

Simposio Internacional

***Dirección,  
Gestión,  
Liderazgo  
y Política  
educativa.***

Reflexiones, investigaciones,  
propuestas, programas,  
modelos, enfoques y proyectos.



Talca, Chile  
17 y 18 de MAYO de 2018



CONVOCAN:  rideCTel  
Red Internacional de Educación,  
Ciencia, Tecnología e Innovación

 ridge  
Red Internacional de Educación  
Dirección y Gestión Educativa  
SubRed Redipe

INFORMES E INSCRIPCIONES:  
[dirección@redipe.org](mailto:dirección@redipe.org)  
[info@rediberoamericanadepedagogia.com](mailto:info@rediberoamericanadepedagogia.com)

Título del libro: ***Dirección, Gestión, Liderazgo y Política Educativa***

En el marco del III Simposio Internacional De Educación RIDGE *Educación, Dirección, Gestión, Calidad e Innovación Educativa*. Organizado por Redipe y Universidad Católica del Maule

ISBN: 978-1-945570-62-9.

Editorial Redipe, Capítulo Estados Unidos. Coedición: Universidad Católica del Maule, mayo de 2018

#### **Instituciones Aliadas**

Southern Connecticut State University, Universidad Complutense de Madrid, Doctorados Educación Universidad de San Buenaventura Cali (Colombia) - Universidad Católica del Maule (Chile), Maestría en Tecnologías para Aprendizaje, Universidad de Guadalajara, CIHCyTAL , Universidad Autónoma de Baja California (México), RIPAL, RIPEME, REDPAR, RIDGE, RIDECTEI.

#### **SELLO Editorial**

Editorial REDIPE (95857440)

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Editores: Julio César Arboleda Aparicio y Julio César Domínguez Maldonado

#### **CONSEJO EDITORIAL**

Julio César Domínguez, Comité científico Ridge, Director Maestría en Dirección y Gestión Educacional, Universidad Católica del Maule

Rodrigo Ruay Garcés, Universidad La Serena, Chile, Comité de Calidad Redipe

Inidia Rubio Vargas, Universidad de La Habana

Alma Rosa Hernández Mondragón, Universidad La Salle, México.

Harold Viáfara, Director Maestría Universidad de San Buenaventura, Colombia

María Teresa Pérez Pino, Universidad de Ciencias Pedagógicas de Cuba

REDPAR: Red de Pares Académicos Iberoamericanos.

Carlos Arboleda A. Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Pedro Ortega Ruiz, Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal)

José Manuel Touriñán, Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica

María Emanuel Melo de Almeida, Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la

Julio César Arboleda, Dirección científica Redipe

## CONTENIDO

### PRÓLOGO GENERALIDADES CAPÍTULOS

<p>1. La GESTIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CARA A LA CONSEJERÍA ESTUDIANTIL Cecilia Garzón Daza*, Fundación Universitaria San Mateo, Colombia. ....</p> <p>2. ANÁLISIS DE ASPECTOS RELEVANTES ASOCIADOS AL LIDERAZGO INCLUSIVO Y CLIMA ORGANIZACIONAL EN EL CENTRO DE FORMACIÓN TÉCNICA SAN AGUSTÍN, SEDE CAUQUENES Miranda Leal Mirta, Universidad Católica del Maule .....</p> <p>3. LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA, UNA TAREA DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD ACTUAL. Dra. Inidia Rubio Vargas, Dr. Juan Abreu Payrol, Instituto de Farmacia y Alimentos de la Universidad de la Habana. La Coronela. Cuba. MSc. Griselda Caridad Cabrera Hernández, MSc. Carmen Lidia Cardoso Zambrana. Universidad Hermanos Saiz Montes de Oca. Cuba. ....</p> <p>4. AUTOMATIZACIÓN DE LA GESTIÓN ESTRATÉGICA DE LA UISRAEL BASADO EN LOS PROCESOS, PROCEDIMIENTOS Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES Paul Francisco Baldeón Egas, Patricia Alexandra Albuja Mariño Universidad Tecnológica Israel, Ecuador .....</p> <p>5. COMPETENCIAS DE EDUCADORES Y DIRECTIVOS .....</p> <p>6. LA FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DOCENTE DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EFECTIVAS Salgado Agurto Claudia, Universidad Católica del Maule .....</p> <p>7. LIDERAZGO EN LA GESTIÓN EDUCATIVA Y SU RELACIÓN CON LA INNOVACIÓN. Marcos Pardo Quitral, Universidad Católica del Maule. ....</p> <p>8. GESTIÓN DE INCOMPETENCIAS. PROPUESTA DE ACCIÓN FRENTE A LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES”. Vásquez Garrido Paula, Universidad Católica del Maule.....</p> <p>9. RELACIÓN FAMILIA- ESCUELA LA UNIÓN HACE LA FUERZA. JUNTOS TRABAJANDO POR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL Reyes Hidalgo Karim, Universidad Católica del Maule .....</p> <p>10. ROL DEL ASISTENTE DE AULA Y SU IMPACTO EN LOS APRENDIZAJES</p>	<p>15</p> <p>39</p> <p>70</p> <p>82</p> <p>100</p> <p>118</p> <p>136</p> <p>152</p> <p>171</p>
---	--

Bravo Vergara Ricardo, Universidad Católica del Maule	.....198
11. LA REORIENTACIÓN VOCACIONAL EN EL PROCESO DE FORMACIÓN	
MSc. Osniel Echevarría Ramírez., MSc. Yerenis Sarahis Tamayo Rodríguez., Dr. C. Bernardo Jeffers Duarte., Dra. C. Aleida Best Rivero, Universidad de Las Tunas	.....218
12. PROPUESTAS DE ACCIONES PARA POTENCIAR LA CREATIVIDAD MOTRIZ EN NIÑAS Y NIÑOS DEL SEXTO AÑO DE VIDA.	
Mayelin Pérez Herrera Universidad de Holguín. Cuba., María del Carmen Díaz Rodríguez, Universidad de Holguín Cuba, Universidad de Holguín	.....231
13. MATERIAL DIDÁCTICO PARA ALUMNOS DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA Y CIENCIAS EMPRESARIALES.	
MSc. Regla Mercedes Hernández Díaz., Esp. Pedro León Llano., MSc. Emiliana Pozo Martínez, Univrsidad de Artemisa	.....249
14. LA APRECIACIÓN AUDIOVISUAL, RETOS Y REALIDADES PARA EL DOCENTE UNIVERSITARIO	
M.sc. Abel Alfonso Castro, Universidad de Artemisa	.....261
15. LA MOTIVACIÓN POR LA DANZA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA CREACIÓN DANZARIA	
Lic. Gabriela Sánchez Noguera, Lic. Edith María Díaz Moro, Universidad De Las Tunas	.....272
16. LA IDENTIDAD DANZARIA LOCAL PARA EL DESARROLLO DE APTITUDES EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	
Lic. Edith María Díaz Moro. , Lic. Gabriela Sánchez Noguera, Universidad De Las Tunas	.....283
17. LA CASA CLUB DE LAS TERRAZAS Y LA FAMILIA DE LA COMUNIDAD, EN FUNCIÓN DEL DESARROLLO CULTURAL Y DEL CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE	
Esp. Pedro León Llano, Ing. Leosmel Zayas Castillo . Universidad de Artemis	.....294
18. LEVANTAMIENTO DE PROCESOS, PROCEDIMIENTOS Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES PARA LA GESTIÓN ESTRATÉGICA DE LA UISRAEL	
Patricia Alexandra Albuja Mariño- Paúl Francisco Baldeón Egas, Universidad Tecnológica Israel	..... 310
19. TENSIÓN ENTRE EVALUAR Y CALIFICAR, DESAFIOS EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA BÁSICA EN EL SIGLO XXI	
Katia Olmedo Benítez Universidad Católica del Maule, Magister Dirección y Gestión Educacional / San Fernando, Chile, 2018	.....324



## PRÓLOGO

El presente libro de investigación, ***Dirección, Gestión, Liderazgo y Política Educativa***, publicado bajo el sello **Editorial Redipe** Capítulo Estados Unidos, con **ISBN** en coedición con Universidad Católica del Maule, incluye los trabajos seleccionados como Capítulo de libro, del III Simposio Internacional de Educación Ridge, organizado por Redipe y Universidad Católica del Maule, y realizado los días 17 y 18 de mayo de 2018.

De este modo Redipe y UCM avanzan en su compromiso de generar oportunidades y capacidades para promover la apropiación, generación, aplicación, transferencia y socialización del conocimiento con el que interactúan agentes educativos de diversos países.

**Julio César Domínguez Maldonado**, Coordinador Científico de Simposio y

**Julio César Arboleda**, Director Redipe

[direccion@redipe.org](mailto:direccion@redipe.org)

## **GENERALIDADES**

**Universidad Católica del Maule**

**Ridge: Red Internacional de Educación, Gestión y Dirección**

**Red Iberoamericana de Pedagogía**

Invitan al

**III SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN RIDGE**

***Dirección, Gestión, Liderazgo***

***y Política Educativa***

**Encuentros Ridge y Redpar, Pares Académicos Iberoamericanos**

***“Reflexiones, investigaciones, programas, modelos, enfoques, tendencias,  
perspectivas, estrategias y metodologías, proyectos pedagógicos e  
investigativos”***

**Lugar y fecha:**

**Universidad Católica del Maule, Talca- Chile, 17 y 18 de mayo de 2018**

**Ejes temáticos:**

Dirección, Gestión, Liderazgo y Política Educativa

Evaluación, currículo y didáctica; Educación, Inclusión Y Diversidad

### **DIRIGIDO A**

**Docentes, estudiantes, directivos, pares académicos y agentes de todos los niveles, áreas y ámbitos de la educación, e interesados**

## PROPÓSITO

Generar un espacio de intercambio entre estudiantes, profesores, directivos y otros agentes educativos y organizacionales que indaguen y participen activamente en la generación de espacios más humanos para la vida desde los ámbitos de la educación y la pedagogía, la dirección, gestión y políticas educativas, entre otros ejes temáticos en los diversos niveles y áreas de la formación presencial y virtual.

Constituir y/o fortalecer macroproyectos pedagógicos e investigativos, redes y vínculos frente a los retos y desafíos de educar para la vida desde los ámbitos en referencia.

## Comité científico

### ***Ridge***

Julio César Domínguez, Comité científico Ridge, Director **Maestría en Dirección y Gestión Educativa**, Universidad Católica del Maule

Inidia Rubio Vargas, Universidad de La Habana

Javier Bermúdez-Aponte, Director Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas- Universidad de La Sabana, Chía, Colombia

Alma Rosa Hernández Mondragón, Universidad La Salle, México.

María Liliana Díaz Perdomo, Ph D Universidad SurColombiana

Harold Viáfara, Director Maestría Universidad de San Buenaventura, Colombia

María Teresa Pérez Pino, Universidad de Ciencias Pedagógicas de Cuba  
REDPAR: Red de Pares Académicos Iberoamericanos.

### ***Redipe***

Carlos Arboleda A. Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Rodrigo Ruay Garcés, Comité Redipe Chile, Investigador Universidad Los Lagos

Pedro Ortega Ruiz, Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal)

José Manuel Touriñán, Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica

María Emanuel Melo de Almeida, Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la

Julio César Arboleda, Dirección científica Redipe



## P R O G R A M A

## S I M P O S I O I N T E R N A C I O N A L

Jueves 17 de Mayo	
08:30 – 09:30	Acreditación y Entrega de Material
09:30 – 10:10	<i>“LIDERAZGO ESCOLAR ENTRE PERSONALIDAD Y CONTEXTO”</i>  <b>Dr. Giorgio Ostinelli</b>
10:10 – 11: 00	<i>“DIRECTORES EN DESARROLLO: BARRERAS Y DESAFÍOS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO INICIAL”</i>  <b>Dra. María Ester Silva</b>
11:00 – 11:30	Coffe Break
11:30 – 12:00	<i>“DESARROLLO DE CAPACIDADES DE COOPERACION ENTRE EQUIPOS DE PROFESORES PARA LA MEJORA INSTITUCIONAL”</i>  <b>Dr. Pablo Volante</b>
12: 00 – 12:20	<i>“LA GESTIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CARA A LA CONSEJERÍA ESTUDIANTIL”</i>  <b>Cecilia Garzón Daza, Fundación Universidad San Mateo, Colombia</b>
12:20 – 12:40	<i>“AUTOMATIZACIÓN DE LA GESTIÓN ESTRATÉGICA DE LA UISRAEL BASADO EN LOS PROCESOS, PROCEDIMIENTOS Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES”</i>  <b>Mg. Paúl Francisco Baldeón Egas, Universidad de Israel, Ecuador</b>
12:40 – 13:00	<i>“LEVANTAMIENTO DE PROCESOS, PROCEDIMIENTOS Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES PARA LA GESTIÓN ESTRATÉGICA DE LA UISRAEL”</i>  <b>Patricia Alexandra Albuja Mariño, Universidad de Israel, Ecuador</b>
13: 00 – 15:00	Almuerzo

15:00 – 15:45	DESDE EL LIDERAZGO TÉCNICO, AL LIDERAZGO PEDAGÓGICO. UNA TAREA PENDIENTE.  <b>Dr. Pedro Rosales</b>
15:45 – 16:30	“DESARROLLO DE CAPACIDADES DE COOPERACION ENTRE EQUIPOS DE PROFESORES PARA LA MEJORA INSTITUCIONAL” <b>Dra. Blanca Violeta Fariña</b>
16:30 – 17:00	Coffe Break
17:00 – 17:15	“ROL DEL ASISTENTE DE AULA Y SU IMPACTO EN LOS APRENDIZAJES”  <b>Expositor: Ricardo Bravo</b>
17:15 – 17:30	“GESTIÓN DE INCOMPETENCIAS. PROPUESTA DE ACCIÓN FRENTE A LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES”.  <b>Expositora: Paula Vázquez</b>
17:30 – 17:45	“ANÁLISIS DE ASPECTOS RELEVANTES ASOCIADOS AL LIDERAZGO INCLUSIVO Y CLIMA ORGANIZACIONAL EN EL CENTRO DE FORMACIÓN TÉCNICA SAN AGUSTÍN DE TALCA, SEDE CAUQUENES”  <b>Expositora: Mirta Miranda L.</b>
17: 45 – 18:00	“TENSIÓN ENTRE EVALUAR Y CALIFICAR, DESAFÍOS EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA BÁSICA EN EL SIGLO XX”  <b>Expositora: Katia Olmedo B.</b>
18:00 – 18:15	“EDUCACIÓN RURAL; DESDE EL AISLAMIENTO HACIA UN ESPACIO DE INCLUSIÓN”  <b>Expositora: Carolina Friz</b>
18:15 – 18: 30	“DESAFÍOS DEL LIDERAZGO DIRECTIVO EN ESCUELAS INEFECTIVAS”  <b>Expositor: Ismael Espinoza</b>

**Viernes 18 de Mayo**

09:00 – 09:15	“FAMILIA-ESCUELA HUMANIDAD Y REENCUENTRO”  <b>Expositor: Esteban Chamorro Muñoz</b>
---------------	---

09:15 – 09:30	<p>“ROL SOCIAL DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL CONTEXTO”</p> <p><b>Expositora:</b> Luz Pino Álvarez</p>
09:30 – 09:45	<p>“EL CLIMA ESCOLAR Y SU APORTE A LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS”</p> <p><b>Expositor:</b> Alejandro Valdés Muñoz</p>
09:45 – 10:00	<p>“ACERCAMIENTO Y REFLEXIONES SOBRE COMO MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR, FORTALECIENDO LA RELACIÓN FAMILIA – ESCUELA EN CHILE.</p> <p><b>Expositora:</b> Carolina Oyarce Verdugo</p>
10:00 – 10:15	<p>“DERECHO A LA EDUCACIÓN, DE LA NORMATIVA A LA PRÁCTICA, UNA BREVE MIRADA”</p> <p><b>Expositora:</b> Carmen Flores Nuñez</p>
10:15 – 10:30	<p>“CONSTRUCCION DEL CONCEPTO NIÑO Y NIÑA COMO SUJETO DE LA EDUCACION Y EDUCADORA DE PARVULOS COMO LIDER TRANSFORMACIONAL”</p> <p><b>Expositora:</b> Karina Valenzuela Olmedo</p>
10:30 – 10:45	<p>“PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN DE LOS CONSEJOS DE PROFESORES”</p> <p><b>Expositora:</b> Valeria Luna Moraga</p>
10:45 – 11:00	<p>EL ENFOQUE INCLUSIVO EN LAS NUEVAS BASES CURRICULARES DE EDUCACIÓN PARVULARIA</p> <p><b>Expositora:</b> María Jesús Ormazabal Moraga</p>
11:00 – 11:30	Coffe Break
11:30 – 11:45	<p>COMUNIDADES DE APRENDIZAJE</p> <p><b>Expositora:</b> María José Albornoz Roco</p>
11:45 – 12:00	<p>EL ROL DE LIDERAZGO DEL ORIENTADOR EN LA ESCUELA.</p> <p><b>Expositor:</b> Edmundo Hernández Muená</p>
12:00 – 12:15	<p>LA FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DOCENTE DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EFECTIVAS.</p> <p><b>Expositora:</b> Claudia Salgado Agurto</p>

12:15 – 12:30	<p>RELACIÓN DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL ENTRE ENSEÑANZA MEDIA Y SUPERIOR, PROVINCIA DE CAUQUENES</p> <p><b>Expositor:</b> Ubaldo Díaz Luna</p>
12:30 – 12:45	<p>LIDERAZGO EN LA GESTIÓN EDUCATIVA Y SU RELACIÓN CON LA INNOVACIÓN.</p> <p><b>Expositor:</b> Marcos Pardo Quitral</p>
12:45 – 13:00	<p>RED DE TRABAJO COLABORATIVO - REFLEXIVO ENTRE DIRECTIVOS Y DOCENTES CON PRÁCTICAS INNOVADORAS, QUE PRESENTEN OBJETIVOS SOCIOEDUCATIVOS Y METAS INSTITUCIONALES COMPARTIDAS.</p> <p><b>Expositora:</b> Mackarena Moya Márquez</p>
13:00 – 15:00	<p>Almuerzo</p>
15:00 – 15:15	<p>CONVIVENCIA ESCOLAR</p> <p><b>Expositora:</b> Gabriela Acuña Cancino</p>
15:15 – 15:30	<p>“INCLUSION Y PROCESOS DE ESCOLARIZACION EN NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES EN CHILE”</p> <p><b>Expositora:</b> Karem Vicuña Sepúlveda</p>
15:30 – 15:45	<p>“RELACIÓN FAMILIA- ESCUELA LA UNIÓN HACE LA FUERZA. JUNTOS TRABAJANDO POR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL”</p> <p><b>Expositora:</b> Karim Reyes Hidalgo</p>
15:45 – 16:00	<p>“COMPETENCIAS DE LA PROFESIONAL TÉCNICO EN PÁRVULO COMO FAVORECEDORA DE APRENDIZAJES DE CALIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS: UNA VISIÓN ACTUALIZADA DE SU ROL”</p> <p><b>Expositora:</b> Jéssica González Salgado</p>
16:00 – 16:15	<p>EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO</p> <p><b>Expositora:</b> Evelyn Reyes Pérez</p>
16:30 – 17:00	<p>Coffe Break</p>
17:00 – 17:15	<p>IMPLEMENTACIÓN DECRETO 83/2015: ACIERTOS Y DESAFÍOS PENDIENTES.</p> <p><b>Expositora:</b> Nuris Mireya Crisosto</p>
17:15 – 17:30	<p>“EL DOCENTE COMO FACILITADOR DE LA DISPOSICIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EL AULA”</p>

	<b>Expositor:</b> Wiliam Pulgar Vejar
17:30 – 17:45	GESTIÓN PARA LOS MOMENTOS DE LA CLASE Y DESARROLLO DE HABILIDADES. <b>Expositor:</b> Sergio Toledo González
17:45 – 18:00	LÍDERES EMOCIONALES LA CLAVE DEL ÉXITO <b>Expositora:</b> Evelyn Sandoval Farías
18:00 – 18:15	<b>Dr. Jesús Alfonso Torres Ortega</b> Yanneth Parra Martínez <sup>2</sup> , Oscar Fernando Contento Rubio <sup>3</sup> Universidad de La Salle - Colombia  <i>“Consideraciones para un emprendimiento desde la cátedra lasallista.”</i>
18:15 – 18:30	

**VIDEOPONENCIAS**

<p><b>COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN Y EFECTIVIDAD INSTITUCIONAL: IMPLICACIONES PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA</b> <b>Expositor:</b> Alma Rosa Hernández Mondragón , Universidad La Salle</p>
<p><b><i>Buenas prácticas de gestión universitaria para una educación de calidad</i></b>  <a href="https://drive.google.com/file/d/1Lqaa_bvEUjmSZ86pc9k6gD56dqW_odk7/view">https://drive.google.com/file/d/1Lqaa_bvEUjmSZ86pc9k6gD56dqW_odk7/view</a>  <b>Expositores:</b> Alma Rosa Hernández Mondragón – Esther Vargas Medina, Universidad La Salle, México</p>
<p><b>PEDAGOGÍA TEATRAL DE ALISA KOONEN</b> <a href="https://we.tl/CMhJFwU2Dk">https://we.tl/CMhJFwU2Dk</a>  <b>Expositor:</b> Anastassia Espinel De Souares. Udes- Rusia</p>

## **CAPÍTULOS**

1.

## LA GESTIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CARA A LA CONSEJERÍA ESTUDIANTIL

Cecilia Garzón Daza<sup>1</sup>  
Fundación Universitaria San Mateo  
[ceciliagarzon3@hotmail.com](mailto:ceciliagarzon3@hotmail.com)

### Resumen

Dentro del ámbito universitario la consejería no ha sido vista con la rigurosidad que la misma requiere, debido a que se ha consolidado como una extensión de la actividad docente, reflejada en algunas horas de servicio, que si bien busca ofrecer una respuesta positiva no alcanza los resultados deseados, debido a que los docentes no cuentan con los conocimientos pertinentes para ejercer esta labor. Razón por la cual, la consejería estudiantil debe continuar su consolidación en el ámbito universitario con miras a demostrar la capacidad de gestión de la institución universitaria, en pro de favorecer esta instancia en todos los aspectos; en donde, el docente consejero resulta determinante para este fin.

