizofrenia reforzando el conocimiento que poseen las personas responsables del cuidado de los pacientes. Para tal fin, se empleó el paradigma positivista, con enfoque cuantitativo, no experimental, con un diseño documental de tipo analítico descriptivo. Se utilizó como técnica para la recolección de datos la revisión documental y el análisis documental. Atender a un paciente con diagnóstico de esquizofrenia es complicado sino se cuenta con la información mínima sobre la patología y con el apoyo y acompañamiento de otros familiares y/o profesionales de la salud mental, por ello, la psicoeducación es una herramienta que garantiza información adecuada y calidad de vida para pacientes y familiares.

Palabras clave: cuidadores; esquizofrenia; salud mental; psicoeducación.

Abstract

Schizophrenia is a mental illness that affects the patient and his family environment life quality; the patient suffering from schizophrenic was hospitalized and specialized professionals attended him. However, over the years, their own family members, assuming the role of caregiver without having the necessary skills, care for patients diagnosed with this disease at home. For this reason, the objective of this research is to describe the schizophrenia theoretical foundations, reinforcing the people knowledge who has had the responsible for the care patients diagnosed with this disease. In orden to achieve the objective, the positivist paradigm was used, with a quantitative, non-experimental approach, with a descriptive analytical document design. The documentary review was used as a technique for data collection, among the instruments used were the transfer, data coding and notebook. Documentary analysis was used as the analysis technique for the results. In conclusion, caring for a patient diagnosed with schizophrenia is very difficult, especially when the minimum information on the pathology is not available. When the support and accompaniment of other family members and / or mental health professionals is not available; situation that would improve considerably if there is adequate psychoeducation that includes both knowledge of the disease and ideal care to guarantee a better life quality for both.

Keywords: caregivers; schizophrenia; mental health; psychoeducation.

¹Universidad Estatal de Milagro/Distrito 09D01

²Universidad Estatal de Milagro

*psicologoguerrero@yahoo.com

Introducción

Los pacientes de enfermedades mentales como la esquizofrenia, algunos años atrás, eran hospitalizados bajo la supervisión y el cuidado de profesionales del área, recibían tratamiento y las atenciones según el caso, para la protección de sí mismos y de sus familiares. Según Gutiérrez-Maldonado, Caqueo-Úrizar y Kavanagh (2005), citado por Ribé, Pérez, Salamero, Serrano y Pares (2016), con la aparición de los antipsicóticos y la desinstitucionalización de los pacientes, las familias pasaron a formar parte del sistema de cuidados, asumiendo algunas de las funciones que anteriormente desempeñaban las instituciones psiquiátricas. Para Cama-Maquera (2018) “desde hace unos años las políticas sanitarias en salud mental abogan por la inserción y rehabilitación del enfermo mental en la comunidad” (p. 11).

La desinstitucionalización de los pacientes esquizofrénicos trajo consigo algunas dificultades, especialmente para los familiares quienes pasaron a ser los principales cuidadores y desconocían las implicaciones de la responsabilidad que estaban asumiendo. La esquizofrenia es una enfermedad mental, de larga evolución, que produce graves consecuencias tanto en el paciente, como en el cuidador (Van Os y Kapur, 2009). La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) considera la esquizofrenia como un trastorno mental grave, que afecta a un número considerable de la población mundial.

Pérez-Toro y Quispe-Huanachin (2018) afirman que la esquizofrenia es una de las principales causas de discapacidad y afecta toda la vida del paciente que se hace dependiente, de por vida, de los cuidados de los familiares (p. 9). Para Bequis-Lacera, Muñoz-Hernández, Duque-Rojas, Guzmán-Quintero, Numpaque-Molina, Rojas-González y Rodríguez-García (2019) la esquizofrenia es una enfermedad de baja prevalencia, pero es tan gravemente incapacitante que su impacto es adverso y significativo tanto en el individuo, como en la familia y la sociedad (p. 281).

La esquizofrenia es considerada un problema de salud pública importante. Así lo afirman Juan-Porcar, Guillamón-Gimeno, Pedraz-Marcos y Palmar-Santos (2015) al afirmar que el impacto social y familiar de esta condición mental es significativo debido a que, a partir de la reforma psiquiátrica, los pacientes diagnosticados con esquizofrenia pasaron a formar parte de la sociedad y empezaron a incluir a sus familiares como parte del tratamiento en el hogar, mientras que antes su atención se concentraba en los centros hospitalarios. Para Ayesta-Sánchez y Constantino-Facundo (2016) el cuidar de una persona que padece de esquizofrenia conlleva: entrega, esfuerzo y dedicación. Esto implica que la familia se vea expuesta a renunciar a otras oportunidades, para dedicar el tiempo necesario a su familiar (p. 48).

El principal obstáculo de la inserción de los pacientes esquizofrénicos sigue siendo la no psicoeducación a sus familiares y a la sociedad. En este orden de ideas, González-Fraile, Bastida-Loinaz, Martín-Carrasco, Domínguez-Panchón, Iruin-Sanz y grupo EDUCA-III-OSA (2018) explican que los propios cuidadores, conscientes de su situación, han expresado sus necesidades, siendo las más repetidas la falta de información sobre la enfermedad (pronóstico, tratamiento o servicios disponibles), el manejo conductual, el apoyo emocional o el propio malestar emocional experimentado (p. 114). Para Ávila-Vanegas y Morales-Vásquez (2018):

...no solo se derivan modificaciones contundentes en la cotidianidad de los parientes vinculados al cuidado de la población en mención, sino también, en el desarrollo de patologías, adicciones y otras alteraciones, por lo que se requiere de un análisis que dé cuenta de aspectos claves para posibilitar el mejoramiento, no solo de los mecanismos adaptativos que favorezcan la aceptación de las implicaciones que se suscitan a partir del diagnóstico, sino también de la reestructuración familiar e individual de los cuidadores. (p. 7)

Este trastorno psiquiátrico se impone como un gran reto social debido a su incidencia, potencial de cronicidad y severidad, y las importantes consecuencias para la familia y la sociedad porque afecta a las personas en la etapa más productiva de la vida; se considera un problema prioritario de salud mental a nivel mundial (Mesa-Castillo, 2010, citado por Almaguer-Mederos, Barroso-Pérez, Lorenzo-Ruíz, Amaro-Blanco y Gamboa, 2019).

Por otro lado, para Ayesta-Sánchez y Constantino-Facundo (2016) a las familias tener que cuidar a una persona con esquizofrenia le va a producir miedo pues no es fácil enfrentarse a esta situación porque él o ella muestran cambios en su personalidad, lo que les hace vivir de una manera diferente, modificar las funciones acostumbradas, tomar decisiones, asumiendo responsabilidades y realizando tareas y acciones de cuidado físico, social, psicológico, religioso (p. 44).

Es importante considerar que este trastorno mental no sólo afecta al paciente sino al cuidador y a la familia cercana, ya que el paciente puede verse impedido para llevar a cabo actividades diarias que conforman su rutina y, por tal razón, requieren la ayuda constante de un cuidador, que suele ser un miembro de la familia, situación difícil para la estructura familiar porque conlleva cambios en las dinámicas de interacción y en la comunicación, siendo esta un aspecto fundamental dentro de este sistema (Ramírez, 2017, citado por Ávila-Vanegas y Morales-Vásquez, 2018).

Por esa razón esta investigación intenta asomarse, desde la visión del cuidador, a las implicaciones de atender a un familiar diagnosticado con esquizofrenia y no tener las competencias, las habilidades, ni la preparación necesaria para afrontar dicha situación. Lo que puede generar situaciones negativas en las que se comprometa la calidad de vida del cuidador principal, sus familiares e incluso el paciente.

Es por ello, que el objetivo de esta investigación fue describir los fundamentos teóricos de la esquizofrenia para el reforzamiento, desde la visión del cuidador, del conocimiento que poseen las personas responsables de los pacientes.

Para lograr este objetivo, la investigación se fundamentó en los aportes teóricos de literatura especializada, enmarcada en el paradigma positivista, con enfoque cuantitativo, no experimental, con un diseño documental de tipo analítico descriptivo. Se utilizó la revisión documental como técnica para la recolección de datos, entre los instrumentos empleados se contó con el fichaje, la codificación de datos y el cuaderno de notas. Para el análisis de los resultados se empleó el análisis documental.

Desarrollo

El término esquizofrenia fue utilizado por primera vez por Eugen Bleuler en 1911, para sustituir al de *Dementia precox* de Kraepelin (Espinal, Gimeno y González, 2004). En la actualidad, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018), la esquizofrenia es un trastorno mental grave que afecta a más de 21 millones de personas en todo el mundo.