**Palabras clave:** Consejería estudiantil, docente consejero, gestión educativa.

---

<sup>1</sup> \*Doctora en Ciencias de la educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – U. P. T. C. Post doctora en Educación de la Universidad Santo Tomás. Docente investigadora de la Fundación San Mateo\*

## Introducción

La educación superior es y será el cimiento de las futuras generaciones, la cual además de tener la responsabilidad de formar a los estudiantes en las diferentes profesiones, debe continuar en la consolidación de aquellos procesos, que contribuyan a que ésta sea integral en pro de fortalecer espacios como la consejería universitaria, la cual tiene como misión cumplir un papel de apoyo hacia los estudiantes y sus diversas problemáticas dentro y fuera de la universidad; contribuir de forma significativa a afianzar los pilares de la gestión educativa; toda vez, que por medio de ésta se generan las estrategias para la adaptación de los estudiantes al medio universitario, en pro de disminuir aquellos eventos, en donde, el estudiante evidencia poca adaptabilidad al medio generando la deserción.

En este sentido, la gestión debe continuar consolidando los espacios requeridos para la consejería; debido a que, dentro del ámbito universitario la consejería no se ha consolidado con la rigurosidad que la misma requiere; pues ha sido concebida como una extensión de la actividad docente reflejada en algunas horas de servicio, que si bien busca ofrecer una respuesta positiva no logra los resultados deseados; toda vez, que los docentes no cuentan con los conocimientos pertinentes para ejercer esta labor, haciéndose difusa su intervención, dando como resultado el debilitamiento de esta instancia que dentro del contexto educativo requiere ser apalancada.

Planteamientos que permiten establecer la necesidad de contar con unos conocimientos previos que le permitan al docente contar con los elementos necesarios para ofrecer una guía acertada a aquellos estudiantes que requieren de su apoyo. En este sentido, la consejería universitaria debe ser vista con la importancia que la misma encierra y no simplemente como una actividad de obligatorio cumplimiento para los docentes sin contar con las bases pertinentes.

Lo anterior, teniendo en cuenta que un número significativo de jóvenes ingresa a las instituciones “de educación superior entre los quince y diecisiete años, edades en las que pasa por momentos críticos dentro del proceso de adaptación a



la vida universitaria; son estas instituciones las que deben crear estrategias y programas para facilitar este tránsito” (Contreras, A y Riaño, P, 2008, pág. 156)

De modo tal, que la consejería encierra en sí misma, no solamente acciones de asesoría sino también la interacción del docente consejero y el estudiante, siendo éste el punto álgido de discusión, debido a que “el docente consejero” no ejerce esta función en particular, sino que se suma a las propias de sus competencias específicas de enseñanza dentro del ámbito académico, que deben ser abordadas debidamente en el marco de la gestión.

Se tiene entonces, que la consejería debe responder a las problemáticas que “se identifican en la educación superior, como las dificultades en el acceso, deserción, escaso número de egresados, formación académica poco acorde a las competencias requeridas para la inserción laboral de los profesionales” (Capelari, 2009, pág. 1)

En este orden de ideas, debe existir desde la educación superior una clara definición del papel o rol que juega el docente consejero dentro del ámbito universitario, cuya visión debe transformarse; toda vez, que desde la gestión la consejería es una prioridad y no debe ser tomada a la ligera, máximo cuando dentro de las mismas instituciones desde el marco normativo se define, promueve y establece esta función pero que en la realidad dista de ser aplicada en debida forma.

Por último, el presente artículo de reflexión se estructura a partir de un estudio descriptivo que procura “brindar una buena percepción del funcionamiento de un fenómeno y de las maneras en que se comportan los factores o elementos que lo componen. Los estudios descriptivos llegan finalmente a conclusiones generales construidas por medio de abstracciones, que dan cuenta de los hechos observados” (Hernández, 2010, pág. 97), acompañada de una técnica documental, la cual se orienta a establecer contacto directo con la fuente de información con relación al tema en estudio.

## Capítulo 1.

### 1. Una revisión teórica – conceptual de la consejería estudiantil en la educación superior

La consejería estudiantil ha sido “diseñada para ofrecer un acompañamiento de atención y prevención a la comunidad estudiantil de forma eficaz, oportuna y eficiente, mediante la articulación de una educación que procure el bienestar y formación integral del estudiante” (Agámez, J et al, 2016, pág. 4). La utilización de este recurso es fundamental puesto que “incorpora un proceso permanente de orientación curricular al estudiante para la toma de decisiones sobre su ruta académica, también incorpora orientación sobre metodologías de estudio y acompañamiento a grupos de estudiantes que se encuentren en riesgo académico” (Universidad Santo Tomas, 2013, pág. 8). Esto significa que la consejería estudiantil es de vital importancia dentro de la educación superior, gracias a que aporta los elementos sustanciales para lograr el equilibrio en la relación estudiante – universidad.

De esta forma, la consejería estudiantil contribuye significativamente a que la gestión educativa se consolida como un pilar fundamental para lograr que la comunidad académica se desenvuelva de la mejor forma posible, generando un ambiente más sano y tranquilo que promueva un crecimiento, no solamente, académico sino psicosocial.

De modo tal, que la utilización de este recurso es fundamental puesto que “incorpora un proceso permanente de orientación curricular al estudiante para la toma de decisiones sobre su ruta académica, también incorpora orientación sobre metodologías de estudio y acompañamiento a grupos de estudiantes que se encuentren en riesgo académico” (Universidad Santo Tomas, 2013, pág. 8). Así, la consejería académica en cualquier centro universitario es una apuesta a la innovación educativa, gracias a que ofrece un proceso de acompañamiento promovido por docentes que tienen dentro de su ejercicio profesional la ardua tarea de ser “docentes consejeros”

En este sentido, la consejería estudiantil además ha sido un medio para promover la “diversidad cultural, social, académica y económica de los estudiantes en el sistema y, así mismo, mitigar los riesgos que puedan emerger durante las etapas de trayectoria de la formación estudiantil” (Agámez, J et al, 2016, pág. 4). Al respecto vale la pena señalar que el tránsito del estudiante de pasar del colegio a la universidad se debe llevar de la mejor forma, debido a que “el estudiante pase a ser totalmente independiente en su proceso académico, debe responsabilizarse de organizar su horario, cumplir con trabajos, entregas y demás sin la posibilidad de pedir ayuda en casa, porque ahora es universitario y debe ser independiente” (Contreras, A y Riaño, P, 2008, pág. 156).

Significa, que debe existir una propuesta clara y efectiva para que los estudiantes hagan uso de la consejería que la universidad les ofrece para afrontar lo antes planteado; el hecho de no hacerlo implica que los jóvenes no han sido debidamente informados sobre este servicio que presta la universidad y los beneficios que puede obtener al acceder al mismo.

La consejería además brinda “un servicio a través del cual es posible orientar decisiones académicas de los estudiantes y remitirlos a unidades que les brinden oportunidades de fortalecer su vínculo con la Institución y así evitar un abandono innecesario” (Sanabria, 2014, pág. 1).

La consejería resulta vital en el proceso de formación de los estudiantes universitarios, quienes no están exentos de sufrir problemas que le afectan su compromiso con el estudio, situación que exige un acompañamiento para que los estudiantes logren su permanencia, sin dejar de lado, aquellas situaciones que se suscitan al interior de la universidad, a través de la interacción con sus compañeros de estudios y docentes, la cual requiere que los docentes gocen del “apoyo necesario y oportuno para una eficiente labor de consejería y tutoría académica, a fin de garantizar una excelente formación académica de los estudiantes” (Universidad Nacional Agraria La Molina, 2014, pág. 12).

De ahí, la necesidad de contar con la experticia docente, quienes son los que tienen la responsabilidad de brindar esta orientación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, la cual debe partir desde sus conocimientos previos en el tema, sin que

éstos sean vistos a la ligera y sumados a sus competencias; es decir, si el docente se desempeña en las ciencias económicas, sus saberes no le obligan a tener los conocimientos en como orientar o tratar a un estudiante con una particularidad especial, en temas socio – comportamentales.

El ejercicio de consejería debe ser integral y no ser visto a la ligera; razón por la cual, el compromiso debe partir desde la universidad la cual debe proveer todos los elementos para que los docentes tengan las competencias necesarias para brindar una consejería apropiada.

Por ello, los docentes deben contar con conocimientos previos en consejería psicológica, la cual se puede convertir en un apoyo se le brinda “al estudiante y al servicio de la academia que responde a las necesidades de tipo psicológico que contribuye al bienestar de los miembros de la comunidad universitaria, mediante el desarrollo de procesos, estrategias y servicios que favorezcan el crecimiento personal” (Llinás, 2009, pág. 14).

Se puede apreciar que sería una buena oportunidad aprovechar las facultades de psicología de las diferentes universidades en apoyar y orientar la consejería universitaria, por medio de talleres, seminarios y charlas dirigidas a los docentes de otras disciplinas quienes no cuentan con los saberes en el tema.

Los aspectos antes señalados, aportan las bases para disminuir los índices de deserción estudiantil, por lo que debido a esta necesidad se crean “los programas de tutorías, consejerías, acompañamiento, seguimiento, monitorias, etc., programas a través de los cuales las instituciones empiezan a lograr un acercamiento al estudiante, a fin de conocer su entorno, caracterizarlo y crear programas de ayuda, de acuerdo con sus necesidades” (Contreras, A y Riaño, P, 2008, pág. 156).

También se tiene que:

La Consejería es un concepto muy amplio, que no solamente comprende posibles acciones de asesoría, sino también la interacción entre el docente consejero y el estudiante con respecto a elecciones de tipo vocacional decisiones sobre el campo del ejercicio, y en el caso

que lo requiera, aspectos personales, sin pasar a aspectos profundos como los de la terapia; se plantea como un proceso de acompañamiento pero que atiende también a la organización del programa de trabajo del alumno en su totalidad (Contreras, A y Riaño, P, 2008, pág. 156).

Dentro de este contexto se ha logrado que la consejería “sea reconocida por los estudiantes como un espacio en el que han podido encontrar orientación para dar solución a situaciones académicas y personales, les ha facilitado su proceso de adaptación a la vida universitaria” (Contreras, A y Riaño, P, 2008, pág. 166). A través de la consejería se puede lograr establecer que la vida diaria del estudiante dentro de su entorno no es ajena a la vida universitaria, lo que exige contar con el personal idóneo en la orientación de los estudiantes que requieran de esta clase de apoyo y así contribuir en la retención de estudiantes; esto debido a que “en la mayoría de los casos se enfocan a fenómenos y problemáticas referidas a la parte educativa y vocacional; es decir que solo buscan contribuir a la satisfacción profesional del aconsejado y dejan de abordar las problemáticas personales y sociales” (Atehortúa, N; Suárez, D y Abril, Z, 2007, pág. 173). Lo planteado deja entrever la necesidad que existe de integrar en la consejería universitaria en el entorno del estudiante, que en muchas ocasiones afecta el rendimiento estudiantil; razón por la cual, la consejería no se puede sesgar solamente a las situaciones derivadas de la vida estudiantil.

## Capítulo 2

### 2. El rol del docente consejero en el ámbito de la educación superior

Es fundamental señalar que la función principal del docente consejero es la de estar “atento en ofrecer orientación o asesoramiento a los alumnos en una base individual o privada para ayudarles a sacar el máximo provecho de su compromiso con el curso” (Campos, J; Brenes, O y Solano, A, 2010, pág. 8)

Al respecto es preciso aclarar que en diversas Instituciones de Educación Superior el rol del docente consejero es la persona que se encarga de “verificar que los estudiantes se encuentren a paz y salvo con los requerimientos académicos establecidos” (Atehortua, N; Suarez, D y Abril, Z, 2007, pág. 21).

Se tiene que actualmente el rol del consejero “reconoce que las interacciones de las personas con otras personas influyen en su propio desarrollo, satisfacción personal y la calidad de relaciones con los demás. Debido a estas razones es que hoy trabajan con la familia y con Consejerías de grupo” (Atehortua, N; Suarez, D y Abril, Z, 2007, pág. 55).

Asimismo, se señala que el rol del consejero es el que ayuda al estudiante a buscar “resolver sus problemas y dudas personales, psicológicas y sociales que un experto del área de las humanidades puede ayudar a resolver apoyando su intervención en las diferentes técnicas teorías y métodos del área social que ha aprendido en la academia” (Atehortua, N; Suarez, D y Abril, Z, 2007, pág. 104).

Es fundamental resaltar que la consejería académica es un proceso de desarrollo que pretende ayudar al estudiante a definir sus metas de vida y carrera en relación con los planes de estudio que le ofrece la universidad. Es así como el consejero actúa como:

- Un facilitador de la comunicación.
- Un coordinador de experiencias de aprendizaje a lo largo del desarrollo de los cursos.
- La planificación de la carrera y la revisión del progreso académico.

➤ Asume un rol como agente de remisión a los demás recursos de apoyo de la universidad, según lo valore como necesario (Valdivieso, 2013, pág. 32)

Con relación a lo anterior se puede decir que el rol del docente consejero además de ser los responsables ante la comunidad educativa, también deben descifrar “su misión dentro de la institución, así como sus metas y valores. Son sensibles a las normas y costumbres de la comunidad circundante y están familiarizados con los programas y servicios comunitarios que pueden brindar recursos y oportunidades educativas adicionales” (Valdivieso, 2013, pág. 40).

Uno de los objetivos primordiales del rol del docente consejero es el de “brindar herramientas que faciliten la orientación efectiva a los estudiantes y su proceso de acompañamiento, a través de temáticas que se consideren pertinentes para la correcta articulación del servicio que prestan los consejeros académicos a los estudiantes” (Jarro, 2014, pág. 4). Se debe tener claridad, que la mayoría de las docentes consejeros deben “mostrar preocupación por mejorar el servicio, por tener más herramientas para la atención de estudiantes, incluso en algunas facultades han diseñado campañas para motivar los estudiantes hacia la Consejería Académica” (Jarro, 2014, pág. 6).

Es importante señalar que el consejero también es catalogado como tutor que desempeña la labor de orientación, apoyo y acompañamiento del “alumnado en su proceso de personalización de los aprendizajes y del desarrollo de las competencias, tanto a nivel personal como profesional, a lo largo de su trayectoria, con el horizonte dinámico del proyecto de vida, un proyecto personal y profesional” (Lobato, C y Guerra, N, 2016, pág. 383).

De igual manera la tutoría universitaria “se configura como un proceso estructurado técnicamente, con el fin de ofrecer a los estudiantes la información y la formación necesarias para el desarrollo de su carrera y de facilitar su inserción en la sociedad como ciudadanos y profesionales activos” (Lobato, C y Guerra, N, 2016, pág. 384).

El rol del profesor tutor en el modelo formativo del Espacio Europeo de Educación Superior -EEES- trajo cambios importantes “ya que no sólo será un transmisor de contenidos científicos, sino un facilitador del aprendizaje autónomo,

un guía de trabajos y líneas formativas y un guía y acompañante de los estudiantes durante el recorrido por la formación” (Alvarez, 2013, pág. 90).

Además, cabe resaltar que “la tutoría gana presencia y relevancia porque forma parte del proceso formativo del alumnado, como una oferta normalizada de la educación y con contenidos propios, situándose en un mismo plano horizontal y en el mismo espacio que la enseñanza” (Alvarez, 2013, pág. 91).

El rol del tutor Docente tiene un cargo sobresaliente, “en tanto se orienta hacia la formación académica, profesional y humana del estudiante, y también atiende sus dificultades de integración académica o social durante su trayectoria en la institución se desarrolla a través de la interacción personal y del diálogo” (Gallego, C: Calderon, A y Toro, A, 2014, pág. 3).

Es indispensable que la formación del tutor docente en Colombia contenga directrices que permitan adaptarse a los modelos educativos de las diferentes instituciones de educación superior por lo cual “se propone la formación bajo las características de una persona asequible, accesible, orientador, comunicador, didáctico, motivante, solucionador de dudas, planificador, programador, cercano y conocedor de las necesidades reales de sus estudiantes” (González, 2005, pág. 252).

Es fundamental, tanto para el tutor “como para el alumno, el desarrollo constante de reflexiones valorativas con respecto a cómo ellos influyen en el establecimiento de interacciones comunicativas que propicien tanto su mejoramiento como el de los demás, a partir del autoconocimiento de sus cualidades personales” (Álvarez, N; Marín, C y Torres, A, 2012, pág. 416).

Además de lo anterior se tiene que el tutor “debe estar en constante proceso de formación para estar en posibilidad de generar encuentros, espacios y valores. Debe ser una persona comprometida con los procesos de aprendizaje y no pretender ser el guía indispensable sino el acompañante dispuesto a desaparecer” (Molina, 2004, pág. 36).

Es fundamental señalar que, en la actualidad, “existe una creciente tendencia a implementar el sistema de tutoría académica en la educación superior, al considerar que mejora la calidad de los procesos educativos; es una forma



relacionarse con los retos que imponen la globalización y las tendencias internacionales” (Rodríguez, N y Sierra, E, 2014, pág. 30).

Asimismo, se tiene que la tutoría representa un argumento “relevante dentro del ámbito educativo en el contexto universitario y ocupa un lugar destacado a nivel nacional e internacional tanto en Europa como en América Latina y el Caribe; sus tendencias apuntan a enfatizar el aprendizaje centrado en el estudiante” (Rodríguez, N y Sierra, E, 2014, pág. 30).

Por lo cual “el desarrollo de la tutoría debe girar alrededor de las dudas, dificultades, discusiones, desacuerdos que los estudiantes expresan o el tutor detecta en los protocolos colaborativos e individuales realizados por los estudiantes sobre el tema de la tutoría” (Lora, 2013, pág. 48).

Se tiene que la tutoría en la educación superior se muestra como una opción poderosa al momento “de compartir esfuerzos con los otros protagonistas de la formación, a fin de colaborar en la responsabilidad de formar futuros profesionales, el cual no debe ser el lugar en donde se resuelven las dificultades de otros responsables de la formación” (García, L y González, D, 2010, pág. 2).

Asimismo, es fundamental tener presente que “es responsabilidad del nivel superior conducir y acompañar a los estudiantes, futuros docentes, hacia una formación que dé cuenta de la complejidad de su futura práctica y en este sentido, importa profundizar en los caminos y oportunidades para lograrla” (García, L y González, D, 2010, pág. 2).

Otra función de los docentes tutores es la de “orientar específicamente en relación con tareas, de tipo individual o grupal, que tengan que desarrollar en el marco de la disciplina logrando ofrecer cuanta información resulte necesaria para que puedan sacar el máximo partido a las diversas acciones formativas programadas” (García, L y González, D, 2010, pág. 3).

Cabe anotar que el papel que el docente consejero juega en la actualidad académica de la educación superior es el de desempeñarse “como un asesor cercano al estudiante, como alguien que se esmera por optimizar sus procesos de aprender y de construir conocimientos” (Ariza, G y Balmes, H, 2005, pág. 32).

En este sentido es primordial señalar que la tutoría docente se debe entender “como una de las alternativas más apropiadas para que la educación realmente se constituya en la vía para el crecimiento de las personas, el desarrollo de las comunidades y la armonía social” (Ariza, G y Balmes, H, 2005, pág. 39).

A manera de análisis de lo antes expuesto, se tiene que el docente consejero requiere no solamente de tiempo, sino de los conocimientos pertinentes para lograr que su acompañamiento tenga los resultados requeridos.

Al respecto, en la actualidad el docente consejero debe contar con una serie de características que han sido agrupadas de la siguiente manera:

<b>Características del docente consejero</b>		
<b>Innovador</b>	<b>Se manifiesta tal y como es</b>	<b>Manifiesta sus sentimientos</b>
Participativo	Cree lo que dice y hace	Quiere resolver los problemas
Critico	Es asertivo	Aprende de los demás
Coherente	Facilitador	Le interesa todo lo que ocurre en el grupo
Ético	No materializa los proyectos de otros porque sí	Genera compromiso con la guía que ofrece

Tabla 1. Característica del profesor orientador

Fuente: Martínez –Salanova (2018)

Estas características harán posible que el docente consejero logre que su labor sea integral y aporte los elementos necesarios para ayudar a solucionar un problema o inconveniente que tenga el estudiante dentro o fuera del ámbito estudiantil.

El docente en su función de orientador centra su interés en la personalidad del individuo, asimismo, hace énfasis en el área personal

– social, con una visión holística y desde un abordaje biopsicosocial. En este sentido, el docente orientador es un elemento vinculante entre las necesidades individuales de los educandos y las necesidades globales de la sociedad (Parra, 2011, pág. 55).

Es por ello, que la función del docente consejero debe integrar toda serie de estrategias y apoyos que permitan utilizar los instrumentos para comunicar los aspectos requeridos en una consulta, y así lograr una orientación directa hacia el estudiante, por medio de una comunicación clara y precisa.

El docente consejero debe conocer de primera mano que el estudiante, en todo el proceso de transición desde la niñez a la adolescencia y de ésta a los estudios superiores, vive una serie de situaciones que lo afectan y confunden en su proceso educativo por la forma como ve o tiene que asimilar su mundo y los cambios que este trae; por tal motivo, los docentes en general se encuentran con:

Adolescentes indolentes adaptados a la ley del menor esfuerzo y sin motivaciones, y que no están convencidos que el aprendizaje requiere esfuerzo competitivo. Además, las nuevas generaciones son muy sensibles a que se respeten sus derechos, pero no son responsables respecto a sus deberes. Estas consideraciones de los estudiantes, los vuelve rebeldes, críticos y exigentes por no estar de acuerdo consigo mismos, el sistema y con los que los rodean (Díaz, 2014, pág. 88).

Situación problemática que exige una atención personalizada dentro del aula de clase, en cuyo caso el docente consejero resulta vital para este proceso. Ayudar a un estudiante a “tomar conciencia de sí mismo y de los modos en que reacciona a las influencias que sobre su conducta ejerce su ambiente. Y esclarecer el significado personal de esta conducta, desarrollando metas y valores que orienten la conducta futura” (Díaz, 2014, pág. 88), es quizás uno de los mayores logros que el docente consejero puede evidenciar dentro su labor en el ámbito académico.

Es por ello, que una de las funciones que debe desempeñar quien tiene la función de prestar una consejería es también, enfocarse en la gestión de recursos para ayudar a solventar las necesidades existentes en la comunidad académica, para el caso, la Universidad Militar Nueva Granada, en pro de fortalecer la solidaridad, el trabajo colaborativo a fin de consolidar los recursos que se requieran para apoyar la consejería de la universidad.

### **Capítulo 3.**

#### **Gestión educativa en la educación superior de cara a la consejería estudiantil**

La gestión educativa constituye uno de los aspectos más relevantes de la educación, en un mundo que se caracteriza por ser tan cambiante y que exige que los procesos se equiparen a los vertiginosos cambios de la modernidad, en cuyo caso la educación no se puede quedar rezagada. De ahí que, “la gestión educativa, se inicia en los años sesenta siendo una disciplina de desarrollo muy reciente que buscaba aplicar los principios generales de la gestión al campo específico de la educación, influenciada por los conceptos actuales de gestión y educación” (García A. , 2012, pág. 53).

La gestión educativa incluye de una forma concluyente áreas del comportamiento organizacional en “aspectos tales como el compromiso, y la satisfacción en el trabajo, liderazgo, satisfacción, calidad de las relaciones interpersonales, la comunicación, el clima, que son los temas sobre los cuales se basan las capacidades de cambio y de adaptación a estos” (García A. , 2012, pág. 53).

Se puede decir entonces que la gestión ofrece a la educación las herramientas y/o estrategias para ser utilizadas en su beneficio, permitiendo comprender que educar no es solamente la estrecha relación entre el docente y los estudiantes a la luz de las diferentes áreas del conocimiento, sino que es un

compendio de situaciones que exigen día a día elementos innovadores que son aportados por la gestión.

De este modo, la gestión educativa sólo tiene sentido si está encaminada a la obtención de objetivos y fines educativos que, “de acuerdo con la naturaleza de cada institución, son las definiciones propias que determinan su calidad, en consecuencia, las características de la gestión y los procesos técnicos que le dan aplicabilidad también cambian con el transcurso de los tiempos” (González, R y Carrión, C, 2013, pág. 117).

Así, la gestión educativa se convierte en la vía al mejoramiento de la educación, esto se logra por medio de la globalización que hace que la educación emprenda cambios para lograr enfrentar importantes desafíos para proporcionar respuestas pertinentes y aptas que se acomoden “a las nuevas necesidades de formación de los ciudadanos para el siglo XXI; este reto fue ampliamente reconocido durante los debates realizados por las mesas de trabajo y las deliberaciones de la asamblea del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016” (Altablero, 2007, pág. 1).

Por consiguiente, es fundamental destacar que:

La política de mejoramiento impulsada por el Ministerio de Educación Nacional se basa en la consolidación de un sistema de aseguramiento de la calidad orientado a que la población tenga más y mejores oportunidades educativas; al desarrollo de competencias básicas y ciudadanas; y a la consolidación de la descentralización y la autonomía institucional mediante el fortalecimiento de la gestión de los establecimientos educativos y de la administración de las secretarías de educación (Altablero, 2007, pág. 1)

Con respecto a lo anterior el Ministerio de Educación Nacional se convierte en el pilar fundamental para que estas políticas de calidad en la educación se cumplan y permitan el mejoramiento continuo del nivel educativo en las Instituciones de Educación Superior.

Es importante señalar que para lograr alcanzar la calidad educativa es necesario realizar un trabajo excelente el cual requiere de un compromiso, “que implica contar con un liderazgo que este dedicado a la obtención de los resultados y, sobre todo, la convicción de la necesidad de lograr un cambio de actitud en todo el personal de la institución” (Fabela, M y García, A, 2014, pág. 72).

Asimismo, se tiene que las instituciones de educación superior contienen, en sus nuevas reformas, la apertura de formación posgradual que permitirá la profesionalización a un nivel especializado del saber específico que requiera el docente, por lo cual el pensamiento social y “el desarrollo humano, también, se debe tener en cuenta hacia dónde están orientados los procesos de gestión frente a este campo en consecuencia de las nuevas políticas que articulan aspectos como la calidad, autoevaluación y acreditación de la educación superior” (Rico, 2016, pág. 56). Se tiene entonces, que la gestión educativa aporta la interdisciplinariedad que exige un trabajo conjunto, en donde, el docente resulta ser vital para optimizar los procesos, para el caso, el servicio de consejería en la educación superior.

Es por ello, que resulta fundamental resaltar el papel que desempeña la gestión educativa respecto a la formación docente en las universidades en Colombia la cual se da por medio del “colectivo de recursos, ideas, propuestas y demás dependencias existentes en una institución, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos para el desempeño eficaz, eficiente y efectivo de la institución” (Rico, 2016, pág. 57). Significa que la gestión educativa tiene que ver con la tendencia de las nuevas dinámicas sociales, las cuales llevan a la “descentralización de los sistemas educativos, en donde los docentes directivos deben asumir nuevos roles en pro de actuar de manera autónoma y tomar decisiones que les permitan acceder al mundo globalizado de la educación y de la sociedad en general” (Rico, 2016, pág. 57).

Significa, que la gestión educativa – formación docente y calidad resultan determinantes para elevar la educación superior, afianzando que las “universidades deben direccionar sus procesos de gestión por caminos que los conduzca a la calidad total del servicio que prestan” (Rico, 2016, pág. 61) en el contexto de la consejería universitaria.

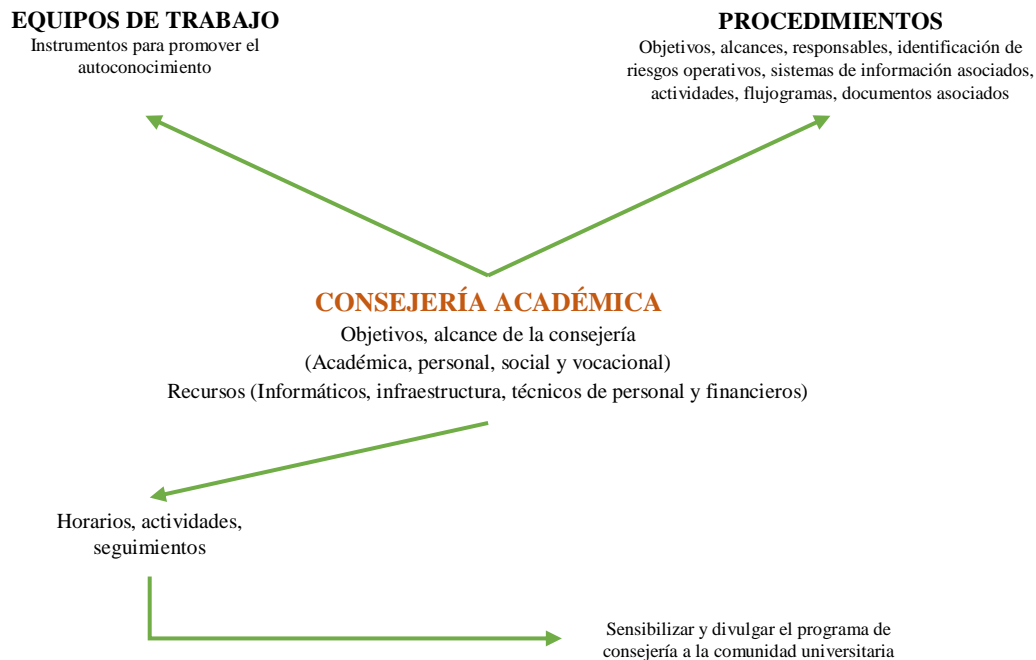


Figura 1. Proceso para llevar de forma efectiva la consejería en la educación superior

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2015)

Como se puede observar en la figura 1 hace parte de la guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior, propuesta por el Ministerio de Educación (2015), que integra la caja de herramientas: Políticas, estrategias, acciones e instrumento para la gestión, cuyo componente tres hace referencia al mejoramiento de la calidad académica compuesta por 8 herramientas<sup>2</sup> de las que hace parte la consejería.

En este contexto, la consejería ha sido definida como un servicio de apoyo que está integrado “por docentes, psicólogos, psicopedagogos o trabajadores sociales, con el fin de escuchar, orientar y asesorar al estudiante en procesos académicos y en situaciones de riesgo que pueden interferir con su desempeño

<sup>2</sup> Las 8 herramientas son: Fortalecimiento de la gestión curricular, plan de formación docente, evaluación docente, metodología de enseñanza basada en estilos de aprendizaje, aulas virtuales de aprendizaje, objeto virtual de aprendizaje (OVA), monitorias, tutoría y consejería.

académico y en el ajuste a la vida universitaria” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, pág. 102).

Conforme el concepto lo indica, la consejería ofrece elementos necesarios para la permanencia estudiantil dado que esta permite identificar causas de posible abandono en los diferentes momentos del ciclo académico del estudiante. Para su correcta implementación se deben definir los objetivos, el alcance que esta debe tener en lo académico, personal, social y vocacional, contar con “recursos informáticos, infraestructura, técnicos de personal y financieros; definir el cronograma de actividades, desarrollar la misión, la visión y los valores que orienten el trabajo de los consejeros, establecer los honorarios, las actividades y los seguimientos que realizará la consejería” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, pág. 103), entre otras.

Dicho programa integra los factores de éxito y de riesgo, se pueden observar en la tabla 2.

<b>FACTORES DE ÉXITO</b>	<b>FACTORES DE RIESGO</b>
La selección del líder del programa y de los consejeros	Cruce de horarios de los consejeros con los de los estudiantes.
La claridad en la definición de las funciones y actividades de la consejería	Escasa disponibilidad de tiempo de los consejeros para la atención de estudiantes; esto ocurre cuando se asignan profesores a la consejería académica.



La empatía y la confianza que generan los consejeros en los estudiantes	Dificultad en el contacto con los estudiantes por desactualización en las bases de datos.
El registro oportuno de todas las atenciones y seguimientos que brindan los consejeros. De igual manera, las actividades que desarrolla el programa de consejería.	Escasa disponibilidad de recursos para la atención de estudiantes (por ejemplo, llamadas a celular y material publicitario, entre otros).
La respuesta oportuna de las áreas y servicios a las cuales el consejero permita al estudiante.	Poca cobertura del servicio (limitación en el servicio para estudiantes de la jornada nocturna o para estudiantes que cursan programas en la modalidad virtual).
Continuidad del equipo que se dedica al programa de consejería.	Sobrecarga a los profesores, profesionales o estudiantes que son asignados a la labor de consejería.

Tabla 2. Factores de éxito y riesgos del programa de consejería

Fuente: Ministerio de Educación (2015)

La eficacia se concreta en el comité del programa de consejería que cada universidad debe tener con una “periodicidad semanal o quincenal, que tenga la función de revisar, analizar, retroalimentar y hacer seguimiento a los casos de los estudiantes que ameritan una puesta en común para establecer el manejo más adecuado” en el direccionamiento que de la consejería se haga en cada universidad (Ministerio de Educación Nacional, 2015, pág. 104).

Como punto final se tiene que los procesos de cambio al interior de la educación superior se dan a partir de un conjunto de factores críticos que los impulsan, para afianzar aquellos aspectos que requieren de especial atención y que resultan determinantes para la institución; por ello, es habitual escuchar sobre

variados temas que tienen la tarea de impulsar el posicionamiento de la institución educativa, siendo determinante para ello la gestión en el tema de la consejería universitaria.

## **Conclusiones**

Los estudiantes acuden a la consejería del programa académico al que pertenecen por diferentes motivos entre los que se destacan las dudas que tienen con respecto a sus carreras, también por diferencias con los docentes y debilidades en los métodos de estudio.

Por lo cual es fundamental crear una forma para que la mayor parte de los estudiantes acudan a este servicio que ofrece diferentes ayudas tanto a nivel personal como académico, que les va a servir para solucionar inconvenientes que se presenten durante el ámbito universitario. En cuyo caso la gestión educativa resulta vital, debido a que ésta aporta las bases para consolidar la consejería estudiantil, específicamente desde el componente de gestión de la comunidad y convivencia.

Asimismo, es conveniente que en las universidades los estudiantes se les permita sugerir las necesidades que se les presenta en el entorno, para así lograr estar más ligados con la consejería y así recurrir a los servicios con más frecuencia.

Es preciso señalar que en la mayoría de las consejerías universitarias existen diferentes falencias por lo cual es fundamental crear un modelo de consejería de tal forma que permita promover las buenas prácticas, suplir falencias detectadas y además que fuera flexible, por medio de programas que puedan ofrecer herramientas que faciliten la orientación efectiva a los estudiantes y su proceso de acompañamiento, a través de temáticas que se consideren pertinentes para la correcta articulación del servicio que prestan los consejeros académicos a los estudiantes.

Por consiguiente, es importante que los estudiantes puedan dar sugerencias a la consejería como tener la información oportuna de quien es el consejero y como

se pueden acercar a él, también tener herramientas que les permita la fácil comunicación como lo es un chat donde puedan tener contacto con los consejeros más frecuentemente.

Todo lo anterior, siempre y cuando se de un modelo de gestión que promueva la consejería académica dentro del ámbito universitario como una estrategia de seguimiento, que permita que este espacio académico día a día se consolide como un modelo de humanización del ámbito académico.

## Referencias

- Agámez, J et al. (2016). *Ciclo de rutas de atención en consejería estudiantil del SEAD-UAM Orientado a la educación inclusiva y permanencia*. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales.
- Altablero. (noviembre de 2007). La gestión educativa es la vía al mejoramiento de la educación. *Altablero*.
- Álvarez, N; Marín, C y Torres, A. (2012). La interacción tutor-estudiante en la Educación Superior. Un acercamiento a su diagnóstico. *Humanidades Médicas*, 12(3), 409-426.
- Alvarez, P. (2013). La Función Tutorial del Profesorado Universitario: Una Nueva Competencia de la Labor Docente en el Contexto del EEES. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 47(2), 85-106.
- Amor, M. (2012). *La orientación y la Tutoría Universitaria como elementos para la calidad y la innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial*, . Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Ariza, G y Balmes, H. (enero-julio de 2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: Un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universidad Psychol*, 4(1), 31-41.
- Atehortua, N; Suarez, D y Abril, Z. (2007). *El Concepto de Consejería en Instituciones de Educación Superior desde un Enfoque Sistémico*. Bogotá, D.C.: Universidad de la Salle.

- Atehortúa, N; Suárez, D y Abril, Z. (2007). *El Concepto de Consejería en Instituciones de Educación Superior desde un Enfoque Sistémico*. Bogotá, D.C.: Universidad de la Salle.
- Beresaluce, S. (2014). *El profesor como guía - orientador. Un modelo docente*. Obtenido de <https://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes-2014/documentos/comunicacions-posters/tema-2/392803.pdf>
- Campos, J; Brenes, O y Solano, A. (septiembre-diciembre de 2010). Competencias del docente de educación superior en línea. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-19.
- Capelari, M. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*(49), 1-10.
- Contreras, A y Riaño, P. (2008). El papel de la consejería en la formación integral. *Hallazgos- Investigaciones autofinanciadas*(9), 155-166.
- Díaz, A. (2014). *Rol del orientador educativo en la gestión de los procesos de aprendizaje del estudiante: Caso, institutos oficiales de Educación Media del Distrito 20 de San Pedro Sula*. Honduras: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Fabela, M y García, A. (enero-junio de 2014). Gestión de la calidad educativa en la educación superior del sector privado. *Magis. Revista Internacional de Investigación*, 6(13), 65-82.
- Fernández, E; Mireles, M y Aguilar, R. (Abril de 2010). La enseñanza a distancia y el rol del tutor virtual: una visión desde la Sociedad del Conocimiento. *Ericanet*, 7(9), 1-27.
- Gallego, C; Calderon, A y Toro, A. (2014). *Red de apoyo y acompañamiento estudiantil: una práctica de integración universitaria para la reducción del abandono*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Gallego, M. (octubre de 2007). Las funciones docentes presenciales y virtuales del profesorado universitario. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 137-161.

- García, A. (2012). *Gestión Educativa: Retos, Fundamentos y Competencias*. Colombia: Fundación Universitaria del Área Andina.
- García, L y González, D. (2010). *Competencias Básicas Tutores en Educación Superior: El desafío de un rol a construir*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- García, L y González, D. (13 de septiembre de 2010). *COMPETENCIAS BÁSICAS Tutores en Educación Superior: El desafío de un rol a construir* . Obtenido de [www.chubut.edu.ar](http://www.chubut.edu.ar):  
[http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETENCIAS\\_BASICAS/RLE2568\\_Labandal.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETENCIAS_BASICAS/RLE2568_Labandal.pdf)
- González, E. (2005). La tutoría en la Universidad Colombiana: Etapas, procesos y reflexiones. *Rhela*, 7, 239-256.
- González, R y Carrión, C. (2013). La gestión de la educación superior y el futuro de las instituciones educativas en el orden mundial. En X. y. Martínez, *Gestión educativa y prospectiva humanística*. México: Paideia siglo XXI.
- Hernández, S. (2010). *Metodología de la Investigación* (5 ed.). Cánada: McGraw Hill.
- Jarro, S. (2014). *Modelo de consejería académica en la Pontificia Universidad Javeriana Sede Central*. Bogotá, D.C.: Universidad Javeriana.
- Llinás, E. (2009). *La orientación académica desde el Bienestar Universitario*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Lobato, C y Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educar*, 52(2), 379-398.
- Lobato, C y Ivento, M. (mayo-agosto de 2013). La orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17-25.
- Lora, A. (2013). *Modelo de aprendizaje de los Programas de Educación Superior a Distancia y Virtual de la Universidad de Cartagena*. Cartagena: Universidad de Cartagena.
- Martínez - Salanova, S. (2018). *El profesor como orientador* . Obtenido de <http://educomunicacion.es/didactica/00973profesor.htm>

- Martínez, M. (2009). La orientación y la tutoría en la universidad en el marco del espacio Europeo de Educación Superior. *Fuentes*(9), 78-97.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior, propuesta por el Ministerio de Educación*. Bogotá, D.C: MinEducación .
- Molina, M. (julio-diciembre de 2004). La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Universidades*(28), 35-39.
- Parra, K. (2011). El docente de aula: Perspectivas y demandas en tiempos de reformas educativas. *Revista en Investigación*, 35(72), 52 - 64. Obtenido de Revista de investigación.
- Perandones, T y Lledó, A. (2009). La función del profesorado universitario como tutor: experiencias en el Programa de Acción Tutorial en la Universidad de Alicante. *Investigar desde un contexto educativo innovador*, 359-368.
- Rico, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70.
- Rodríguez, N y Sierra, E. (2014). Reflexiones pedagógicas sobre la tutoría académica en educación superior. *Salud Bosque*, 4(1), 29-36.
- Sanabria, J. (2014). MODELO DE CONSEJERÍA ACADÉMICA EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA SEDE CENTRAL. *Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (págs. 1-7). Bogotá, D.C.: Universidad Javeriana.
- Seoane, A y García, F. (2006). *Criterios de calidad en formación continua basada en eLearning. Una propuesta metodológica de tutoría on-line Quality*. Obtenido de file:///C:/Users/ACER/Downloads/05%20(1).pdf
- Universidad Nacional Agraria La Molina. (2014). *Guía de Consejería y Tutoría Académica*. Perú: Universidad Nacional Agraria La Molina.
- Universidad Santo Tomas. (2013). *Programa de desarrollo estudiantil*. Bogotá, D.C.: Universidad Santo Tomas.
- Valdivieso, J. (2013). *Guía para la Consejería Académica profesor Consejero 2013-10 CREE*. Barranquilla: Universidad del Norte.

2.

**“ANÁLISIS DE ASPECTOS RELEVANTES ASOCIADOS AL  
LIDERAZGO INCLUSIVO Y CLIMA ORGANIZACIONAL EN EL  
CENTRO DE FORMACIÓN TÉCNICA SAN AGUSTÍN, SEDE  
CAUQUENES”**

**"Analysis of relevant aspects associated with Inclusive Leadership and  
Organizational Climate at San Agustín Technical Training Center, located in  
Cauquenes Chile."**

Miranda Leal Mirta

[Mirta.miranda@cftsangustin.cl](mailto:Mirta.miranda@cftsangustin.cl)

Universidad Católica del Maule

### **Resumen**

Estudios recientes comprueban que el liderazgo es uno de los factores que influye significativamente en el clima organizacional (Moran, 2007) y en esta perspectiva es que en el Centro de Formación Técnica San Agustín, Sede Cauquenes, a través de un análisis cualitativo y cuantitativo se realizó un estudio enfocado en proponer orientaciones que permitan optimizar y promover eficazmente el liderazgo inclusivo y clima organizacional en la institución educativa, sustentando la investigación a través de aplicación de encuestas y focus group, instrumentos que permitieron la recopilación de datos para el análisis de ambas variables en estudio.

**Palabras claves:** Liderazgo inclusivo, clima organizacional, inclusión.

### **Abstract**

Current studies confirm that leadership is one of the factors that significantly influences the organizational climate (Moran, 2007). "San Agustín" Technical Training Center in Cauquenes, (Chile) through a qualitative and quantitative

analysis, has made a research focused on proposing guidelines to optimize and effectively promote the Inclusive Leadership and Organizational Climate in the educational institution. This research was held by the application of surveys and focus group, both instruments allowed the analysis of both variables.

**Keywords:** Inclusive leadership, organizational climate, inclusion.

## INTRODUCCIÓN

La reciente entrada en vigencia de la Ley de Inclusión Laboral, la sociedad globalizada, la formación continua, la migración, son algunos de los fenómenos que impactan en la dinámica de nuestra sociedad y conlleva cambios sustanciales en el ámbito laboral y educacional. Los equipos están formados hoy por personas de distinto sexo, edad y origen. Todas y cada una de ellas con un acervo cultural exclusivo que las define, motivo por el cual, actualmente existen equipos que responden mejor a las necesidades de la sociedad de la que son reflejo.

Para lograr que los miembros de un equipo contribuyan activamente a los resultados de una organización, ofreciendo lo mejor de sí mismo, han de hacerlo desde el respeto a la diversidad y para ello es necesario contar con un líder que fomente, enseñe, gestione y promueva la inclusión.

El liderazgo es uno de los factores más relevantes e influyentes en la percepción que tienen los colaboradores del clima organizacional y dado su importancia en el cumplimiento de los objetivos de un proyecto social, económico o cultural, un clima positivo genera un mayor sentido de compromiso, logrando como resultado un mejor desempeño de los trabajadores. Por el contrario, si existe un clima laboral negativo, impacta en el desempeño causando conflicto y ocasionando un bajo rendimiento ([Peraza & Remus, 2004](#)).