La OMS (2018) define la esquizofrenia como una psicosis, un tipo de enfermedad mental caracterizado por una distorsión del pensamiento, las percepciones, las emociones, el lenguaje, la conciencia de sí mismo y la conducta. Mientras tanto, la Clasificación internacional de enfermedades (CIE-10) estipula los siguientes síntomas característicos de esta patología, a partir de la consideración que puede ser diagnosticado al presentarse dos o más de los síntomas en un periodo mínimo de un mes:

- Ideas delirantes.
- Alucinaciones.
- Lenguaje desorganizado (p. ej., descarrilamiento frecuente o incoherencia)
- Comportamiento catatónico o gravemente desorganizado
- Síntomas negativos, por ejemplo, aplanamiento afectivo, alogia o abulia.

(Clasificación Internacional de Enfermedades-10, 1999, OMS).

En adición a esto, *el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-V, 2016, Asociación Americana de Psiquiatría) describe cinco subtipos de esquizofrenia, de acuerdo con la sintomatología presentada: paranoide, desorganizada, catatónica, indiferenciada y residual.

Para Rotondo (2008) la esquizofrenia como “enfermedad multigenética y multifactorial, lo que trata de mencionarnos es que una serie de genes ocasionan la enfermedad, entonces existe una vulnerabilidad de presentarse gracias a la presencia de factores predisponentes como ambientales y sociales” (p. 148). Mientras que Bobes y Saiz (2013) afirman que “la esquizofrenia es, obviamente, una enfermedad mental grave y con importantes consecuencias para la salud de los afectados y para sus relaciones familiares y sociales” (p. 24). Pérez González (2017) aporta datos estadísticos sobre esta enfermedad:

La prevalencia de esquizofrenia según diversos estudios se encuentra en el rango de 1.4 a 4.6 por cada 1000 habitantes y la incidencia anual de esquizofrenia varía entre 1.6 y 4.2 por cada 10000 habitantes, con algunas variaciones geográficas, por ejemplo, la incidencia es mayor en personas nacidas en zonas urbanas de países industrializados. El riesgo relativo es 2 a 4 veces mayor en aquellas personas que han nacido en áreas urbanas. (p. 23)

Ahora bien, para Bequis-Lacera et al. (2019):

La esquizofrenia es un trastorno mental grave (TMG) de origen multicausal, se caracteriza por la presencia de síntomas positivos, que son las experiencias anormales como: las alucinaciones, ideas delirantes, los trastornos del pensamiento y los trastornos de la autopercepción; los síntomas negativos se asocian más a la ausencia de conductas que se consideran normales como: la falta de energía y motivación, los trastornos emocionales y el retraimiento social (p. 281)

Aunado a esto, Almaguer-Mederos, Barroso-Pérez, Lorenzo-Ruiz, Amaro-Blanco y Gamboa (2019) explican que “la esquizofrenia constituye un trastorno mental grave caracterizado por la presencia de manifestaciones psicóticas, y afecta las diferentes esferas de la personalidad del individuo con una tendencia a evolucionar hacia la cronicidad, implicando diferentes niveles de discapacidad para quien la padece” (p. 963).

La esquizofrenia es una patología muy difícil de tratar para personas que no son profesionales de la salud mental o que no tienen la información mínima necesaria sobre el tema, situación que afecta a los familiares y/o cuidador, pues en la mayoría de los casos desconocen desde las características de la enfermedad hasta la particularidad de su paciente. Por su parte, González-Fraile *et al.* (2018) plantean que la esquizofrenia afecta, principalmente, al paciente y sus habilidades para llevar a cabo las actividades de la vida diaria, pero también a sus familiares y a la sociedad en general (p. 114).

Ahora bien, Ayesta-Sánchez y Constantino-Facundo (2016) definen al familiar cuidador de la persona que padece esquizofrenia, como aquel que siempre está al lado del paciente, incluso en momentos difíciles; es el que debe recurrir a fuerza y energía extra, siendo importante cuidar de su bienestar físico y emocional (p. 47). Para Bequis-Lacera *et al.* (2019) el cuidador es la figura de apoyo, ayuda y asistencia con la que cuenta una persona que adolece algún tipo de discapacidad, minusvalía o dificultad para el desarrollo normal de sus actividades cotidianas.