Conforme a lo expuesto y dado el compromiso con la gestión de calidad y mejora continua en los procesos del Centro de Formación Técnica San Agustín, Sede Cauquenes y que dicha organización declara ser una institución inclusiva, la cual presenta una política de admisión universal y no selectiva de sus estudiantes, se decide analizar el liderazgo inclusivo y clima organizacional de los docentes en la Sede Cauquenes, realizando una revisión teórica, empírica y contextual, presentando información relevante que sustenta esta investigación.

En lo concerniente a la estructura del estudio que se presenta, éste se sustenta planteando como objetivo general el análisis de aspectos relevantes asociados al liderazgo inclusivo y clima organizacional en los docentes del Centro de Formación Técnica San Agustín d, Sede Cauquenes, estudio que se profundiza a través de objetivos específicos, que dicen relación con el estado del arte de los dos conceptos claves en análisis (liderazgo inclusivo y clima organizacional) posteriormente a través de un estudio cualitativo y cuantitativo se identifican sus variables y finalmente conforme a los resultados obtenidos se proponen orientaciones para optimizar el liderazgo inclusivo y clima organizacional en el Centro de Formación Técnica San Agustín, Sede Cauquenes.

## **1.- Análisis de aspectos relevantes asociados al liderazgo inclusivo y clima organizacional**

### **1.1.- Liderazgo**

Existen múltiples debates relacionadas con el liderazgo, el que incluye un amplio espectro de teorías, definiciones, evaluaciones, descripciones y filosofías. Su análisis se ha abordado desde distintas perspectivas y disciplinas tales como la

teoría del desarrollo organizacional, la historia, la teoría psicodinámica, psicología y la sociología (Kroeck, Lowe & Brown, 2004). Conforme a ello, se sostiene que la calidad de las investigaciones dado tanta diversidad puede resultar afectada, ya que los distintos estudios realizados pueden ser contradictorios entre sí.

Hasta el momento no existe una definición ampliamente aceptada en relación al liderazgo y probablemente no se logre consolidar una definición unívoca del mismo, sin embargo, un grupo importante de las escuelas acuerdan que el liderazgo se puede definir como un proceso natural de influencia que logra una persona, el líder, con sus seguidores.

Liderazgo se define también como un proceso atributivo como resultado de la percepción social, siendo la esencia del mismo el ser percibido como líder por otros (Lord & Maher, 1991)

Otra conceptualización de liderazgo (Storr, 2004) señala que “no es una persona o posición (hace referencia a una relación compleja, paradójica y moral entre personas, que puede causar perjuicio a algunas personas y beneficios a otras) que se fundamenta sobre la confianza, obligación, compromiso, emoción y una visión compartida sobre lo que es bueno. Nadie puede ser líder sin seguidores”.

## **1.2.- Liderazgo inclusivo**

El liderazgo inclusivo es uno de los enfoques que existen sobre el liderazgo, el cual busca un resultado: **la inclusión**. Al igual quienes promueven liderazgo en relación a la justicia social (Bogotch & Shields, 2013), la democracia (Woods, 2005) y la defensa de los derechos (Anderson, 2009), quienes practican un liderazgo inclusivo están atentos frente a eventuales injusticias en sus instituciones y sus acciones se centran en actuar para evitar prácticas injustas y/o remediarlas, por tanto, el liderazgo inclusivo promueve las relaciones horizontales entre los miembros de la organización, procurando eliminar las relaciones asimétricas de poder en el proceso de liderazgo, asumiendo que se debe realizar una tarea colectiva, logrando la inclusión entre la organización y la comunidad.

El liderazgo inclusivo finalmente busca integrar a cada persona como

miembro sólido de un equipo, consiguiendo un trabajo colaborativo, a través de prácticas de común acuerdo, valorando el talento, desarrollo de las diferentes competencias de cada integrante para que así contribuya de manera útil y activa a la misión del equipo. El escenario ideal de este líder inclusivo es lograr que todos los individuos participen activamente en el diseño de políticas, en la toma de decisiones y en otros procesos que implican influencia o poder y que apunta a involucrar a todas las personas en la oferta de las comunidades.

### **1.3.- Liderazgo inclusivo, oportunidades en torno a la ley de inclusión laboral**

El día 1 de abril de 2018 entró en vigencia la Ley N° 21.015, la ley de Inclusión Laboral, que tiene por finalidad promover la inclusión laboral eficaz de las personas con discapacidad, tanto en el ámbito público como privado.

Esta normativa busca suprimir la discriminación salarial que existía respecto de los trabajadores con discapacidad mental, derogando el artículo 16 de la Ley N° 18.600 que establecía una remuneración inferior al sueldo mínimo, obligando a los organismos públicos y las empresas con 100 o más trabajadores y trabajadoras a contratar al menos al 1% de personas con discapacidad, además fija en 26 años la edad límite para suscribir el Contrato de Aprendizaje con personas con discapacidad mental; prohíbe toda discriminación hacia personas con discapacidad, quienes, también, contarán con garantías en los procesos de selección laboral del Estado.

Para ser beneficiario de la ley se debe tener una pensión de invalidez de cualquier régimen previsional o tener cualquier tipo de discapacidad validada por la Comisión de Medicina Preventiva e Invalidez (Compin), dependientes del Ministerio de Salud (MINSAL) y a las instituciones públicas o privadas reconocidas para estos efectos.

### **1.4.- Vinculación entre liderazgo inclusivo y clima organizacional**

Para dar a conocer la relación entre liderazgo y clima organizacional, es necesario revisar diversas tendencias conceptuales. Para Contreras, Juárez y otros (2010) el líder conforme a sus características personales puede influir

significativamente en la apreciación que los integrantes tienen de la organización, repercutiendo en el clima organizacional, dado que, si un directivo es sociable e inclusivo, proyectará esos valores a todo el equipo.

### **1.5.- Clima organizacional**

En relación a la satisfacción laboral, se encuentra indirectamente relacionada con el clima organizacional, entendiendo que ambos conceptos se complementan. Explorando en el concepto, éste abarca dos aspectos; uno relacionado con los procesos y el otro con la estructura organizacional.

Abocándonos al ámbito educacional, Martín Briss (1999), presenta cuatro percepciones como posturas teóricas para analizar el concepto de clima: agente de presión percibido por los estudiantes; función de las características típicas de los participantes; función de las percepciones y actitudes de los docentes y calidad de vida en el centro educacional. (Cuadra-Peralta, Fuentes-Soto y otros; 2012).

Para Goncalves (1999), (citado por Caligiore y Díaz, 2003, p. 645) el clima organizacional es “un componente multidimensional de elementos que pueden descomponerse en términos de estructuras organizacionales, tamaño de la organización, modos de comunicación, estilos de liderazgos de la dirección, entre otros”, por tanto, dichas consideraciones pueden influir de modo inmediato en la conducta de los trabajadores, además de su desempeño.

A su vez, existen dimensiones para medir la percepción del clima organizacional, es decir las características que se pueden evidenciar en una organización y que van en directa relación al comportamiento que mantengan los colaboradores, para lo cual Likert plantea ocho dimensiones:

**1. Los métodos de mando:** (Liderazgo) lo que se refiere explícitamente a la forma en que se lleva a cabo el liderazgo, además de las estrategias de influencia del mismo hacia los colaboradores.

**2. Las características de las fuerzas motivacionales:** Refiriéndose a todo tipo de estrategias que se generan para poder motivar a los trabajadores y además

de evidenciar las necesidades presentes en los colaboradores para efectuar una adecuada satisfacción.

**3. Las características de los procesos de comunicación:** Enfocándose en los prototipos de comunicación que se llevan a cabo dentro de la organización y los métodos efectivos para su ejecución.

**4. Las características de los procesos de influencia:** Siendo el análisis de las relaciones de jerarquía y el establecimiento de objetivos de la organización.

**5. Las características de los procesos de decisiones:** Los recursos que se llevan a cabo en la toma de decisiones, además de la distribución de las mismas dentro del sistema jerárquico existente en la institución.

**6. Las características de los procesos de planificación:** Los diseños de estructuras que se implementan para determinar los objetivos y directrices de la institución

**7. Las características de los procesos de control:** Las técnicas que se llevan a cabo el sistema de control del establecimiento, en donde se midan diversos aspectos relacionados al cumplimiento de objetivos.

**8. Los objetivos de rendimiento y de perfeccionamiento:** Las estrategias formativas y de perfeccionamiento que se requiere para el personal del establecimiento, (Sandoval, 2004).

En síntesis y de acuerdo a lo señalado en párrafos precedentes, es factible asumir el clima organizacional como las percepciones compartidas que tienen los miembros de una organización acerca de los procesos organizacionales, tales como las políticas, el estilo de liderazgo, las relaciones interpersonales, la remuneración, etc. No obstante, a lo anterior es importante recordar que la percepción de cada trabajador es distinta y ésta determina su comportamiento en la organización por lo que el clima organizacional es disímil entre una organización a otra.

## **2.- Antecedentes en relación a la institución en estudio: Centro de Formación Técnica San Agustín.**

La institución nace como una inquietud de Monseñor Carlos González Cruchaga, Obispo de la Diócesis de Talca, teniendo como objetivo principal entregar Educación Superior de nivel Técnico y desarrollar valores y virtudes católicas en los jóvenes de la región.

En el año 1988, el C.F.T. San Agustín, inicia su actividad mediante el Decreto Exento N° 98 del mes de mayo de 1988, inscrito en el Registro N°171 del Ministerio de Educación, a su vez al Centro de Formación Técnica San Agustín, mediante el Decreto Exento N° 617 del 21 de marzo del 2007, del Ministerio de Educación, le otorga su Autonomía Institucional.

En el año 1998, la Institución vivió un cambio en la propiedad; una gestión y resultados deficientes a esa fecha, que se evidenciaba en la declinación continua de los alumnos matriculados y como consecuencia de ello uno de sus fundadores abandonó la propiedad de la institución. Como resultado de lo anterior, se incorpora el “Centro Regional de Asistencia Técnica y Empresarial, Fundación CRATE” quien, junto al Obispado de Talca, son los organizadores actuales del C.F.T. San Agustín.

La institución buscaba incesantemente alternativas o nuevas modalidades de financiamiento para abrir las puertas a los estudiantes que teniendo el deseo de superarse lo pudieran hacer, independiente de si cuentan o no con los recursos económicos. En la actualidad más del 90 % de los alumnos cuenta con beneficios (interno y/o externo).

En el año 2003, instala una nueva Sede en la ciudad de Cauquenes y en 2009 se consolida el carácter regional del C.F.T. San Agustín con la inauguración de una tercera Sede en la ciudad de Linares, logrando a la fecha matricular a nivel institucional más de 5.000 estudiantes.

### **3.- Metodología de estudio para analizar aspectos relevantes asociados al liderazgo inclusivo y clima organizacional en el Centro de Formación Técnica San Agustín, Sede Cauquenes.**

#### **Instrumentos aplicados para el análisis de la información.**

Con la finalidad de recoger información cuantitativa respecto a la percepción del clima laboral, se aplicó una encuesta a los docentes del Centro de Formación Técnica San Agustín, Sede Cauquenes, instrumento validado por la Pontificia Universidad Católica de Chile y la University of Pennsylvania, en el marco del Diplomado en Gestión Directiva de Organizaciones Escolares. Encuesta que considera 52 reactivos y que mide 2 aspectos relacionados con el clima organizacional: el clima propiamente tal y la confianza (Véase Anexo N°1), además se utilizó la técnica de focus group (Véase Anexo N° 2), como método cualitativo dirigido a docentes activos de la institución educativa en estudio, cuyo objetivo era recopilar información relacionada con el liderazgo inclusivo.

#### **3.1.- Técnica de focus group**

Para la realización de focus group se programó y se desarrolló durante el mes de Marzo una reunión en la que participaron ocho docentes de la Sede Cauquenes a quienes se le formularon 6 preguntas relacionadas con la percepción del liderazgo inclusivo en la institución, guiados por un moderador, quien condujo la sesión que tuvo una duración de 90 minutos.

**Tabla 1**

#### **Preguntas formuladas:**

<b>N°</b>	<b>Preguntas</b>
<b>1.-</b>	¿Qué entiende Ud. por liderazgo inclusivo?
<b>2.-</b>	¿Ud. se siente considerado actor relevante del proyecto educativo?

3.-	¿En su calidad de docente, qué prácticas inclusivas desarrolla en el aula?
4.-	¿Qué área o unidad de la institución fomenta las prácticas inclusivas?
5.-	¿Cómo evaluaría las acciones y/o prácticas inclusivas que se desarrollan en la institución?
6.-	¿Cuál es su opinión respecto al desarrollo del liderazgo inclusivo en la institución?

Fuente: Elaboración propia 2018.

### 3.1.1.-Análisis de los resultados obtenidos en el Focus Group

Luego de finalizado el focus group, se procedió a realizar un levantamiento de las categorías a analizar junto a sus respectivas definiciones operacionales y conforme a las respuestas obtenidas por los docentes.

**Tabla 2**

#### **Categoría de análisis focus group**

N°	Categorías apriorísticas	Definición
1	<b>Asunción de Liderazgo</b>	Opiniones de los docentes respecto a la definición de liderazgo y la importancia de rol que desempeña en la institución educativa.
2	<b>Prácticas inclusivas a nivel de aula</b>	Juicios y opiniones en relación a las prácticas pedagógicas que desarrollan en el aula cada uno de los docentes
3	<b>Prácticas inclusivas a nivel de estructura organizacional</b>	Juicios y opiniones por parte de los docentes relacionadas a las prácticas inclusivas que se desarrolla y se promueve en la institución
4	<b>Valoración de prácticas inclusivas</b>	Apreciación de los funcionarios en relación a cómo se desarrolla y promueve el liderazgo inclusivo en la institución.

Fuente: Elaboración propia 2018.



### **3.1.2.- Reducción de datos: integración de frases textuales (hallazgos) en matriz de categorías**

Conforme a las opiniones recogidas en el focus group, se determinaron las fortalezas y debilidades en relación a los aspectos relevantes asociados al liderazgo inclusivo percibidos por los docentes en el C.F.T. San Agustín, Sede Cauquenes. Para ello se recogieron los planteamientos, ideas u opiniones de los docentes en el focus group y se registraron en la matriz las frases textuales de los 8 participantes en relación a cada una de las 4 categorías: Asunción de Liderazgo, prácticas inclusivas a nivel de aula, prácticas inclusivas a nivel de estructura organizacional y finalmente valoración de dichas prácticas (Véase Anexo N° 4).

### **3.1.3.- Presentación de resultados: análisis de la información recolectada en focus group:**

Luego de finalizada la matriz de análisis de contenidos que consolidó la información recopilada, se detallan las fortalezas y debilidades detectadas por los docentes, a partir de las frases textuales recogidas en la matriz.

#### **Fortalezas:**

- En general, los docentes se sienten integrados y considerados actor claves en el proyecto educativo institucional.
- Existe una Unidad CAP (Centro de Apoyo al Aprendizaje), que es valorada y reconocida como un estamento integrador que apoya a los estudiantes y funcionarios de la institución
- Destacan las características personales de quienes lideran la institución en estudio, reconociéndolo como líder integrador.

#### **Debilidades:**

- Escases de profesionales idóneos que capaciten y promuevan prácticas inclusivas

en el aula y en la organización.

- Falta de información que fomenten estrategias pedagógicas de inclusión en el aula.

### 3.2.- Encuesta aplicada, Ambiente de Trabajo: Clima – Confianza

El análisis y recopilación de datos se sustentó bajo normas pre determinadas, los docentes participantes en este estudio no fueron identificados por nombre, no obstante, entregaron información sobre “**clima escolar**” y “**confianza**”. El perfil del encuestado en el presente estudio es el docente activo del Centro de Formación Técnica San Agustín, Sede Cauquenes, teniendo en consideración que los sujetos de estudios fueron elegidos al azar considerando la totalidad del cuerpo docente. En la Tabla N°3, se muestra numéricamente la estructura de los docentes clasificados por cargo, departamento de la organización a la que pertenece y cantidad de encuestados por sector, en referencia a la cantidad total de docentes activos a abril 2018.

**Tabla 3**

#### Caracterización de grupo de análisis

<b>Cargos</b>	<b>Departamento de la organización</b>	<b>Cantidad de participantes</b>	<b>Cantidad total de docentes</b>
<b>Docente CAP</b>	CAP	2	8
<b>Docente G</b>	Académico	6	36
<b>Jefes de Carrera</b>	Administrativo- Académico	2	9
	<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>53</b>

Fuente: Elaboración propia 2018

**Tabla 4**

#### Escala de Posición

Escala que refleja la opinión sobre un punto en análisis, como centro de la afirmación el estar de acuerdo en positivo o negativo (Completamente desacuerdo – Completamente acuerdo).

Escala 1	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
	1	2	3	4

Fuente: Elaboración propia 2018.

**Tabla 5**

**Escala de Nivel**

Escala de nivel que se clasifica por ítem altura (Muy bajo – Muy alto)

Escala 2	Muy Bajo	Bajo	Alto	Muy Alto
	1	2	3	4

Fuente: Elaboración propia 2018.

**Tabla 6**

**Clima escolar**

Recopilación de preguntas más significativas en la investigación y análisis en el ítem “Clima escolar” considerando como dato numérico el promedio de los resultados de los encuestados y puntos máximos y mínimos de rango de resultados obtenidos.

Relación	N°	Pregunta	PRO.	Escala
Director- Docente	2.	El(la) director(a) visita regularmente las salas de clases	2,60	1

<b>Director- Docente</b>	<b>6.</b>	El(la) director(a) es amistoso y amable con los docentes.	<b>3,80</b>	<b>1</b>
<b>Entre Docentes</b>	<b>11.</b>	Los docentes de esta organización se agradan entre sí.	<b>4,00</b>	<b>1</b>
<b>Entre Docentes</b>	<b>13.</b>	Los docentes se sienten orgullosos de esta organización.	<b>3,20</b>	<b>1</b>
<b>Énfasis académico</b>	<b>14</b>	Los estudiantes de esta organización se interesan por aprender, cooperar y participar durante las clases.	<b>1,7</b>	<b>1</b>
<b>Énfasis académico</b>	<b>18</b>	El equipo directivo y los docentes tienen altas expectativas en el desempeño de los estudiantes.	<b>4,0</b>	<b>1</b>

Fuente: Elaboración propia 2018.

En la variable “Clima escolar” se puede pre-definir algunos datos estadísticos que nos permite obtener directrices esenciales para el análisis cuantitativo del estudio aplicados a los docentes del Centro de Formación Técnica San Agustín, Sede Cauquenes, la **Tabla 6** refleja los indicadores más significativos de las encuestas aplicada, entre los cuales se analizaron micro-variables (Relaciones) como la relación “**Director- Docente**”, “**Entre Docentes**”, “**Énfasis académico**”. En la primera relación cabe mencionar que a la pregunta número 2 que refiere: “**El (la) director(a) visita regularmente las salas de clases**” fue el reactivo más bajo, sin embargo, en la misma relación antes mencionada, en la siguiente afirmación; “**El(la) director(a) es amistoso y amable con los docentes** “ se inclinan mayoritariamente a la alternativa completamente de acuerdo, en consecuencia que en dicha pregunta las tablas de medición muestran un promedio de un **3,8** puntos, encontrándose al límite de la escala de afirmación en positivo. Por lo tanto, en la primera relación analizada (director-docente) se puede pre-determinar que existe una buena convivencia entre el directivo con los docentes analizados.

En la relación del clima organizacional enfocado en el ítem **“Entre docentes”** se puede destacar que el promedio de los resultados en esta variable supera la barrera de los 3 puntos, lo que evidencia claramente una buena aceptación del ambiente laboral entre los pares, principalmente en la pregunta N°11 que asevera; **“Los docentes de esta organización se agradan entre sí”**; a la que afirmaron estar **“completamente de acuerdo”**. En la afirmación antes mencionado se obtiene el promedio máximo de 4 punto, no obstante, el puntaje más bajo de dicho análisis es de un 3,2 punto de promedio, que se vio reflejada en la incertidumbre que señalaba; **“Los docentes se sienten orgullosos de esta organización”**. Dicho dato va en directa relación en la apreciación que se tiene del ambiente entre los pares al interior de la organización. Cabe mencionar que los niveles de afirmación positiva se presentan índices más alto en el punto; **“Entre docentes”**, siendo éste un pilar fundamental destacado dentro del análisis cuantitativo de la información de la organización en estudio (C.F.T San Agustín, Sede Cauquenes).

Por último en la variable **“Énfasis Académico”** se presenta un margen de rango más amplio que abarca entre la escala N°1 (Tabla N°6); **“En desacuerdo”** y **“Completamente de acuerdo”**, el margen más crítico de dicha escala tiene referencia a la afirmación; **“Los estudiantes de esta organización se interesan por aprender, cooperar y participar durante las clases”**, en referencia a la afirmación antes descrita, es uno de los hitos de mayor análisis ya que el puntaje obtenido en la escala es uno de los más bajo de toda la encuesta (**Puntaje 1,7 puntos (Tabla N°4)**), este punto es relevante debido a la injerencia en la actitud e interés que demuestra el estudiante por la participación en el plan y programa de estudio. Se debe reconocer y estudiar los diferentes fenómenos que provocan dicho resultado, que afirman de estar; **“En desacuerdo”**. Sin embargo, como contraparte de la variable (**“Énfasis académico”**) se puede referir positivamente a la afirmación; **“El equipo directivo y los docentes tienen altas expectativas en el desempeño de los estudiantes”**, el puntaje obtenido en esta pregunta fue de 4,0 puntos que es equivalente a la afirmación **“Completamente de acuerdo”**, con ello da cuenta que los docentes y directivos del C.F.T. San Agustín, Sede Cauquenes, presentan altas expectativas en sus estudiantes.

**Tabla 7****Confianza**

En la tabla número 7 se presentan como dato numérico el promedio de la muestra analizada según cada respuesta dada por el sujeto de estudio (Docente), considerando como referencia los 4 puntos de la relación “**Docente-Director**” y 3 punto de la relación “**Entre docentes**”

<b>Relación</b>	<b>N°</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Promedio</b>	<b>Escala</b>
<b>Docente Director</b>	<b>21</b>	Ud. cree que las personas son, en general, confiables.	<b>3,90</b>	<b>1</b>
<b>Docente Director</b>	<b>31</b>	El(la) director(a) se comporta de una manera impredecible.	<b>2,80</b>	<b>1</b>
<b>Docente Director</b>	<b>36</b>	Cuando el (la) director(a) se compromete a algo, lo hace.	<b>2,80</b>	<b>1</b>
<b>Docente Director</b>	<b>40</b>	En general, Ud. sabe que puede confiar en el (la) director(a) de esta organización.	<b>4,00</b>	<b>1</b>
<b>Entre Docentes</b>	<b>45</b>	Entre Ud. y sus colegas, hay libertad para intercambiar ideas, opiniones, sentimientos y frustraciones.	<b>4,00</b>	<b>1</b>
<b>Entre Docentes</b>	<b>50</b>	En general, usted sabe que puede confiar en sus colegas.	<b>3,40</b>	<b>1</b>
<b>Entre Docentes</b>	<b>52</b>	El nivel de confianza que usted tiene en sus colegas es:	<b>4,00</b>	<b>2</b>

Fuente: Elaboración Propia 2018.

En la variable de análisis “confianza” se debe destacar cifras antes entregadas por la herramienta de evaluación (encuesta), en condición en que los indicadores en promedio se aproximan a 4 puntos, siendo este el puntaje máximo de la escala 1, sin embargo, el nivel más bajo es de 2,8 punto y queda encasillado en la afirmación; **“de acuerdo”** a la interrogante de la pregunta número 31 que corresponde a: **“El(la) director(a) se comporta de una manera impredecible”** y la pregunta número 36 que señala **“ Cuando el (la) director (a) se compromete a algo, lo hace”** esto muestra que el reactivo N° 31 puede calificar para un futuro análisis, si esta percepción se prolonga en el tiempo en la relación **“director-docente”**, ello considerando la reciente incorporación del director a la organización, por otra parte en la pregunta número 21 y 40 (**“Ud. cree que las personas son, en general, confiables”** y **“En general, Ud. sabe que puede confiar en el (la) director(a) de esta organización.”**) muestran estar **“Completamente de acuerdo”** en la interrogante que tiene directa relación con los niveles de confianza tanto en los directivos y en la organización en estudio, lo que resulta fundamental para el trabajo colaborativo e incrementos del nivel de confianza.

La relación “Entre docente” los resultados reflejan altos índices de confianza que existe entre los docentes de la organización, los márgenes que arroja la encuesta está en el rango entre **3,4 – 4,0** puntos promedio, con ello se puede inferir que los docentes tienen niveles de confianza positivos al igual que los directivos de la organización, esto demuestra que en el ítem **“Confianza”** es un pilar fundamental según los encuestados ( Datos reflejados de la pregunta N°45,50,52) evidenciado en el reactivo N°52 , que tiene relación con **“El nivel de confianza que usted tiene en sus colegas es:”** a la afirmación antes mencionada, los docente en su totalidad confirmaron en la escala 2 su nivel de confianza era; **“muy alto”**, lo que en dato numérico es reflejado con 4 puntos de promedio (tabla 5).

#### **4.- Orientaciones para optimizar y promover el liderazgo inclusivo y clima organizacional**

#### **4.1.- En relación al liderazgo inclusivo:**

- Iniciar un proceso de comunicación, a través de talleres, seminarios, asesorías de normativa laboral vigente, jornada de reflexión, socializando e informando conforme a requerimientos y/o necesidades de quienes integran la comunidad educativa (directivos, docentes, alumnos, familias), promoviendo y abordando temáticas y aspectos relevantes de inclusión, tales como: estilos de liderazgos, concepto de atención a la diversidad, estilos de aprendizajes, Necesidades Educativas Especiales (transitorias y permanentes) inclusión laboral y escolar conforme a normativa legal vigente, entre otras.
- Diseño e implementación de un plan de formación sistemático dirigido a los distintos funcionarios de la institución que aborde la inclusión a través de la gestión de recursos humanos, con énfasis en la formación docente, con la finalidad de no sólo fomentar habilidades y destreza a los profesionales en el ámbito académico, sino que también herramientas para contribuir a una educación equitativa y de calidad según el contexto en que se desenvuelve el profesor.
- Potenciar la Unidad CAP (Centro de apoyo al aprendizaje) e integrar al equipo ya existente a un educador diferencial, psicopedagogo, asistente social y psicólogo educacional, con la finalidad de ofrecer acompañamiento a los alumnos con necesidades educativas especiales e impartir además capacitaciones para lograr un trabajo colaborativo con los docentes sobre educación inclusiva con la finalidad de asegurar los aprendizajes de todos los alumnos, aumentando e impactando en las tasas de retención, asegurando la titulación oportuna, incrementado tasa de satisfacción docente e institucional, generando un elemento diferenciador en la entrega del servicio a través de una educación inclusiva.



- Implementar prácticas educativas inclusivas en el aula que promuevan la participación de todos los estudiantes potenciando ayudantías entre alumnos, realizar clases con enfoque de co-enseñanza a través de la observación y/o co-enseñanza alternativa, la cual se desarrolla con el docente trabajando con grupos pequeños realizando actividades remediales, de preparación y enriquecimiento, apoyado de otro docente quien trabaja con el grupo más masivo.

#### **4.2.- En relación al Ambiente de Trabajo: Clima- Confianza**

Dado que sólo un reactivo presentó un promedio bajo (1,7 puntos) de una escala de 1 a 4, se proponen las siguientes acciones:

- Implementar estrategias de motivación y vocación a los estudiantes que permitan propiciar y/o fortalecer el reconocimiento de intereses, habilidades y capacidades, con la finalidad que elijan conscientemente la carrera en la cual van a concretar su matrícula. Se proponen actividades grupales (talleres, charlas) y actividades individuales (entrevistas, test) aplicadas y dirigidas por Jefes de Carrera y Psicólogo educacional, según necesidades detectadas y requerimientos de los alumnos.
- Diversificar la didáctica en el aula, que permita motivar y el logro de participación activa de los estudiantes, potenciando actividades prácticas, alineadas al modelo educativo institucional de formación por competencias laborales.

## **CONCLUSIONES**

De acuerdo a revisión bibliográfica sobre liderazgo inclusivo y su incidencia en el clima organizacional se puede concluir que el líder es un actor relevante en la calidad del clima organizacional, es por ello que muchas veces se usa el término de

agente de cambio al referirse a un líder inclusivo, dado su capacidad que tiene para influir en otros, contagiando y transmitiendo este cambio.

Conforme al estudio cuantitativo y cualitativo realizado en el Centro de Formación Técnica San Agustín, Sede Cauquenes, respecto al liderazgo inclusivo y clima organizacional se debe destacar la valoración positiva que tienen los docentes respecto a las prácticas inclusivas que declara y promueve la institución educativa hacia sus colaboradores, reconociendo un buen clima organizacional, con un alto grado de satisfacción en la relación entre docente y director y destacando la confianza entre pares, sin embargo, existe un gran desafío para la institución en estudio, en relación a la formación de los docentes para que desarrollen y ejecuten acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión en el aula, tema que se propone profundizar con la incorporación de nuevos profesionales al equipo multidisciplinario en la unidad CAP (Centro del Apoyo al Aprendizaje) que apoye al docente en su gestión e incorporar capacitaciones de inclusión educativa y atención a la diversidad en el Plan de Formación Docente de la Institución para preparar a los educadores frente a las necesidades y/o requerimientos de los estudiantes en esta importante temática.

Finalmente, se debe señalar que la inclusión se conforma y se logra no sólo con la participación de un líder inclusivo, sino que, con la colaboración y compromiso de toda la comunidad educativa, quienes además de sentirse parte importante de la misma, deben sentirse valorados, integrados y considerados en la toma de decisiones, impactando ello positivamente en el clima organizacional de toda institución.

## **Bibliografía**

Ley de Inclusión Laboral, N° 21.015, 1° de Abril de 2017.

Ley de Inclusión Escolar, N° 20.845, 2015

Weinstein, J (Ed) (2016). Liderazgo Educativo en la Escuela, nueve miradas. Santiago, Chile

- Elliot, J. (1990) La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- Chiavenato I. (2004). Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones. México. Editorial International Thomson Editores, S.A. de C.V.
- Brunet L (1999). El Clima de Trabajo en las Organizaciones: Definiciones, diagnóstico y consecuencias. México: Editorial Trillas.
- Chiavenato, I. (1996). Administración de Recursos humanos .Quinta edición Bogotá
- Cisternas, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa , en: Theoria, Vol. 14 (1): 61-71.
- Creswell, J. (1994). Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas. Sage.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales, en: Paradigmas, 3, pp. 127- 157
- Osses, S.; Sanchez, I.; Ibañez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico, vol.32, n.1, pp. 119-133.

## **ANEXO N° 1**

### **Focus Group docentes**

Introducción

Buenas tardes:

La finalidad de este focus group es conocer sus opiniones en relación a variables que influyen en un liderazgo inclusivo en la institución. Les debo informar que grabaremos esta reunión, la cual tendrá una duración de 90 minutos aproximadamente.

#### **Preguntas**

- 1.- ¿Qué entiende Ud. por liderazgo inclusivo?
- 2.- ¿Ud. se siente considerado actor relevante del proyecto educativo?
- 3.- ¿En su calidad de docente, qué prácticas inclusivas desarrolla en el aula?
- 4.- ¿Qué área o unidad de la institución fomenta las prácticas inclusivas?
- 5.- ¿Cómo evaluaría las acciones y/o prácticas inclusivas que se desarrollan en la institución?
- 6.- ¿Cuál es su opinión respecto al desarrollo del liderazgo inclusivo en la institución?

## ANEXO N° 2

## Encuesta

## Ambiente de Trabajo: Clima – Confianza

Estimado Profesor: le invitamos a contestar la siguiente encuesta, marcando con una X la alternativa que más se acomode a su respuesta.

## Clima Organizacional

Relación director-docente

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
1. El(la) director(a) trata a todos los docentes por igual.	1	2	3	4
2. El(la) director(a) visita regularmente las salas de clases	1	2	3	4
3. El(la) director(a) le dice a los docentes lo que espera de ellos.	1	2	3	4
4. El(la) director(a) hace evaluaciones significativas acerca de su desempeño y el de sus colegas.	1	2	3	4
5. El(la) director(a) define estándares de desempeño claros, desafiantes y alcanzables para los docentes de esta escuela.	1	2	3	4
6. El(la) director(a) es amistoso y amable con los docentes.	1	2	3	4

7. Existen buenas relaciones humanas entre el(la) director(a) y los docentes (profesorado, administrativos, etc.)	1	2	3	4
---	---	---	---	---

#### Relación entre docentes

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
8. Entre las personas de esta institución predomina un ambiente de amistad.	1	2	3	4
9. Los docentes de esta escuela se ayudan y apoyan entre sí	1	2	3	4
10. Los docentes de esta escuela hacen su trabajo con entusiasmo	1	2	3	4
11. Los docentes de esta escuela se agradan entre sí	1	2	3	4
12. En esta escuela, los docentes nuevos son fácilmente aceptados por sus colegas más antiguos	1	2	3	4
13. Los docentes se sienten orgullosos de esta escuela	1	2	3	4

## Énfasis académico

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
14. Los estudiantes de esta escuela se interesan por aprender, cooperar y participar durante las clases	1	2	3	4
15. La escuela fija altos estándares de desempeño académico.	1	2	3	4
16. Los estudiantes de esta escuela se esfuerzan por mejorar sus calificaciones	1	2	3	4
17. En esta escuela, el ambiente de aprendizaje dentro de la sala de clases es ordenado y serio	1	2	3	4
18. El equipo directivo y los docentes tienen altas expectativas en el desempeño de los estudiantes.	1	2	3	4

**Confianza**

## Confianza docente director

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
19. Ud. cree que la mayor parte de las personas dice la verdad.	1	2	3	4
20. La mayoría de las personas cumple lo que dice.	1	2	3	4

21. Ud. cree que las personas son, en general, confiables.	1	2	3	4
22. Cuando se presentan problemas en su trabajo, el(la) director(a) hace lo posible por ayudarlo.	1	2	3	4
23. El(la) director(a) se preocupa por el bienestar de los docentes que trabajan en esta escuela.	1	2	3	4
24. El(la) director(a) es una buena persona.	1	2	3	4
25. El(la) director(a) tiene la experiencia y los conocimientos adecuados para poder realizar bien su trabajo.	1	2	3	4
26. El (la) director(a) hace bien su trabajo	1	2	3	4
27. En general, ud tiene una buena comunicación con el(la) director(a).	1	2	3	4
28. Al(la) director(a) le interesan sus opiniones.	1	2	3	4
29. Entre el(la) director(a) y ud, hay libertad para intercambiar y discutir ideas, opiniones, sentimientos y frustraciones.	1	2	3	4
30. La reacción de el(la) director(a) depende del día.	1	2	3	4
31. El(la) director(a) se comporta de una manera impredecible.	1	2	3	4
32. El(la) director(a) y ud. tienen gustos e intereses parecidos (deportivos, afinidad política, aficiones o "hobbies", etc.).	1	2	3	4
33. En términos generales, ud. tiene varias cosas en común con el(la) director(a) (tienen estudios semejantes, situación familiar parecida, proyectos de vida similares, etc.).	1	2	3	4
34. El(la) director(a) es una persona honesta.	1	2	3	4



35.El(la) director(a) mantiene una actitud positiva al enfrentar las distintas situaciones	1	2	3	4
36.Cuando el (la) director(a) se compromete a algo, lo hace.	1	2	3	4
37.El(la) director(a) cumple los compromisos que asume.	1	2	3	4
38.El(la) director(a) es una persona justa.	1	2	3	4
39.El(la) director(a) es justo(a) al opinar sobre su trabajo.	1	2	3	4
40.En general, Ud. sabe que puede confiar en el(la) director(a) de esta organización.	1	2	3	4
41.Ud. confía en el(la) director(a) de esta escuela.	1	2	3	4
	Muy Bajo	Bajo	Alto	Muy Alto
42.El nivel de confianza que ud tiene en el director es:	1	2	3	4

### Confianza entre docentes

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
43.En general, ud tiene una buena comunicación con sus colegas.	1	2	3	4
44.En general, sus colegas se interesan por sus opiniones.	1	2	3	4

45. Entre ud y sus colegas, hay libertad para intercambiar ideas, opiniones, sentimientos y frustraciones.	1	2	3	4
46. Los docentes de esta organización son personas honestas.	1	2	3	4
47. Sus colegas son personas íntegras, que actúan de acuerdo a principios éticos y morales.	1	2	3	4
48. Si sus colegas prometen algo, harán lo posible por cumplirlo.	1	2	3	4
49. Sus colegas cumplen los compromisos que asumen.	1	2	3	4
50. En general, usted sabe que puede confiar en sus colegas.	1	2	3	4
51. Ud. confía en el resto de los docentes de esta escuela.	1	2	3	4

	Muy Bajo	Bajo	Alto	Muy Alto
52. El nivel de confianza que usted tiene en sus colegas es:	1	2	3	4

## ANEXO N° 3

## MATRIZ DE RESULTADOS APLICACIÓN ENCUESTAS CLIMA ORGANIZACIONAL

### Clima escolar

Relación director docente

	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6	Docente 7	Docente 8	Docente 9	Docente 10	Promedio	Desviación Estándar
RDD1	3	2	3	4	2	4	4	4	3	4	3,30	0,82
RDD2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	1,80	0,79
RDD3	4	4	3	3	3	3	2	2	4	4	3,20	0,79
RDD4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3,30	0,48
RDD5	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3,50	0,53
RDD6	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3,80	0,42
RDD7	3	3	3	3	4	4	2	2	2	2	2,80	0,79

Promedio		
Total	3,21	0,79

Relación entre docentes

	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6	Docente 7	Docente 8	Docente 9	Docente 10	Promedio	Desviación Estándar
RED8	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3,80	0,42
RED9	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3,50	0,53
RED10	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3,50	0,53
RED11	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00	0,00
RED12	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3,70	0,48
RED13	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3,20	0,42

Promedio		
Total	3,62	0,42

ÉnfasisAcadémico

	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6	Docente 7	Docente 8	Docente 9	Docente 10	Promedio	Desviación Estándar
RED14	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1,70	0,48
RED15	3	3	4	4	4	3	4	3	4	4	3,60	0,52
RED16	2	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3,30	0,67
RED17	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3,80	0,42
RED18	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00	0,00

<b>Promedio</b>		
<b>Total</b>	3,28	0

### Confianza

#### Confianza docente director

	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6	Docente 7	Docente 8	Docente 9	Docente 10	Promedio	Desviación Estándar
CDD19	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3,40	0,52
CDD20	3	3	4	2	4	4	4	4	3	4	3,50	0,71
CDD21	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,90	0,32
CDD22	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3,70	0,48
CDD23	4	1	4	4	4	3	4	4	4	4	3,60	0,97
CDD24	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3,20	0,42
CDD25	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3,60	0,52
CDD26	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3,90	0,32
CDD27	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3,60	0,52
CDD28	2	2	3	3	3	4	3	3	4	4	3,10	0,74
CDD29	4	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3,50	0,53
CDD30	3	4	4	1	4	3	3	3	3	3	3,10	0,88
CDD31	3	2	2	2	3	3	3	3	4	3	2,80	0,67
CDD32	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,90	0,53
CDD33	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3,50	0,53
CDD34	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3,40	0,52
CDD35	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3,30	0,48
CDD36	4	2	2	2	2	2	2	4	4	4	2,80	1,03
CDD37	3	3	3	3	3	3	3	3	2	4	3,00	0,47
CDD38	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3,60	0,52
CDD39	4	4	4	4	4	4	3	3	3	2	3,50	0,71
CDD40	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00	0,00
CDD41	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3,60	0,52
CDD42	4	3	3	3	3	2	4	4	4	4	3,40	0,70

<b>Promedio</b>		
<b>Total</b>	3,41	0

#### Confianza entre docentes

	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6	Docente 7	Docente 8	Docente 9	Docente 10	Promedio	Desviación Estándar
CED43	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3,90	0,32
CED44	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3,90	0,32
CED45	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00	0,00
CED46	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3,90	0,32

CED47	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3,70	0,48
CED48	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3,60	0,52
CED49	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3,60	0,52
CED50	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3,40	0,52
CED51	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3,70	0,48
CED52	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00	0,00

Promedio		
Total	3,77	0

## 3.

## LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA, UNA TAREA DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD ACTUAL

Dra. Inidia Rubio Vargas, [inidiarv@ifal.uh.cu](mailto:inidiarv@ifal.uh.cu); Teléfono 72020930. Instituto de Farmacia y Alimentos de la Universidad de la Habana. La Coronela. Cuba.  
Dr. Juan Abreu Payrol, [japayrol@ifal.uh.cu](mailto:japayrol@ifal.uh.cu); Teléfono 72020930. Instituto de Farmacia y Alimentos de la Universidad de la Habana. La Coronela. Cuba.  
MSc. Griselda Caridad Cabrera Hernández. [griselda.cabrera@upr.edu.cu](mailto:griselda.cabrera@upr.edu.cu).  
Teléfono 48646519. Universidad Hermanos Saiz Montes de Oca. Cuba  
MSc. Carmen Lidia Cardoso Zambrana. [carmenlcz@upr.edu.cu](mailto:carmenlcz@upr.edu.cu). Teléfono 48774250 Universidad Hermanos Saiz Montes de Oca. Cuba.

**Palabras claves:** Interdisciplinariedad, gestión pedagógica, trabajo metodológico.

**Keywords:** Interdisciplinarity, pedagogical management, methodological work.

### Resumen

En el tratamiento pedagógico de la interdisciplinariedad en Cuba, se han realizado importantes acciones como parte del continuo proceso de transformaciones del sistema educativo enfatizando en la necesidad de romper con los esquemas donde las asignaturas se desarrollan de manera aislada, sin la búsqueda de relaciones interdisciplinarias con otras asignaturas del currículo.

El análisis de las transformaciones de la enseñanza universitaria permite considerar, como necesario, el desarrollo de investigaciones para caracterizar el proceso de establecimiento de relaciones interdisciplinarias donde las habilidades profesionales sean considerados ejes de interdisciplinariedad que atraviesen vertical y horizontalmente el currículo.

La presente ponencia propone una estrategia metodológica para la gestión pedagógica a nivel de año académico con carácter interdisciplinar, considerando como eje las anteriormente citadas habilidades. En la investigación se utilizaron métodos empíricos,

teóricos y estadísticos, que posibilitaron un acercamiento a la solución de esta problemática.

### **Abstract**

In the pedagogical treatment of interdisciplinarity in Cuba, important actions have been carried out as part of the continuous process of transformations of the educational system emphasizing the need to break with the schemes where the subjects are developed in isolation, without the search of interdisciplinary relationships with other subjects of the curriculum.

The analysis of the transformations of university education allows us to consider, as necessary, the development of research to characterize the process of establishing interdisciplinary relationships where professional skills are considered as interdisciplinary axes that traverse the curriculum vertically and horizontally.

This paper proposes a methodological strategy for pedagogical management at the academic year level with an interdisciplinary character, considering as an axis the aforementioned skills. In the research empirical, theoretical and statistical methods were used, which allowed an approach to the solution of this problem.

### **Introducción:**

Existe consenso entre investigadores de la pedagogía y las ciencias de la educación en cuanto a considerar dentro de las características de la clase contemporánea la concepción interdisciplinar y la problematización del contenido, entre otras.

Estas características devienen precisamente de la relación existente entre la pedagogía como ciencia y la sociedad (Álvarez de Zayas, 1999), el mundo moderno se caracteriza por el crecimiento de los medios informáticos y de comunicación, y consecuentemente el envejecimiento prematuro de la información, esto impone retos a la educación y en particular a las instituciones educativas que tienen que cambiar sus paradigmas de manera que preparen a las nuevas generaciones para aprender a aprender, para aprender a resolver los problemas de la práctica cotidiana.

El conocimiento actual emerge de la relación contradictoria entre especialización e interdisciplinariedad, luego es tarea de la escuela simplificar los polos de esta relación, para enseñar a buscar los problemas integradores, así como la solución de los mismos.