Por otro lado, Ribé-Buitrón (2014) explica que existen dos grandes grupos en los que se clasifican los cuidadores: los informales y los formales. Los primeros están conformados por el personal capacitado de forma técnica o profesional para desarrollar esta actividad; mientras que los segundos no cuentan con este tipo de entrenamiento, además no reciben remuneración y tienen un elevado grado de compromiso asociado a la relación afectiva. A este grupo pertenece, generalmente, un familiar. Para González-Fraile *et al.* (2018) mencionan que:

Dentro de la familia, destaca la figura del cuidador principal como responsable de la atención a la persona afectada. Este cuidador desempeña importantes labores de apoyo hacia el enfermo, ayudándole a afrontar las tareas relacionadas con aspectos socio-económicos (integración social, ocupación, soporte financiero), el soporte emocional y las actividades de la vida diaria. (p. 114)

Para los familiares y los cuidadores puede ser agotador y estresante participar activamente en la atención y tratamiento de los pacientes esquizofrénicos. Pérez-González (2017), al respecto, señala que dentro de una familia no todos los integrantes son cuidadores y participan responsablemente en el cuidado de un familiar que padece una enfermedad psicótica (p. 23). La responsabilidad recae sobre un solo miembro de la familia, que casi siempre es alguno de los padres, hijos, esposo(a) o algún hermano. Por otro lado, es importante mencionar, que si bien es difícil para los familiares también lo es para el paciente, por lo que Ávila-Vanegas y Morales-Vásquez (2018) indican que:

Las personas que padecen este trastorno están constantemente en interacciones sociales, lo que puede provocar connotaciones de índole discriminatorio. De igual manera, sus cuidadores tienen proyectos de vida, que en ocasiones se ven alterados al asumir el rol de cuidador principal. Hoy en día no hay mecanismos a nivel social que coadyuven a disminuir la existencia de una mirada estereotipada a dicha enfermedad, lo que impide la participación en los diferentes roles establecidos culturalmente a las personas que la padecen y, hacen difícil la participación de sus cuidadores. (p. 9)

Según el estudio de Almaguer-Mederos *et al.* (2019) los cuidadores suelen estar más sobrecargados por las exigencias de lidiar cotidianamente con una tarea ante la que son o creen ser poco apoyados, que por las alteraciones de conducta del enfermo, que aunque sean intensas, resultan esporádicas (p. 973). Suele ser agobiante sentirse solo ante responsabilidades diarias, sin apoyo alguno que le permita un momento de descanso para retomar las obligaciones en casa. Así lo expresan Ayesta-Sánchez y Constantino-Facundo (2016):

El síndrome del cuidador primario suele estar provocado por la dificultad que entraña para el cuidador el cambio radical de su modo de vida y el desgaste que provoca ver como un ser querido va perdiendo progresivamente sus facultades físicas y psíquicas; pasando, conforme avanza el curso de la enfermedad, de ser un supervisor de las actividades del paciente al que le procura los cuidados más básicos. (p. 45)

Para Cama-Maquera (2018) la enfermedad mental genera una serie de consecuencias que se evidencian como un conjunto de efectos, sentimientos y actitudes (repercusiones objetivas) tanto en la familia como en el cuidador principal, y que se mencionan a continuación:

- Aislamiento social: el familiar puede optar por la reducción de sus relaciones sociales en su vida cotidiana como, por ejemplo, dejar de asistir a las reuniones públicas de recreo. También puede acostumbrarse a la actitud rutinaria de quienes se rodea.
- Desorganización en el hogar: existe cuando la rutina diaria se altera ante la enfermedad. Cada miembro del hogar tiene sus respectivas funciones, y estas se dejan de realizar para ocuparse del familiar enfermo, o han de ser hechas por otros miembros que conviven con él. El clima del hogar suele ponerse muy tenso.



- La economía: se afecta la productividad laboral, en caso que el familiar o cuidador, que aporta en el hogar, tenga que retirarse de su puesto de trabajo o enferme, se estaría afectando la economía, ya que la parte del paciente enfermo ocasiona gastos.