En el tratamiento pedagógico de la interdisciplinariedad en Cuba, se han hecho un conjunto importante de acciones como parte del continuo proceso de transformaciones del sistema educativo, siendo relevantes entre otras:

- ✓ El perfeccionamiento curricular continuo donde participan todos los profesores desde la validación de asignaturas, disciplinas y programas a nivel de carrera que aporta informaciones atinentes tanto a diseño como a las dinámicas curriculares.
- ✓ La orientación continua hacia la integración de los componentes académico-laboral-investigativo.
- ✓ La problematización como método para la formación a partir de la formulación de problemas profesionales desde la carrera, disciplinas y años para su solución conjunta desde el conjunto de asignaturas.
- ✓ El fortalecimiento del trabajo científico estudiantil para sistematizar el desempeño individual del estudiante con visión interdisciplinar

Estas acciones tienen antecedentes importantes en las propias concepciones que han sustentado el proceso formativo universitario, donde se consideran relaciones entre las diferentes asignaturas afines en cuanto a su objeto de estudio, las habilidades que forma, el sistema conceptual o los métodos enfatizándose en la necesidad de romper con los esquemas donde las asignaturas se desarrollan de manera aislada, sin la búsqueda de relaciones interdisciplinarias con otras asignaturas del currículo, y todavía no se logra lo deseado. Justamente este trabajo tiene como objetivo argumentar la interdisciplinariedad como base de la concepción metodológica del proceso de formación universitaria.

## **Desarrollo**

### **La interdisciplinariedad en el proceso educativo universitario**

Se concuerda con el punto de vista de J. López (2002), sobre el proceso educativo; entendido como fuerza que impulsa y promueve el desarrollo en la medida en que contribuye, no solo a vencer con éxito las contradicciones que surgen en la vida del individuo, sino también constituyen una fuente para el surgimiento de nuevas contradicciones. En particular en esta tesis, este proceso se circunscribe a la carrera.

Visto desde este punto de vista, la gestión del proceso educativo es compartida por estudiantes y profesores, estos como mediadores para el desarrollo de los estudiantes y facilitadores del autodesarrollo, lo cual es sumamente relevante en las actuales concepciones del proceso educativo de las diferentes carreras universitarias, que como influencias sistémicas perfectibles, son objeto de optimización continua, retroalimentándose



de los resultados de las investigaciones pedagógicas que sustentan cambios conceptuales y organizacionales importantes, destacándose para la finalidad de esta ponencia los siguientes:

1. La formación de los estudiantes para y desde la actividad profesional (F. Addine, 1997; A. Valle, 2000, Rubio I, 2005, Simáo, I, 2014).

El concepto de actividad profesional que se asume, se corresponde con la concepción de García, L. y Valle, A. (1996), quienes a partir de los estudios de Leontiev, A. N. (1981); Abdulina, O. A. (1984); Kuzmina, N. V. (1987), entre otros, la delimitan como un proceso de interacción maestro-personalidad del alumno, la cual se distingue por los siguientes rasgos:

- a) Está dirigida a la **transformación de la personalidad de los estudiantes** en función de los objetivos que plantea el estado a la formación de las nuevas generaciones de profesionales universitarios.
- b) Se desarrolla en el marco de un proceso dinámico, en condiciones cambiantes, de **solución conjunta de tareas**, tanto de carácter instructivo como educativo.

Es necesario subrayar en este punto, el sentido que se sostiene de unidad entre lo educativo y lo instructivo, en función de la formación integral de la persona y su contribución al desarrollo personal y profesional, que tiene que materializarse desde la gestión pedagógica del profesor.

- c) Sucede en condiciones de plena comunicación entre el profesor, el estudiante, el grupo y el colectivo pedagógico de año y carrera, así como las organizaciones estudiantiles.

De acuerdo con los elementos que se defienden, sobre la interdisciplinariedad esta, es también un método y una finalidad de la actividad pedagógica.

- d) Requiere una **actitud creadora del maestro**, que obliga a una cuidadosa planificación, organización, ejecución y control de sus acciones, así como la interacción pedagógica con el resto de los profesores de su disciplina y año.
2. La profesionalización del proceso desde el nivel de carrera hasta la asignatura. A. Valle (2000); M. Mendoza (2003). Este rasgo está ligado al anterior. Tiene matices diversos para las diferentes carreras, el perfil del profesional aporta diferencias sustantivas así como la apropiación de saberes y experiencias de los colectivos gestores que van

alcanzando grados diferentes en la cultura de gestión y las buenas prácticas pedagógicas.

3. Concepción interdisciplinar M. Álvarez (2002); C. Cardoso (2003), Rubio, I, 2005 Cabrera, G, 2010.

Asumiendo el punto de vista de A. Valle (2000); F. Perera (2002); se considera la profesionalización del proceso educativo, como necesidad, y por su relevancia, constituye un requisito didáctico para la profesionalización el principio interdisciplinar profesional: "es aquel que dirige el proceso de enseñanza aprendizaje hacia la formación de un futuro profesional capaz de solucionar integralmente los problemas que enfrentará en su futuro desempeño profesional.

Este principio significa la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje que involucra y compromete a los sujetos en la apropiación activa de conocimientos, habilidades y valores, a través del establecimiento de vínculos interdisciplinarios con el objetivo de contribuir a formarlos como profesionales capaces de resolver de manera integral los problemas que enfrentarán en su práctica laboral, y de auto superarse, actualizando continuamente sus conocimientos"<sup>3</sup>.

La realización de esta concepción interdisciplinar en el proceso que se investiga presupone:

- ✓ Acciones interdisciplinarias en la estructuración didáctica de los componentes organizacionales del proceso de enseñanza aprendizaje en el año: académico, laboral e investigativo.
- ✓ Considerar un núcleo estructural del contenido disciplinar que encierra: la vivenciación – socialización de situaciones, la formulación de problemas, la determinación de modelos de interpretación y solución de problemas, y la contextualización en el proceso de enseñanza aprendizaje, a través de la clase y otras formas de organización de la gestión pedagógica.
- ✓ La diferenciación de tareas para el trabajo independiente, en correspondencia con el objeto de la disciplina, el objeto de la profesión y los problemas profesionales a resolver.

Esta concepción interdisciplinar profesional del proceso educativo, es condicionante de sus componentes didácticos y los redimensiona por cuanto las contradicciones que

---

<sup>3</sup> Perera, F; 2002. La formación interdisciplinaria de los profesores: una necesidad del proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias. Pág 50

promueven el desarrollo, y que se expresan en los problemas profesionales, subordinan en la dinámica del proceso a los de las ciencias particulares.

Los elementos anteriores son base para inferir que la interdisciplinariedad no solo significa contextualización e interacción entre conceptos y teorías, entre los contenidos de dos o más disciplinas, sino que exige transformaciones metodológicas investigativas que permitan intercambio mutuo. Su exigencia y necesidad está determinada por los aspectos más esenciales de la vida humana, de ahí su condición actitudinal como método para el desarrollo pleno de la personalidad desde la gestión pedagógica, crecimiento espiritual y la autoformación como finalidad máxima del proceso educativo.

En la bibliografía se aprecia una gran cantidad de autores que aportan su definición del término interdisciplinariedad, con enfoques diversos, muchos de estos son muy actuales, pero atendiendo al conjunto de elementos aportados hasta aquí se asume el de Norberto Balcácer puesto que lo aborda desde nuestra misma filosofía:

*"En la Educación Avanzada constituye el soporte básico de su didáctica como consecuencia de establecer la cooperación entre los procesos: didácticos, docentes e investigativos para el tratamiento y solución de un problema científico-profesional: la enseñanza integrada de las ciencias"*<sup>4</sup>

La educación de avanzada tiene la perspectiva de la formación postgraduada pero en la universidad actual una condición pedagógica es la articulación entre esta y la formación inicial, ya que aquí se forman las bases.

### **La gestión pedagógica con enfoque interdisciplinar**

La dirección del proceso de enseñanza aprendizaje ha sido profundamente estudiada por diversos autores, a partir de la década de los 80 se produce una intensificación de resultados en este sentido con el enfoque de gestión que se le da al proceso educativo, en Cuba muchos investigadores trabajan en este campo, se destacan en esta ponencia los resultados del grupo de investigadores de la Universidad de la Habana, del Ministerio de Educación y del ICCP.

---

<sup>4</sup> VALCÁRCEL IZQUIERDO, NORBERTO. Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de Ciencias de la enseñanza media. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba, 1998, p.37.

En tal sentido se asume la gestión pedagógica “como un proceso de toma de decisiones a nivel del profesor que está muy ligada a la gestión institucional y las acciones a este nivel, requiere organizar, planificar regular y controlar el proceso formativo desde la interacción del colectivo pedagógico en los diferentes niveles de organización del proceso formativo, cuyo resultado tiene una significación social, en condiciones económico-sociales dadas”<sup>5</sup>

La interdisciplinariedad necesita profesionales que gestionen el proceso formativo con mentalidad flexible y de cambio, profesores que estén dispuestos a ser algo más que expertos en una disciplina, que además de enseñar se conviertan en formadores de profesionales con una visión integradora del mundo, para alcanzar este fin el profesor requiere de mayor número de herramientas metodológicas que le permita mayor eficiencia en el desarrollo de su trabajo

Para reconocer que se ha establecido una verdadera y efectiva interdisciplinariedad es necesario que existan primero las disciplinas y que estas estén suficientemente desarrolladas y sólidamente estructuradas para que la interdisciplinariedad pueda fundamentarse en ellas de manera efectiva y poder así resolver los problemas. La concepción de un trabajo interdisciplinario requiere de directivos y un colectivo de disciplina o año con dominio de una disciplina y el de contenidos mínimos de aquellas que se relacionarán en el proceso, disposición para efectuar cambios, propiciar el intercambio para determinar áreas comunes y coordinar acciones con un lenguaje común en un clima de cooperación y aportes metodológicos, así como el perfeccionamiento sistemático y evaluación continua de la gestión y sus resultados.

Las siguientes ideas expresan rasgos esenciales de la interdisciplinariedad, que inciden de manera positiva en la gestión pedagógica de los profesores:

- ✓ Es una manera de analizar, conocer y actuar sobre aspectos de la realidad.
- ✓ No es solo una teoría, es ante todo una práctica y se perfecciona con ella.
- ✓ Se manifiesta en el proceso de solución de los problemas de la realidad del campo del saber profesional, requiriendo de la convicción y del espíritu de colaboración entre las personas.
- ✓ La instrumentación de una concepción interdisciplinar, es una estrategia para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador y participativo.

---

<sup>5</sup> Rubio, Inidia y otros. 2017. Ponencia presentada en Universidad 2018 taller provincial la Habana. “La gestión del conocimiento, acciones institucionales para su gestión en la universidad. Página 5.

- ✓ Favorece la preparación científico metodológico de los profesores que conforman el colectivo pedagógico.
- ✓ Se forman normas de conducta que se convierten en hábitos, al lograr la acción coherente y sistemática de todas las influencias educativas potenciales de la institución universitaria y los colectivos de carrera, acorde con el sistema de valores que requiere la sociedad.
- ✓ Permite conocer la peculiaridad de un objeto mediante un enfoque integrador.
- ✓ Motiva a los estudiantes colocándolos en una posición activa en la adquisición de los conocimientos.
- ✓ Promueve el interés de los profesores por la investigación y la búsqueda de conocimientos que les permita integrar los contenidos de las diferentes asignaturas.
- ✓ Desarrolla formas de trabajo cooperado, colaboración e intercambio en función de lograr la comprensión y solución de los problemas.

Significa entonces que una concepción interdisciplinar de la gestión pedagógica conlleva a promover un proceso de desarrollo intelectual creativo que incide positivamente en la comprensión y transformación de problemas, que contribuye a resolver incluso problemas en la sociedad y de tipo económico, puesto que es en la universidad donde se forman los recursos humanos de alto nivel de desarrollo profesional, es una vía que contribuye al logro de la relación mutua del sistema de conceptos, leyes y teorías en la formación del cuadro del mundo del perfil profesional.

Las relaciones interdisciplinarias permiten dirigir las potencialidades instructivas - educativas que se desarrollan dentro del marco de la universidad hacia el cumplimiento de los fines y objetivos de la educación superior.

Los autores consideran que dada la dinámica de la gestión pedagógica en la concepción de la interdisciplinariedad, deben tenerse en cuenta las líneas del:

- ✓ Sistema de hechos, fenómenos, conceptos, leyes y teorías.
- ✓ Desarrollo de habilidades intelectuales, prácticas y de trabajo docente.
- ✓ Sistema de valores profesionales y humanos.
- ✓ Componente laboral.
- ✓ Componente investigativo.
- ✓ Componente ambientalista y el desarrollo humano sostenible.

En la primera línea directriz se refiere a la utilización común del aparato conceptual que aporta cada asignatura al currículo, tanto desde el punto de vista cronológico (temporal) como informativo (conocimiento). Desde el punto de vista cronológico se analizan las relaciones que se establecen como procedentes y perspectivas y desde el punto de vista informativo son las que se establecen mediante los hechos, conceptos, leyes y teorías.

En la segunda línea se analizan las habilidades intelectuales y prácticas comunes a diferentes asignaturas que se estudian en los distintos años de la carrera, así como las habilidades de trabajo independiente que desarrollan los estudiantes que constituyen base para el aprendizaje.

La línea del sistema de valores profesionales y humanos presente en el desarrollo del programa de cada una de las asignaturas y que devienen del modelo del profesional, pues es, mediante la gestión pedagógica con la cultura y el ejemplo personal que forma el profesor a sus estudiantes, que se van transformando y fomentando estos valores a partir de su clarificación, vivenciación e introyección.

La del componente laboral está basada en la necesidad de vincular todas y cada una de las actividades que se realicen en la gestión pedagógica para la formación laboral de los estudiantes atendiendo a la relación objeto de la profesión – perfil profesional- campos de actuación.

La línea del componente investigativo está encaminada a formar a los estudiantes como futuros investigadores del campo del saber de sus ciencias y las afines, así como el afán de búsqueda constante de nuevos conocimientos, con la utilización de diferentes métodos, combinándolos no solo en su actividad propiamente investigativa sino en el aprendizaje de todas las asignaturas.

La última línea está orientada a formar una cultura ambientalista con enfoque de desarrollo sostenible, tan necesario en el mundo industrializado de hoy, con una tendencia acelerada a la contaminación, degradación del medio ambiente y comprometimiento de la existencia futura del hombre como especie.

La utilización correcta de las relaciones entre las asignaturas y disciplinas constituye elemento decisivo en el perfeccionamiento de los planes y programas, en el vital incremento de la efectividad de la enseñanza, tanto en el orden cuantitativo como cualitativo.

La correcta estructuración al concebir las relaciones interdisciplinarias posibilita la formación de sistemas de conocimientos generales caracterizados por la concepción integral del mundo material y sus leyes.

El enfoque interdisciplinario debe considerar formas de organización de la clase con un mismo nivel de exigencia, con equilibrio en la concepción del trabajo individual y colectivo de los estudiantes y en la realización de actividades que contribuyan a la formación de una cultura general integral de estos.

**El trabajo metodológico para la gestión pedagógica con enfoque interdisciplinar.**

El trabajo metodológico se considera "como un proceso de formación de los profesionales de la educación, a través de la gestión de la Didáctica manifestada en el campo de las diferentes asignaturas en la lógica interdisciplinaria de las correspondientes áreas de conocimiento reconocidas en la institución educativa, y que se desarrolla como consecuencia de la solución de las contradicciones entre las dimensiones administrativa, didáctica y formativa, con el fin de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas asignaturas en función, en definitiva, del cumplimiento de los objetivos de la formación del escolar"<sup>6</sup>

En la esfera pedagógica, como manifestación de la relación didáctica-currículo, la interdisciplinariedad debe constituir uno de los principios rectores para el diseño y desarrollo de los currículos con el objetivo de formar el individuo que la sociedad actual y la futura requieren.

Esto demuestra la necesidad del trabajo colectivo como rasgo distintivo, esencial de la interdisciplinariedad, llámese trabajo metodológico interdisciplinario.

El propio concepto que hemos asumido sobre la interdisciplinariedad y el trabajo metodológico en la gestión pedagógica, induce a precisar las etapas que pudieran seguirse en su implementación:

- **Primera etapa:** familiarización y preparación de los profesores para el cambio en la gestión pedagógica.
- ✓ **Segunda etapa:** trabajo metodológico a nivel de carrera para la gestión pedagógica con enfoque interdisciplinar a este nivel, considerando las condiciones del claustro de carrera y de los estudiantes.

---

<sup>6</sup> Domingo Simáo, I, 2014. Tesis doctoral. Modelo pedagógico para el desarrollo de la creatividad en la actividad pedagógica profesional de los profesores de la carrera de licenciatura en enseñanza primaria en Angola.

- ✓ **Tercera etapa:** trabajo metodológico a nivel de año y disciplina para la transformación de la gestión pedagógica a través de la estrategia educativa a nivel de disciplina - asignatura - año.
- ✓ **Cuarta etapa:** evaluación integral del desarrollo alcanzado, a partir del seguimiento evolutivo de las etapas de implementación y sus resultados, la instrumentación de cortes parciales, con la visión de retroalimentación y mejoramiento educativo.

**La carrera**, como instancia de trabajo metodológico, modifica las relaciones que establece entre sus niveles sistémicos al introducirse los contextos educativos, la estructura del trabajo metodológico también se enriquece, por lo que resulta oportuno puntualizar sobre esta estructura, puesto que el trabajo metodológico se identifica como regulador de la gestión del proceso pedagógico y como mecanismo de control.

#### **Estructura funcional del trabajo metodológico en los diferentes niveles.**

**Primer nivel:** Estructura de dirección de la facultad, Jefe de departamento, Jefe de carrera, definen proyección del trabajo metodológico y su concreción por etapas, en correspondencia con el programa de la facultad.

**Objetivo:** Preparar a la estructura de gestión de la carrera para asumir con una visión holística este enfoque interdisciplinar

**Segundo nivel:** Los colectivos de disciplinas, asignaturas y años.

**Objetivo:** Preparar a los profesores para asumir la gestión pedagógica con enfoque interdisciplinar en la carrera, orientado las acciones a:

- La preparación de lo(s) protocolos de asignatura(s).
- La auto preparación para la gestión pedagógica.
- Las interacciones a nivel de año considerando la interdisciplinariedad como método.
- El perfil profesional y el desarrollo de habilidades profesionales e investigativas en el proceso de solución de problemas.

#### **Conclusiones**

1. La interdisciplinariedad es un factor que motiva al colectivo de profesores a ver más allá de los límites de la asignatura - disciplina, a través de una realidad que es eminentemente interdisciplinaria.



2. La interdisciplinariedad parte de la potencialidad de una asignatura en su relación con las restantes, en su fortaleza para extraer de sí todo lo que su estructura, sus métodos y su contenido puede brindar a la interdisciplinariedad, permitiendo el perfeccionamiento del diseño curricular de las disciplinas y la formación interdisciplinaria de sus profesores.
3. La interdisciplinariedad tiene que ser interiorizada por los sujetos que intervienen en la gestión pedagógica: directivos, profesores y estudiantes para que resulte una cooperación real, integrada y efectiva, propiciando el trabajo metodológico un conjunto de acciones para lograr la correspondencia de la estructura y la homogeneidad de la gestión pedagógica en sus diferentes niveles.

**Bibliografía:**

- ✓ ADDINE FERNÁNDEZ, FÁTIMA: Modelo para el diseño de las relaciones interdisciplinarias en la formación de profesionales de perfil amplio. Proyecto Didáctica.
- ✓ ÁLVAREZ DE SAYAS, CARLOS M. 1999Didáctica. La escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación, la Habana.
- ✓ .....(1996). Hacia una escuela de excelencia. La Habana. Editorial Academia.
- ✓ ÁLVAREZ, P, M., NÚÑEZ, J, S Y PERERA, C, F (2002) Acercamiento a la interdisciplinariedad en la Enseñanza-Aprendizaje de las ciencias. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana.
- ✓ DOMINGO SIMÁO, I, 2014. Tesis doctoral. Modelo pedagógico para el desarrollo de la creatividad en la actividad pedagógica profesional de los profesores de la carrera de licenciatura en enseñanza primaria en Angola.
- ✓ RUBIO, INIDIA y otros. 2017. Ponencia presentada en Universidad 2018 taller provincial la Habana. "La gestión del conocimiento, acciones institucionales para su gestión en la universidad.
- ✓ CABRERA, G. 2010. Tesis de maestría. La interdisciplinariedad: una estrategia metodológica para su concepción desde el programa director de Matemática en el proceso docente educativo de la Secundaria Básica.

4.

## AUTOMATIZACIÓN DE LA GESTIÓN ESTRATÉGICA DE LA UNIVERSIDAD DE ISRAEL BASADO EN LOS PROCESOS, PROCEDIMIENTOS Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES

Paul Francisco Baldeón Egas<sup>7</sup>, Patricia Alexandra Albuja Mariño<sup>8</sup>

Universidad Tecnológica Israel

### Resumen

Uno de los pilares más importantes en la automatización de la gestión estratégica de cualquier institución o empresa, es indiscutiblemente el aporte de la tecnología, y en especial cuando se enmarcan mediante las funciones sustantivas en el contexto de la práctica de una Institución de Educación Superior (IES).

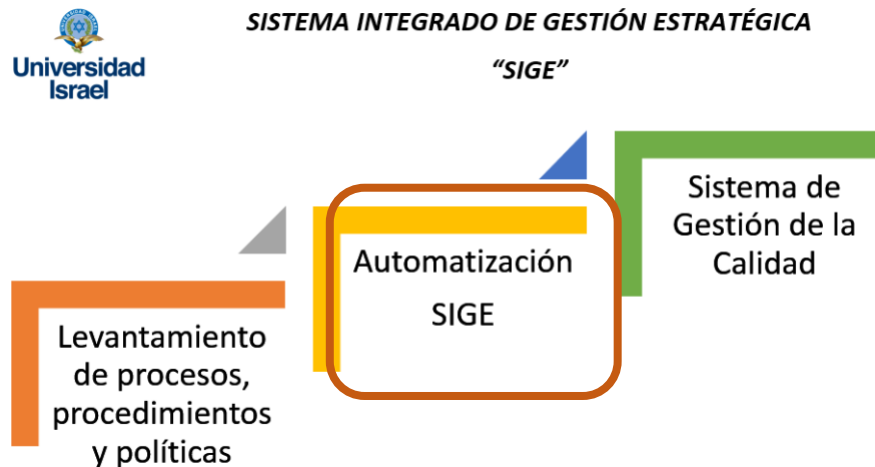
La Gestión Estratégica contempla aspectos relevantes para la toma de decisiones, mediante la dirección, gestión, liderazgo y la política de la IES. Existen dos aristas que intervienen en su implementación, el **levantamiento de los procesos, procedimientos y políticas institucionales**, lo cual en la presente investigación se tiene como punto de partida con los procesos aprobados obtenidos del levantamiento, mismos que serán el insumo de entrada para la segunda arista y tema de investigación, que es la **automatización de los procesos en un Sistema Integrado de Gestión Estratégica (SIGE)**, y cuyo producto resultante se convertirá a su vez como insumo de entrada en futuras investigaciones para la creación del

---

<sup>7</sup> [pbaldeon@uisrael.edu.ec](mailto:pbaldeon@uisrael.edu.ec) Profesor – Investigador – Director Unidad de Sistematización Institucional UISRAEL. Miembro activo 0936 REDIPE 2018-2019.

<sup>8</sup> [palbuja@uisrael.edu.ec](mailto:palbuja@uisrael.edu.ec) Profesora – Investigadora – Directora de Planificación Institucional UISRAEL. Miembro activo 0937 REDIPE 2018-2019.

**Sistema de Gestión de la Calidad (SGC)** de la Universidad Tecnológica Israel (UISRAEL).



**Ilustración 1.** *Etapas proyecto SIGE – UISRAEL*

**Fuente:** Elaboración propia

El objetivo de la ponencia, es socializar la Innovación tecnológica de la UISRAEL, mediante la automatización de la Gestión Estratégica en un sistema integrado, basado en los procesos, procedimientos y políticas institucionales, conteniendo un núcleo central de información para la toma de decisiones y mejoramiento continuo.

## Introducción

El éxito o fracaso de las innovaciones tecnológicas depende en gran parte, de la forma en la que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. (Lloveras, 2008).

Al optar por la Gestión Estratégica de una IES, es necesario definir uno de los pasos iniciales más importantes como es la Planificación Estratégica. Según Kotler (1992)

el objetivo de la planificación consiste en modelar y reestructurar las áreas o unidades estratégicas, de forma que den beneficios y crecimientos satisfactorios.

De acuerdo a lo mencionado por Kotler, es importante la reestructuración de las unidades estratégicas, las cuales deben ser dirigidas por personal capacitado, a fin a su profesión y con cualidades visionarias al éxito y al desarrollo institucional. Ellos serán el punto de partida para el desarrollo del levantamiento de procesos, procedimientos y políticas institucionales, ya que se debe tener en cuenta la integralidad entre procesos sustantivos y de apoyo, y no aprobar procesos tal cual como actualmente se lo esté realizando, sino como es o debería ser el proceso correcto.

Según Díaz (2009), el éxito de un Sistema de Información (SI) está en el cumplir sus objetivos que son: automatizar los procesos operativos, proporcionar información que sirva de apoyo al proceso de toma de decisiones, y finalmente lograr ventajas competitivas a través de su implantación.

De esta manera para cumplir con los tres objetivos descritos anteriormente, se deben desarrollar las cuatro funciones de un SI como: Recogida de información (entrada); luego se procede con el acopio o acumulación de la información (almacenamiento); posteriormente se desarrolla el tratamiento de la información (procedimiento); y finalmente la difusión de la información (salida).

En lo relacionado con la automatización se desarrollará un software web similar a un ERP (Enterprise Resource Planning – Planificación de Recursos Empresariales), con características especial en la integración de las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior: Academia, Investigación y Vinculación,

articuladas al proceso o función de apoyo que es la Gestión o Administración, y todo esto en un solo SIGE.

De tal manera, de acuerdo a la visión de innovación tecnológica de la UISRAEL, se conceptúa que las IES que no posean planificación estratégica con cambios primordiales en el uso de las TIC, ligados a los sistemas de información de gestión para la toma de decisiones, pueden disolverse de la corriente innovadora.

Según Bernal (2011), la dinámica en la actualidad ha sido impulsada en mayor medida por el crecimiento de las innovaciones tecnológicas en materia de acopio, transformación y difusión de información, las cuales han llevado a tener un mundo cada vez más en línea, que exige por lo tanto más agilidad e inmediatez en las acciones y decisiones para mantenernos competitivos en un mundo donde, paradójicamente, la constante es el cambio.

***Las IES en el Ecuador cursan por un proceso de modelamiento de este nuevo entorno, y se ha iniciado con la creación de estándares de manejo de información que apoyan de manera extraordinaria para la toma de decisiones. De esta manera existe la integración de las TIC con la planificación y gestión estratégica mediante sistemas de información (Baldeón, 2017).***

Un pilar fundamental en el desarrollo de un sistema de información es la toma de decisiones, por cual la implementación de un tablero de control o Balanced Score Card (BSC) apoya mediante sus perspectivas a generar reportes on line para la toma de decisiones de autoridades y directivos, ya que se genera un monitoreo permanente de la articulación de las funciones sustantivas (academia,

investigación, vinculación y como apoyo la gestión), para ejecutar acciones preventivas o correctivas.

### **Fundamentación científica técnica**

La fundamentación científica se desarrolló mediante una investigación aplicada, en la cual se involucró directamente a la investigación básica, ya que se obtuvo la parte teórica que apoyó en la construcción de conocimientos científicos a través de la recolección de datos, para convertirlos en información relevante mediante la profundización y clasificación conceptual de la ciencia.

### **Métodos de investigación**

La presente investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo, por lo cual se aplicó el método inductivo, en el que, mediante la inducción de lo particular de cada uno de los procesos, políticas y procedimientos de la universidad, se llegó a la generalización a través del Sistema Integrado de Gestión Estratégica.

### **Desarrollo**

Estando actualmente en el tiempo de la evolución tecnológica en el país y sobre todo a nivel mundial, en pleno siglo XXI, es importante e indispensable la implementación de un Sistema de Información mediante las TIC, para promover la innovación en todo el entorno universitario.

De esta manera, la UISRAEL que es una institución de educación superior acreditada de Ecuador, cuya política institucional y declaración de sus objetivos estratégicos basados estos en su misión y visión, posee como alma mater en beneficio y apoyo a la calidad de la educación, la tecnología, se plantea en el año 2017 el proyecto de investigación denominado ***Sistema Integrado de Gestión Estratégica (SIGE) UISRAEL basado en el levantamiento de procesos, procedimientos y políticas institucionales.***

Acorde a la planificación del proyecto del SIGE, el desarrollo de la presente investigación parte desde la creación de la Unidad de Sistematización Institucional UISRAEL, conformada por un director, programadores tiempo completo y freelance, digitalizadores, técnicos QA y asistente, los cuales trabajan en base a la ejecución de las actividades de acuerdo a los objetivos específicos de diseñar, socializar y evaluar el SIGE, alineados siempre en la misión, visión, y objetivos estratégicos institucionales.

Las plataformas de desarrollo establecidas para el desarrollo del SIGE están basadas en software privativo, tal como se detalla en la siguiente ilustración.



**Ilustración 2. Plataformas de desarrollo SIGE**

**Fuente:** *Elaboración propia*

El SIGE-UI se desarrollará en un ambiente web, el cual estará administrado por roles mediante el Módulo de Gestión de Usuarios (MGU).

El objetivo primordial adicional a la integralidad de los procesos o funciones sustantivas en un solo sistema integrado, es la generación de información relacionada, confiable y organizada conceptualmente para la toma de decisiones. El cual contará con un Módulo de Reportes Gerenciales (MRG) mediante información semafórica (apoyados del BSC) para la toma de decisiones mediante acciones preventivas y/o correctivas.

De acuerdo al objetivo de **diseñar un Sistema Integrado de Gestión Estratégica UISRAEL**, para la toma de decisiones e insumo en la construcción del Sistema de Gestión de la Calidad, a través de procesos, procedimientos y políticas aprobadas, las actividades partieron desde la recepción de los procesos aprobados, diseño de estrategias para la automatización, desarrollo del SIGE orientado a la toma de decisiones, revisión técnica del Quality Assurance (QA), y la implementación del SIGE.



**Ilustración 3. Fases de desarrollo del SIGE**

**Fuente: Elaboración propia**



De acuerdo a la planificación, el SIGE contará con 22 módulos y 40 sub módulos totalmente relacionados e integrados mediante las funciones sustantivas y de apoyo.

Los mencionados módulos de acuerdo a sus funciones sustantivas son: **Academia:** MGA: Módulo de Gestión Académica, MED: Módulo de Evaluación Docente, MEC: Módulo de Educación Continua, MSS: Módulo de Seguimiento de Sílabo, MGB: Módulo de Gestión de Biblioteca; **Investigación:** MGI: Módulo de Gestión de Investigación; **Vinculación:** MGV: Módulo de Gestión de Vinculación, MBU: Módulo de Bienestar Universitario; **Gestión/Administración:** MGU: Módulo de Gestión de Usuarios, MTO: Módulo de Trámites On line, MVE: Módulo de Voto Electrónico, MPE: Módulo de Planificación Estratégica, MPOA: Módulo del Plan Operativo Anual, MGA: Módulo de Gestión de Activos, MHD: Módulo de Help Desk, MGRH: Módulo de Gestión de Recursos Humanos, MSP: Módulo de Solicitudes de Permisos /Vacaciones, MEI: Módulo de Evaluación Institucional, MGAF: Módulo de Gestión Académica Financiera, MMI: Módulo de migración de información SAF-SIGE, MGP: Módulo de Gestión de Parqueaderos, y MGC: Módulo de Gestión Contable.

El tiempo establecido del proyecto es de 2 años, de los cuales hasta abril 2018 han transcurrido 9 meses teniendo los siguientes avances: fase de desarrollo y de socialización con avance del 50% y el 30% respectivamente, el cual representa un porcentaje del 100% de cumplimiento a la fecha de acuerdo a lo planificado.

El presupuesto planificado del proyecto es de noventa y seis mil setecientos diez dólares americanos, del cual hasta abril 2018 se tiene un presupuesto ejecutado de treinta y cuatro mil quinientos sesenta dólares americanos.

## Resultados

En el seguimiento del avance de cada módulo del SIGE, se ha establecido los siguientes estados: **proyectado**: es el estado inicial de la planificación; **diseño**: es cuando ya se ha diseñado el modelo conceptual y relacional de la base de datos; **desarrollo**: es la etapa de programación de acuerdo al modelo diseñado; **pruebas**: es la etapa que se realizan las pruebas funcionales; **y producción**: que es la etapa en la cual ya está en uso (implementado) por parte de los usuarios.

Como resultado de la automatización de los procesos aprobados se posee módulos ya en producción que se ha cumplido de acuerdo a la planificación, como se muestra en la siguiente ilustración:

		SISTEMA INTEGRADO DE GESTIÓN ESTRATÉGICA SIGE-UI																		
		MATRIZ DE MÓDULOS DEL SIGE-UI Actualizado 28-abril-2018																		
PROCESO	#	MÓDULO	#	SUB MÓDULO	ESTADO	PROGRAMADOR	%	jul-1	ago-1	sep-1	oct-1	nov-1	dic-1	ene-1	feb-1	mar-1	abr-1	may-1		
ACADEMIA	1	MGA: Módulo de Gestión Académica	1	SMAO: Sub Módulo de Admisión On line	En producción	PTC: Esteban Silva	100													
			2	SMPA: Sub Módulo de Planificación	En producción	PTC: Esteban Silva	100													
			4	SMM: Sub Módulo de Matriculación	En producción	PTC: Esteban Silva	100													
			5	SMGN: Sub Módulo de Gestión de Notas	En producción	PTC: Esteban Silva	100													
			6	SMGE: Sub Módulo de Gestión Estudiantil	En producción	PTC: Esteban Silva	100													
			7	SMGD: Sub Módulo de Gestión Docente	En producción	PTC: Esteban Silva	100													
			8	SMH: Sub Módulo de Homologación	En producción	PTC: Esteban Silva	100													
			3	MEC: Módulo de Educación Continua	15	SMSB: Sub Módulo de Ser Bachiller	En producción	PTC: Esteban Silva	100											
VINCULACIÓN	8	MBU: Módulo de Bienestar Universitario	22	SMBAE: Sub Módulo de Becas y Ayudas Económicas	En producción	Tesis: Hugo Rueda	100													
GESTIÓN / ADMINISTRACIÓN	9	MGU: Módulo de Gestión de Usuarios	24	MGU: Módulo de Gestión de Usuarios	En producción	PFL: Daniel Hernández	100													
	11	MVE: Módulo de Voto Electrónico	26	MVE: Módulo de Voto Electrónico	En producción	PFL: Daniel Hernández	100													
	20	Proceso de migración de información al SIGE	36	Proceso de migración y pruebas de información del sistema actual al SIGE	En producción	PFL: Lily Flor	100													

Ilustración 4. Módulos en producción SIGE

Fuente: Elaboración propia

Para finalizar, los módulos que se encuentran entre las 2 etapas finales antes de estar en producción, en estado de desarrollo y pruebas son: MED: Módulo de Evaluación Docente, SMN: Sub Módulo de Nivelación, MSS: Módulo de Seguimiento de Sílabo, MGB: Módulo de Gestión de Biblioteca, MTO: Módulo de Trámites on line, MGRH: Módulo de Gestión de Recursos Humanos, y MGAF: Módulo de Gestión Académica Financiera.

El reporte gerencial de matriculados que se encuentra en el Módulo de Gestión Académica, es uno de los tantos que apoya a la toma de decisiones por parte de las autoridades. Es un tipo de reporte dinámico que se encuentra desarrollado en Visual Studio con herramientas del DevExpress.



**Ilustración 5.** Reporte gerencial de proyección de matriculados por periodo

**Fuente:** Elaboración propia

En el objetivo de **socializar el Sistema Integrado de Gestión Estratégica UISRAEL**, mediante un programa de capacitación para los usuarios, se desarrolló

las actividades de: elaboración de un plan de capacitación de uso, desarrollo de capacitaciones, y lanzamiento del Sistema Integrado de Gestión Estratégica a la Comunidad Universitaria.



**Ilustración 6.** *Etapas de socialización del SIGE*

**Fuente:** *Elaboración propia*

Dentro del plan y desarrollo de capacitaciones se realizó en diferentes grupos homogéneos, tomando en cuenta los roles que poseen en el SIGE. Los cuales se distribuyeron de la siguiente manera: **primer grupo:** autoridades, directores y coordinadores académicos; **segundo grupo:** asistentes operativos; **tercer grupo:** estudiantes; **y el cuarto grupo:** profesores. Adicionalmente se posee los diferentes manuales de usuario de soporte que se encuentra en el menú del SIGE de cada uno de los usuarios.

En lo que se refiere al objetivo de **evaluar el impacto del Sistema Integrado de Gestión Estratégica UISRAEL**, se desarrollará la elaboración de instrumentos para la evaluación de satisfacción del usuario (impacto), luego la aplicación de instrumentos, y como último la tabulación y análisis del impacto.



**Ilustración 7.** *Fases de evaluación de impactos*

**Fuente:** *Elaboración propia*

Finalmente, de acuerdo a Soft Computing and Intelligent Informatio System - SCIS (2014), la información es el activo más valioso de las instituciones, por lo cual es necesario integrar todos los sistemas de información en una organización, no solo para procesar esa información de forma eficiente, sino también para crear inteligencia empresarial que sirva para todas las actividades de las funciones sustantivas y de apoyo.

## Conclusiones

1. Mediante el desarrollo de la presente investigación se adquirió un conocimiento básico de la importancia del sistema de información gerencial para automatizar los procesos operativos y su evolución hacia fuentes importantes de información.
2. El poseer un Sistema Integrado de Gestión estratégica sirve de base de apoyo a todos los niveles de usuarios de la institución, desde los estudiantes, administrativos, docentes, directores, y sobre todo a las autoridades mediante la generación de reportes gerenciales para la toma de decisiones.

3. Los sistemas de información nunca dejan de actualizarse, ya que las empresas están en constante cambio y más aún al ser una Institución de Educación Superior, en la cual surge nuevas necesidades constantemente.
4. Las Instituciones de Educación Superior de los países en desarrollo, como es el caso de Ecuador, específicamente la Universidad Tecnológica Israel se ha obtenido el máximo provecho al desarrollar un Sistema de Información mediante la tecnología que se posee.
5. Mediante los procesos aprobados se ha automatizado el 50% de los módulos planificados, en los cuales se ha podido evidenciar el avance y la agilidad en sus procesos.

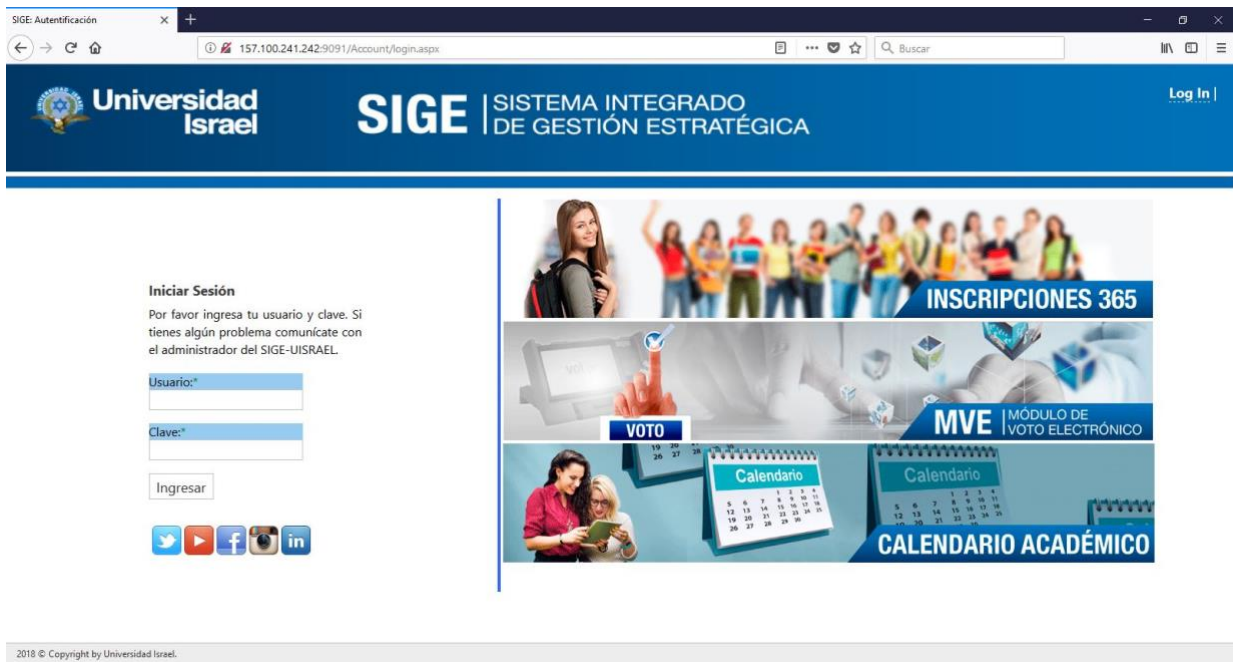
### **Recomendaciones**

1. Capacitar permanentemente sobre el uso de las TIC a toda la comunidad universitaria, tomando en cuenta que en la actualidad el ámbito tecnológico es muy cambiante.
2. Realizar campañas de socialización mediante todos los canales de comunicación institucional, para que toda la comunidad universitaria tenga conocimiento de los avances tecnológicos de la institución.
3. Aprovechar las herramientas de desarrollo que se encuentren en auge para lograr los resultados esperados de un sistema de información.

## Bibliografía

- Baldeón, P. (2017). El éxito de la integración de las TIC y la planificación estratégica. En REDIPE, *Educación, ciencia, tecnología e innovación*. Madrid: Redipe.
- Bernal, J. (14 de Septiembre de 2011). *Siete claves del éxito al adoptar un sistema de información*. Obtenido de <http://www.portafolio.co/negocios/empresas/siete-claves-exito-adoptar-sistemas-informacion-147820>
- Díaz, M. (Noviembre de 2009). *Características de los sistemas de información que permiten la gestión oportuna de la información y el conocimiento institucional*. Obtenido de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352009001100006](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352009001100006)
- Kotler, P. (1992). *Dirección de Marketing: Análisis, planificación y control*. Madrid: Prentice Hall. Obtenido de <http://www4.ujaen.es/~emurgado/tema3.pdf>
- Lloveras, Y. (2008). *Nuevas estrategias de aprendizaje mediadas por las TIC. Ventajas para la Educación Superior*. Obtenido de <http://www.monografias.com/trabajos48/estrategias-aprendizaje/estrategias-aprendizaje2.shtml>
- SCIS. (3 de Octubre de 2014). *Introducción - Inteligencia de Negocio*. Obtenido de <http://sci2s.ugr.es/sites/default/files/files/Teaching/GraduatesCourses/InteligenciaDeNegocio/Tema01-Introduccion%20a%20la%20Inteligencia%20de%20negocio%202015-16.pdf>

## Anexos



**Ilustración 8.** Autenticación SIGE – UISRAEL

**Fuente:** *Elaboración propia*



**Ilustración 9.** Menú personalizado por rol de usuario SIGE – UISRAEL

**Fuente:** Elaboración propia

NIVEL	SELECCIONAR
PRIMERO	Paralelos

NIVEL	TIPO MATRICULA
No se ha matriculado en ningún nivel.	