Sin duda alguna, para los familiares que brindan el cuidado a personas que padecen esquizofrenia es muy común que experimenten sentimientos positivos en los cuales se refleja la fortaleza para seguir adelante; también suelen minimizar todos los problemas que surjan durante el cuidado porque se guían por el amor, la esperanza y la alegría, sentimientos experimentados por la mayoría de los familiares cuidadores y de los cuales obtienen la confianza y la fuerza necesaria para superar las dificultades y tener la fe como fuente de fortaleza y renovación en sí mismos (Ayesta-Sánchez y Constantino-Facundo, 2016) los cuales, sin duda, suman beneficios para la adherencia del tratamiento, la calidad de vida y para la convivencia armoniosa en el hogar.

En otro orden de ideas, Penn y Mueses (1995) coinciden en que la terapia farmacológica es un método eficaz para tratar los síntomas agudos y reducir la frecuencia de las recaídas, que se ve complementado por otro tipo de terapias, conocidas como “Psicoeducación”. Goicoa (2015) define, citando a Lukens y Macralane (2004), a la Psicoeducación como aquella:

Que se ofrece a las personas que sufren un trastorno psicológico. Brinda apoyo emocional, resolución de problemas y otras técnicas. Es una herramienta mediante la cual se quiere controlar la ansiedad generada a partir del desconocimiento o desinformación de la patología que presenta. También están incluidos los miembros de la familia. La meta es que el paciente entienda y sea capaz de manejar la enfermedad. La teoría es, cuanto mejor conozca el paciente su propia enfermedad, mejor puede vivir con su condición (s/p).

Mientras que Zapata-Ospina, Rangel-Martínez y García-Valencia (2015) añaden que el término de Psicoeducación “es utilizado para referirse a una variedad de técnicas educativas que buscan brindar de manera sistemática conocimientos a los pacientes y sus familias con el objetivo de evitar las recaídas, mejorar la adherencia a los medicamentos y disminuir la disfuncionalidad” (p. 144). Se ha implementado de múltiples formas y la mayoría de los estudios muestran resultados a favor de la intervención, pues impacta positivamente en la vida de los sujetos con esquizofrenia y sus familiares.

Goicoa (2015) agrega que la psicoeducación es una herramienta que permite al paciente y a sus familiares controlar la ansiedad generada a partir del desconocimiento o desinformación de la patología y cuyos objetivos son:

- Fomentar la conciencia de enfermedad: orientar y ayudar a identificar con mayor entendimiento y claridad el problema o la patología.
- Mejorar el cumplimiento del tratamiento farmacológico.
- Facilitar la detección precoz de nuevos episodios (ya que ello conducirá a una intervención temprana evitando la intensificación de la sintomatología).
- Evitar el uso y abuso de drogas, potenciar el que se lleven a cabo unos hábitos sanos y regulares.
- Controlar, en la medida de lo posible, el estrés.

La Psicoeducación es una estrategia utilizada por los profesionales de la salud mental como herramienta para formar e informar tanto al paciente, familiares y cuidadores sobre la esquizofrenia. Es necesaria que la estrategia sea adecuada a la particularidad de la circunstancia, tomando en cuenta las características del grado de la enfermedad, de personalidad, sociocultural e información previa de cada grupo familiar.

Conclusión

Atender a un paciente con diagnóstico de esquizofrenia es muy difícil, y más cuando no se cuenta con la información mínima sobre la patología, ni existe el apoyo y acompañamiento de otros familiares y/o profesionales de la salud mental. La psicoeducación es una técnica que permite mejorar notablemente esta situación, pues ofrece la información necesaria para poder garantizar los cuidados ideales del paciente y mejorar la calidad de vida tanto de este como de su cuidador.

La esquizofrenia es un trastorno mental complejo y de larga evolución que afecta a todos los países, grupos socioeconómicos y culturas por igual. Es más, la prevalencia es similar en todo el mundo, una de cada 100 personas, y los síntomas (alucinaciones, delirios, falta de respuesta emocional, retraimiento social, depresión o apatía) pueden ser graves e incapacitantes, limitando la vida diaria de los pacientes (Pérez-Toro y Quispe-Huanachin, 2018).

Se cree que tratamiento de fármacos es suficiente para el control y la disminución de la evolución de la enfermedad, pero eso solo atiende los síntomas biológicos y neuroquímicos. Ese es solo un aspecto, no es posible olvidarse de las atenciones, el cuidado y la supervisión de la conducta y de la interacción con el medio que las personas con esquizofrenia deben tener, además de la motivación para no perder la capacidad de autocuidarse, asearse o de tener alguna responsabilidad dentro de las tareas del hogar.

Es por ello, que la Psicoeducación y las consultas externas de los pacientes y de los familiares cuidadores en los hospitales deben ser obligatorias, como alternativa que garantice la calidad de vida de los involucrados, mientras la enfermedad evolucione, lo más lentamente posible. Lo que sin lugar a duda, bridaría menores niveles de estrés y frustraciones.

Referencias

- Almaguer-Mederos, L.A, Barroso-Pérez, C.T., Lorenzo-Ruíz, A., Amaro-Blanco, A.J. y Gamboa, Y. (2019) Estrés y manejo del afrontamiento en cuidadores de pacientes esquizofrénicos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(2), 962-986. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/70140>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2016). *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales. Esquizofrenia* (5ta. Ed.). Recuperado de https://dsm.psychiatryonline.org/pbassets/dsm/update/Spanish_DSM5Update2016.pdf
- Ávila-Vanegas, D. L. y Morales-Vásquez, Z. J. (2018). *Calidad de vida del cuidador de un paciente diagnosticado con esquizofrenia* (Tesis de maestría, Fundación universitaria católica Lumen Gentium, Cali, Colombia). Recuperado de <https://doctorsergiocalvo.com.ar/wp-content/uploads/44337.pdf>
- Ayesta-Sánchez, M. y Constantino-Facundo, F. (2016). El cuidado a la persona con esquizofrenia desde la perspectiva del familiar cuidador. *ACC CIETNA para el cuidado de la salud*, 3(1), 39-49. <https://doi.org/10.35383/cietna.v3i1.54>
- Bequis-Lacera, M., Muñoz-Hernández, Y., Duque-Rojas, O., Guzmán-Quintero, A., Numpaque-Molina, A., Rojas-González, A. y Rodríguez-García, C. (2019). Sobrecarga y calidad de vida de vida del cuidador de un paciente con esquizofrenia. *Duazary*, 16(2), 280-292. Recuperado de <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/2960>
- Bobes, J. y Saiz, J. (2013). *Impacto social de la esquizofrenia*. Madrid: Glosa.
- Cama-Maquera, R. (2018). *Sobrecarga del cuidador familiar de pacientes con diagnóstico de esquizofrenia consultorio externo de psiquiatría hospital de ventanilla 2018* (Tesis de licenciatura, Trujillo, Universidad César Vallejo, Perú). Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/18131/Cama_MRD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Espinal, I., Gimeno, A. y González, F. (2004). *El Enfoque sistémico en los estudios sobre la familia*. Recuperado de [https://www.uv.es/jugar2/Enfoque% 20Sistematico.pdf](https://www.uv.es/jugar2/Enfoque%20Sistematico.pdf)
- Goicoa, A. (2015). *Esquizofrenia: Psicoeducación como herramienta de Enfermería* (Tesis de maestría, Universidad Pública de Navarra, España). Recuperado de <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/11413/AmaiaGoicoaIzquierdo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González-Fraile, E., Bastida-Loinaz, M. T., Martín-Carrasco, M., Domínguez-Panchón, A. I., Iruin-Sanz, A. y grupo EDUCA-III-OSA. (2018). Efectividad de una intervención psicoeducativa en la reducción de la sobrecarga del cuidador informal del paciente con esquizofrenia (EDUCA-III-OSA). *Psychosocial Intervention*, 27, 113-121. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php? script=sci_ arttext&pid=S1132-05592018000300001](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592018000300001)
- Gutiérrez-Maldonado, J., Caqueo-Urizar, A. y Kavanagh, D.J. (2005). Burden of care and general health in families of patients with schizophrenia. *Soc Psychiat Epidemiol*, 40, 899-904. <https://doi.org/10.1007/s00127-005-0963-5>
- Juan-Porcar, M., Guillamón-Gimeno, L., Pedraz-Marcos, A. y Palmar-Santos, A.M. (2015). Cuidado familiar de la persona con trastorno mental grave. Una revisión integradora. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 23(2), 352-60. Recuperado de https://www.scielo.br/pdf/rlae/v23n2/es_0104-1169-rlae-23-02-00352.pdf
- Lukens, E.P. y Macralane, W.R. (2004). Psychoeducation as Evidence- Base Practice: considerations for practice. *Research and Policy. Brief treatment and crisis intervention*, 4(3).
- Mesa-Castillo, S. (2010). Aspectos biopsicosociales de la esquizofrenia. *Rev. Hosp. Psiquiátrico de la Habana*, 7(1). Recuperado de <http://www.revistahph.sld.cu/hph0110/hph10110.html>
- Organización Mundial de la Salud. (1999). *Clasificación Internacional de Enfermedades. Esquizofrenia*. Recuperado de <http://elcajondekrusty.com/wp-content/uploads/2016/06/Trastornos-mentales-y-decomportamiento-CIE-10.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Esquizofrenia*. Recuperado de <https://www.who.int/topics/schizophrenia/es/>
- Penn, D. y Mueses, K. (1995). Tratamiento cognitivo conductual de la esquizofrenia. *Psicología conductual*, 3(1), 5-34.
- Pérez-González, L. (2017). *Calidad de vida y satisfacción de los cuidadores principales en pacientes esquizofrénicos en el Instituto de Salud Mental Noguchi, 2016* (Tesis de Magíster, Trujillo, Universidad Cesar Vallejo. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/8697/P%c3%a9rez_GLB.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez-Toro, L. y Quispe-Huanachin, E. (2018). *Carga del cuidador y adherencia al tratamiento en pacientes con esquizofrenia atendidos en el departamento de salud mental Huancavelica 2018* (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica). Recuperado de http://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/2152/25-.%20T051_70790716_T.pdf?sequence=1
- Ribé, J., Pérez, C., Salameo, M., Serrano, H. y Pares, J. (2016). Elaboración y validación de una Escala de Apoyo Profesional para cuidadores de pacientes con esquizofrenia. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.*, 36, 129. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_ arttext&pid=S0211-57352016000100003](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352016000100003)

- Ribé-Buitrón, J. (2014). *El cuidador principal del paciente con esquizofrenia: calidad de vida, carga del cuidador, apoyo social y profesional* (Tesis de Doctorado), Universitat Ramon Llull, Barcelona, España.
- Rotondo, H. (2008). *Manual de Psiquiatría*. Recuperado de <https://clea.edu.mx/biblioteca/Rotondo%20Humberto%20-%20Manual%20De%20Psiquiatria.pdf>
- Van Os, J. y Kapur, S. (2009). Schizophrenia. *Lancet*, 374(9690), 635-645. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(09\)60995-8](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(09)60995-8)
- Zapata-Ospina, J., Rangel-Martínez, A. y García-Valencia, J. (2015) Psicoeducación en Esquizofrenia. *Rev colomb psiquiat*, 44(3), 143-149. Recuperado de 10.1016/j.rcp.2015.03.005

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.

Carmen Sánchez

Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Ana Riera

Universidad Bicentennial 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 cinco.
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.oa> 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

18. La longitud del trabajo puede variar entre un mínimo de doce (12) y un máximo de treinta (30) cuartillas.
19. 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.
20. Los cuadros, gráficos, tablas, imágenes e ilustraciones deberán incluirse en el artículo y con especificación de su número, título y fuente.
21. 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.
22. 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.
23. 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.
24. Debe evitar, en lo posible, el uso de notas al pie de página. De ser necesario, ubicarlas al final del artículo.
25. 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

26. 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.
27. 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.
28. Para la selección de las palabras clave deberá utilizar **Thesaurus Unesco**.
29. 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.

30. 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.
31. El trabajo no aceptado será devuelto al autor o autores con las observaciones correspondientes. Este no podrá ser arbitrado por esta revista nuevamente.
32. 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

33. El artículo debe ser enviado al siguiente correo electrónico prohominumrevista@gmail.com
34. 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* 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. 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*).
11. It is recommended that the number of researchers co-authors of the article does not exceed four.
12. 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.
13. All authors must register with the magazine OJS.
14. 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.
15. 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).
16. 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

17. The length of the work can vary between a minimum of twelve (12) and a maximum of thirty (30) pages.
18. The title of the articles contain between 10 and 15 words (from 80 to 100 characters).
19. Must be presented in Spanish and English. Try not to use abbreviations
20. Tables, graphs, images and illustrations must be included in the article and with specification of their number, title and source.
21. 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.
22. 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.
23. 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.
24. You should avoid, where possible, the use of footnotes. If necessary, place them at the end of the article.
25. 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

26. 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.
27. 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.
28. For the selection of keywords you must use *Thesaurus Unesco*.
29. 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.