PARALELOS	MATRICULARSE	HORARIO
PARALELO A		
NN	CONFIABILIDAD Y PERFORMANCE DE EVENTOS DISCRETOS	PARRA BALZA FIDEL DAVID
NN	CALIDAD DE SOFTWARE Y OPTIMIZACIÓN DE PROCESOS	MARTINEZ MOSQUERA SILVIA DIANA
NN	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA	ESCALONA HERNANDEZ MILLARD KLIOMAR

**Ilustración 10.** Matrícula on line SIGE – UISRAEL

**Fuente:** Elaboración propia

Bienvenido

## SIGE | SISTEMA INTEGRADO DE GESTIÓN ESTRATÉGICA

NIVEL	FECHA MATRICULA	PERIODO															
PRIMERO		Apr 3 2017 / Sep 30 2017															
CREDITOS	MATERIA	EP1	NF1	NSP1	NS1	ASI	EP2	NF2	NSP2	NS2	AS2	EF	NF3	EG	NOTA	ASIST	ESTADO
4	ANALISIS DEL ENTORNO NACIONAL E INTERNACIONAL	8	1,2	8,2	1,23	100	8	2	8	1,2	100	9,5	2,85	0	8,48	100	Aprobado
4	APLICACIONES DE LAS TICS	7,84	1,18	7,7	1,16	100	8,76	2,19	9,8	1,47	100	9,05	2,72	0	8,72	100	Aprobado
4	LECTURA CRITICA	9	1,35	10	1,5	100	10	2,5	10	1,5	100	9	2,7	0	9,55	100	Aprobado
4	MATEMATICA BASICA	0,5	0,08	9,4	1,41	100	7	1,75	9,4	1,41	100	10	3	0	7,65	100	Aprobado
4	METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION	9	1,35	9	1,35	100	7,5	1,88	10	1,5	100	7	2,1	0	8,18	100	Aprobado
SEGUNDO		Oct 9 2017 / Mar 30 2018															
CREDITOS	MATERIA	EP1	NF1	NSP1	NS1	ASI	EP2	NF2	NSP2	NS2	AS2	EF	NF3	EG	NOTA	ASIST	ESTADO
4	CONTABILIDAD GENERAL	6	0,9	9	1,35	83	6,9	1,72	9,2	1,38	83	9	2,7	0	8,05	83	Aprobado
4	EMPRENDIMIENTO E INNOVACION	7,5	1,12	9	1,35	98	9	2,25	7,4	1,11	90	9,3	2,79	0	8,62	94	Aprobado
4	ESTADISTICA	9,5	1,42	9,44	1,42	100	8,5	2,12	10	1,5	100	10	3	0	9,46	100	Aprobado
2	ETICA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL	8,5	1,27	8,1	1,21	100	8	2	8,8	1,32	100	10	3	0	8,8	100	Aprobado
4	REDACCION CIENTIFICA	9	1,35	9	1,35	98	10	2,5	9	1,35	100	10	3	0	9,55	99	Aprobado
TERCERO		Apr 5 2018 / Sep 30 2018															
CREDITOS	MATERIA	EP1	NF1	NSP1	NS1	ASI	EP2	NF2	NSP2	NS2	AS2	EF	NF3	EG	NOTA	ASIST	ESTADO
	DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y CREATIVIDAD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Reprobado
	DIBUJO FIGURATIVO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Reprobado
	ECONOMIA Y SOCIEDAD EN EL ECUADOR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Reprobado
	FUNDAMENTOS DE AUDIO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Reprobado
	FUNDAMENTOS TEORICOS DEL DISEÑO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Reprobado

Ilustración 11. Kardex académico del estudiante SIGE – UISRAEL

Fuente: Elaboración propia

SIGE | SISTEMA INTEGRADO DE GESTIÓN ESTRATÉGICA

"Responsabilidad con pensamiento positivo"

**REGISTRO DE ASISTENCIA**


DOCENTE: BALDEÓN EGAS PAÚL FRANCISCO      NIVEL: SEXTO

ASIGNATURA: BASE DE DATOS I

Nº	NOMBRES	PRIMER PARCIAL								%	SEGUNDO PARCIAL								%
		1	2	3	4	5	6	7	8		9	10	11	12	13	14	15	16	
MODALIDAD:	SEMIPRESENCIAL	PARALELO A									INGENIERIA EN SISTEMAS INFORMATICOS								
1	ACUÑA CLAUDIA YERONICA																		
2	ALVAREZ CASTRO ESTEFANIA DEL ROCIO																		
3	AMBULLUDI GONZALEZ CARLOS LUIS																		
4	CHAVEZ GUANGA EDWIN GIOVANNY																		
5	CHICA ARMUJOS LUIS ROBERTO																		
6	CHILUISA REINA DIANA CAROLINA																		
7	DAVILA BASTIDAS ANDRES PAUL																		
8	GAVILANES PIERRO BYRON OMAR																		
9	GODOY QUEZADA EDISON MAXIMILIANO																		
10	GUALAN LOZANO ANGEL EDUARDO																		

Ilustración 12. Listado estudiantes por asignatura SIGE - UISRAEL

Fuente: Elaboración propia

	SISTEMA DE GESTIÓN ESTRATÉGICA "SIGE - UI"					CODIFICACIÓN <b>SIGE-MGA-RPT-001</b>	
	Módulo de Gestión Académica "Responsabilidad con pensamiento positivo"					FECHA EMISIÓN DOCUMENTO <b>05 - may - 2018</b>	
HORARIO						NÚMERO REVISIÓN 01	
	<b>HORA DÍA</b>	<b>LUNES</b>	<b>MARTES</b>	<b>MIÉRCOLES</b>	<b>JUEVES</b>	<b>VIERNES</b>	<b>SABADO</b>
DIURNA	07:00 - 09:00						
	09:00 - 11:00						
	11:15 - 13:15						
	13:15 - 15:15						
	15:15 - 17:15						
NOCTURNA	18:00 - 20:00		BASE DE DATOS I - SEXTO - CISI - SEM - PRL C - LABORATORIO 108	BASE DE DATOS I - SEXTO - CISI - SEM - PRL B - LABORATORIO 108			
	20:00 - 22:00		BASE DE DATOS I - SEXTO - CISI - SEM - PRL A - LABORATORIO 108				

**Ilustración 13. Horario por profesor SIGE – UISRAEL**

**Fuente:** *Elaboración propia*

**Ilustración 14. Reporte gerencial matriculados SIGE – UISRAEL**

**Fuente:** *Elaboración propia*

## 5.

**COMPETENCIAS DE EDUCADORES Y DIRECTIVOS**

Carlos Villegas M.; Julio Dominguez; Marta Belmar

Universidad Católica del Maule

cvillegas@ucm.cl

**RESUMEN**

Hoy los establecimientos educacionales e Ilustres Municipalidades requieren saber con qué recursos y formación cuentan quienes tienen la responsabilidad de conducir los procesos educativos de su comuna, en el Proyecto sobre Competencias Docentes Directivos, donde el objetivo planteado fue en primera instancia “Construir diagnóstico de las competencias instaladas en colegios y escuelas de los directivos docentes de la comuna” Intentando obtener una aproximación de la realidad. En esta ocasión se realizó un estudio de carácter cuantitativo tipo escala de Likert y también se desarrolló un aporte cualitativo a través de un focus group. Los resultados de este proyecto sirven para seguir investigando en la línea de las competencias Directivas Docentes y en concreto, Los equipos directivos en el esfuerzo y tiempo necesarios para asumir los compromisos que demanda la nueva Gestión Directiva.

**1.- INTRODUCCIÓN****1.1.- Justificación y objetivo**

La calidad de la docencia y del aprendizaje de los alumnos son objetivos prioritarios de cualquier institución educacional, también del departamento de Educación Municipal (DAEM) a quien le corresponde la responsabilidad de la comuna representada por su Alcalde. Tras el conocimiento de este proyecto por parte de algunos docentes existieron ciertas aprehensiones.

Nos planteamos la posibilidad de reunir a todos los Docentes Directivos de la comuna y presentar esta intención, tanto para mejorar la calidad de la docencia

como de la propia dinámica de los equipos de gestión directiva de las diferentes unidades educativas, teniendo presente que se podía desarrollar para mejorar. Así, ha nacido el convenio Marco proyecto en desarrollo.

- Durante las dos primeras semanas, la investigación se centro en la recogida de datos a través de un cuestionario que tuvo por objetivo Construir diagnóstico de las competencias instaladas en colegios y escuelas de los directivos docentes de la comuna (documento) enviado por correo electrónico a una muestra de docentes de los diferentes colegios. Se desea Identificar, describir las competencias instaladas en directivos docentes de los colegios y las escuelas de la comuna, Así proponer acciones de mejora, a los problemas docentes al momento en que se detecten.. De igual modo, con el propósito de involucrar a los Directivos y docentes en el proceso de mejora, se ha ido realizando un focus group por establecimiento educacional solicitando su opinión sobre aspectos vinculados al contenido específico y su evaluación.

Metodología: Se entiende por Investigación de Campo, al análisis sistemático de problemas en la realidad. El trabajo investigativo se desarrolla sobre la base de un estudio de campo, de carácter descriptivo, interpretativo. De tipo mixto con una base de carácter cuantitativo y aportes cualitativos

La muestra quedo comprendida por la totalidad de los docentes de las distintas escuela y liceos N=94 constituida de la siguiente manera:

Tabla 1:

Escuelas y liceo de la comuna	Total
Directores(as)	<b>16</b>
Profesores(ras)	<b>78</b>
Total	<b>94</b>

**Tabla N° 2 Cruzada Sexo \*Cargo**

Recuento

		Director(a)	Profesor(a)	Total
Sexo	Hombre	4	21	25
	Mujer	12	57	69
Total		16	78	94

La Recopilación de la Información: Se produce mediante el trabajo en terreno que fue programado y gestionado para recuperar en base al empleo de un cuestionario y un focus-group, los datos así compilados dieron origen a las dimensiones de Gestión Curricular, Gestión Recursos, Gestión Clima Organizacional y Convivencia. El instrumento construido en base al MBD y Liderazgo, fue validado por el criterio de jueces expertos.

Los resultados

**Tabla N°3 Tiempo de Trabajo en el Establecimiento**

Recuento

		ENTRE 11 Y 20 AÑOS	ENTRE 21 Y 30 AÑOS	ENTRE 5 Y 10 AÑOS	MÁS DE 30 AÑOS	MENOS DE 5 AÑOS	Total
Cargo	Director(a)	1	2	6	1	6	16
	Profesor(a)	8	5	19	5	41	78
Total		9	7	25	6	47	94

Como se puede observar el 50% (total 47) corresponde a docentes y directivos con 6 años o menos en sus cargos y como se observa en la tabla N°3 el 45,7% (43/94) es de planta, además se puede observar que el 62,5% de los directivos es de planta (10/16), todos con más de 40 horas de contrato. Y sólo 47,4% , que corresponde a 37 de los 78 profesores cumple la misma jornada de trabajo

**Tabla N° 4: Tipo de Contrato**

Recuento

		Tipo de Contrato			
		Contrata	Planta	S.E.P.	Total
Cargo	Director(a)	6	10	0	16
	Profesor(a)	42	33	3	78
Total		48	43	3	94

**Tabla N° 5: Sub-categoría LIDERAZGO**

**El director y equipo directivo ejercen el liderazgo y administran el cambio al interior de la escuela.**

Ítem: Utilizan distintos estilos de liderazgo de manera eficiente.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	1	1	14	16
	Profesor(a)	13	11	54	78
Total		14	12	68	94

14 directivos indican que “el equipo directivo utiliza distintos estilos de liderazgo eficientemente”. Si bien es positiva tal apreciación, hay 24 profesores que no sienten que se evidencie tal situación.

**Tabla N° 6**

Ítem: Reflexionan sobre su gestión profesional en el contexto de su labor directiva.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	1	0	15	16
	Profesor(a)	9	7	62	78
Total		10	7	77	94

En relación a reflexionar sobre su gestión profesional la tabla N°6 indica que, 16 profesores (9+7) no están de acuerdo con la aseveración y un director manifiesta no reflexionar sobre su gestión profesional.

**Tabla N°7**

Ítem: Son capaces de adaptarse a circunstancias cambiantes.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	0	0	16	16
	Profesor(a)	7	9	62	78
Total		7	9	78	94

Los equipos directivos son capaces de adaptarse a situaciones cambiantes. Pero al menos 16 profesores reconocen no estar de acuerdo con las situaciones cambiantes o les es difícil su adaptación.

**Tabla N°8**

Ítem: Lideran procesos de cambio al interior de la escuela.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	1	0	15	16



Profesor(a)	5	5	68	78
Total	6	5	83	94

Respecto de liderar procesos al menos 10 profesores y un director manifiestan no liderar proceso alguno en la unidad educativa.

**Subcategoría: El director y equipo directivo comunican sus puntos de vista con claridad y entienden las perspectivas de otros actores.**

**Tabla N° 9**

Ítem: Son capaces de comunicarse de manera efectiva con diferentes interlocutores, tanto en forma oral como escrita.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	
Cargo	Director(a)	1	0	15	16
	Profesor(a)	10	4	64	78
Total		11	4	79	94

Se puede apreciar que 14 docentes y un director no comunican sus puntos de vista con claridad y dicen no entender las perspectivas de otros.

**Tabla N° 10**

Ítem: Establecen canales de comunicación con personas ligadas al proceso de toma de decisiones fuera de la comunidad escolar.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	1	0	15	16
	Profesor(a)	4	17	57	78
Total		5	17	72	94

21 Profesores y un director no establecen canales de comunicación con personas ligadas al proceso de toma de decisiones.

**Subcategoría: El director y equipo directivo aseguran y fortalecen la existencia de información útil para la toma de decisiones oportuna y la consecución de resultados educativos.**

**Tabla N° 11**

Ítem: Garantizan la existencia de mecanismos de recolección de información como insumos para el proyecto educativo institucional del establecimiento.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	1	0	15	16
	Profesor(a)	13	6	59	78
Total		14	6	74	94

Se observa que 19 profesores y 1 directivo no aseguran y/o fortalecen la existencia de información útil para la toma de decisiones.

**Tabla N° 12**

Ítem: Aseguran la recolección y sistematización de la información para evaluar y retroalimentar a docentes y co-docentes sobre su desempeño profesional.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	2	0	14	16
	Profesor(a)	18	9	51	78
Total		20	9	65	94

27 docentes y 2 directores no aseguran la recolección y sistematización de la información para evaluar y retroalimentar a docentes.

**Tabla N° 13**

Ítem: Disponen de mecanismos de información sistemática sobre el clima interno del establecimiento y las relaciones con los actores relevantes del entorno.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	<b>2</b>	0	14	16
	Profesor(a)	<b>19</b>	<b>11</b>	48	78
Total		21	11	62	94

Se puede observar un número de 30 docentes y dos directores que no disponen de información sistemática sobre el clima del establecimiento.

**Tabla N° 14**

Ítem: Utilizan la información disponible para monitorear y evaluar oportunamente los resultados de aprendizaje de los estudiantes y otros resultados del establecimiento.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	<b>2</b>	0	14	16
	Profesor(a)	<b>15</b>	<b>9</b>	54	78
Total		17	9	68	94

24 docentes y dos directores no utilizan la información disponible para monitorear y evaluar oportunamente los resultados de aprendizaje en los estudiantes y establecimiento.

Sub-categoría: El director y equipo directivo son capaces de administrar conflictos y resolver problemas.

**Tabla N° 15**

Ítem: Son capaces de identificar y resolver problemas.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	0	0	16	16
	Profesor(a)	9	7	62	78
Total		9	7	78	94

16 profesores indican no saber si los directivos son capaces de administrar conflictos y resolver problemas.

**Tabla N° 16**

Ítem: Utilizan técnicas de negociación, administración y resolución de conflictos.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	1	0	15	16
	Profesor(a)	6	10	62	78
Total		7	10	77	94

Al menos 16 profesores y un directo aseguran no utilizar de técnicas de negociación, administración y resolución de conflictos.

**Tabla N° 17**

Ítem: Toman decisiones fundamentadas y consideran enfoques alternativos para la resolución de problemas.

Recuento

NO	NO SABE	SI	Total
----	---------	----	-------

Cargo	Director(a)	2	0	14	16
	Profesor(a)	7	11	60	78
Total		9	11	74	94

18 docentes y dos directores no piensan que su equipo directivo tome decisiones fundamentadas y tampoco considera enfoques alternativos para la resolución de problemas.

**Subcategoría: El director y equipo directivo difunden el proyecto educativo institucional y aseguran la participación de los principales actores de la comunidad educativa en su desarrollo.**

**Tabla N° 18**

Ítem: Comunican el proyecto educativo de la escuela.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	2	0	14	16
	Profesor(a)	2	2	74	78
Total		4	2	88	94

4 profesores y 2 directores no comunican, difunden el proyecto educativo de su escuela.

**Tabla N° 19**

Ítem: Aseguran que la planificación se base en información relevante, considerando a los actores del contexto interno y externo.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	2	1	13	16
	Profesor(a)	10	9	59	78
Total		12	10	72	94

19 docentes y 3 directores no aseguran que la planificación se base en información relevante, considerando a los actores del contexto interno y externo.

**Tabla N° 20**

Ítem: Generan espacio para que los intereses de los distintos actores de la comunidad escolar se vean reflejados en el proyecto educativo institucional.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	3	0	13	16
	Profesor(a)	11	8	59	78
Total		14	8	72	94

3 directivos (19%) y 19 profesores difieren de opinión (24,3%). El equipo directivo no genera espacios para que los intereses de los distintos actores de la comunidad escolar se vean reflejados en el proyecto educativo institucional.

Categoría gestión curricular

**Sub-categoría: El director y equipo directivo conoce los marcos curriculares de los respectivos niveles educativos, el Marco para la Buena Enseñanza y los mecanismos para su evaluación.**

**Tabla N° 21**

Ítem: Aseguran la aplicación de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos del Marco Curricular vigente en su establecimiento.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	1	0	15	16
	Profesor(a)	3	7	68	78
Total		4	7	83	94

En esta investigación se puede observar que 10 docentes y un director dicen no conocer **los marcos curriculares de los respectivos niveles educativos, el Marco para la Buena Enseñanza y los mecanismos para su evaluación.**

**Tabla N° 22**

Ítem: Aseguran el logro de los aprendizajes consignados en las bases curriculares.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	5	0	11	16
	Profesor(a)	8	13	57	78
Total		13	13	68	94

5 directivos (31,2%) y 21 profesores (26,9%) indican no asegurar el logro de los aprendizajes consignados en las bases curriculares.

**Tabla N° 23**

Ítem: Garantizan la implementación de los planes y programas en coherencia con el proyecto educativo institucional.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	2	0	14	16
	Profesor(a)	7	9	62	78
Total		9	9	76	94

16 docentes y 2 directores indican equipos directivos no garantizan la implementación de los planes y programas en coherencia con el proyecto educativo institucional.

**Tabla N° 24**

Ítem: Aseguran la aplicación de métodos y técnicas de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en coherencia con los planes y programas de estudio y los criterios de cada uno de los niveles.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	2	0	14	16
	Profesor(a)	11	6	61	78
Total		13	6	75	94

2 directivos y 17 profesores (21,8%) no aseguran la aplicación de métodos y técnicas de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en coherencia con los planes y programas de estudio.

**Tabla N° 25**

Ítem: Generan instancias y tiempos para definir criterios e instrumentos de evaluación que permitan retroalimentar las prácticas de los docentes.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	3	0	13	16
	Profesor(a)	18	5	55	78
Total		21	5	68	94

18 profesores (23,07%) y 3 directores (18,8%) no generan instancias y tiempos para definir criterios e instrumentos de evaluación que permitan retroalimentar las prácticas de los docentes.

**Tabla N° 26**

Ítem: Establecen condiciones para que el tiempo escolar sea usado efectivamente en procesos propiamente pedagógicos.



Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	2	1	13	16
	Profesor(a)	12	1	65	78
Total		14	2	78	94

13 profesores (15,38%), y 3 directores (18,8%) no establecen condiciones para el uso efectivo del tiempo en procesos pedagógicos.

**Tabla N° 27**

Ítem: Aseguran la articulación entre objetivos institucionales y logro de aprendizaje de estudiantes.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	4	1	11	16
	Profesor(a)	15	8	55	78
Total		19	9	66	94

5 directivos (31,25%) y 15 profesores (19,2%) no aseguran la articulación entre objetivos institucionales y logro de aprendizaje de estudiantes.

### **Categoría Gestión Curricular**

**Sub-categoría: El director y equipo directivo aseguran la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional.**

**Tabla N° 28**

Ítem: Aseguran la existencia de mecanismos para sistematizar información cualitativa y cuantitativa del proceso de implementación curricular y de los resultados de aprendizaje.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	7	0	9	16

Profesor(a)	14	14	50	78
Total	21	14	59	94

14 profesores, (35,89%) y 7 directivos (44%) no aseguran la existencia de mecanismos para sistematizar información cualitativa y cuantitativa del proceso de implementación curricular y de los resultados de aprendizaje.

**Tabla N° 29**

Ítem: Garantizan el desarrollo de instancias de reflexión y análisis de la relación entre el proyecto curricular, el currículum en uso y los resultados de aprendizaje.

Recuento

		NO	NO SABE	SI	Total
Cargo	Director(a)	6	0	10	16
	Profesor(a)	15	3	60	78
Total		21	3	70	94

6 directores (37,5%) y 18 docentes (23,1%) no garantizan instancias de reflexión y análisis entre el proyecto curricular, el currículum y los resultados de aprendizaje.

## Conclusiones del estudio

*Se ha realizado una descripción de algunas prácticas existente en los establecimientos, observando como estas interactúan con elementos como la política educativa, también es importante tener en consideración que el "liderazgo educativo no obedece únicamente a la figura del director, él por sí sólo no puede cambiar el rumbo de las cosas, por consecuencia para ser exitoso el liderazgo debe estar distribuido en toda la unidad educativa, sus modos de trabajo y las relaciones profesionales entre sus integrantes". Se sugiere desarrollar mejores competencias en quienes dirigen, en qué hacer para construir y sostener el éxito. Conocer algunos*

*valores y prácticas esenciales: liderazgo, aprendizaje y mejora, conociendo la forma con las que los docentes puedan maximizar los resultados de los estudiantes.*

- Establecer una visión y metas, compartidas por el grupo.
- Desarrollar a los docentes y personal en estas prácticas.
- Rediseñar la escuela; gestionar los programas enseñanza-aprendizaje.

La base de este informe de estudio de campo está en el trabajo en terreno desarrollado los datos así compilados dieron origen a las dimensiones de Gestión Curricular, Gestión Recursos, Gestión Clima Organizacional y Convivencia.

- “Gestión Curricular”: se pudo observar que es deseado emplear una combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas (las distintas metodologías se complementan mutuamente y se compensan los puntos controvertidos), como la mejor forma de adquirir una tensión sinérgica del liderazgo y el modo que este se corresponde con los cambios en los resultados con los estudiantes a lo largo del tiempo. Se debe intentar establecer claramente las interrelaciones entre las variables dependiente e independiente que miden los signos de liderazgo, escuela y procesos en el aula y su relación con los resultados de logro en los estudiantes en los próximos tres o cuatro años.

Los datos encontrados en las escuelas, colegio, liceo, fueron dispares, lo que llevo a la construcción de cada uno por separado obteniendo información segmentada que permite hacer comparaciones en resultados de logro de alumnos, se pudo observar diferencias y semejanzas del liderazgo en las diferentes escuelas, donde no siempre está claro como las prácticas de enseñanza inciden en las metas establecidas, y el desarrollo de la organización, desarrollo personal, gestión de la enseñanza y programas de aprendizaje para lograr el mejoramiento de los resultados de os estudiantes. En este estudio de campo se puede percibir significativas diferencias en las prácticas de directores de las escuelas de la comuna. Estas distinciones en las acciones de liderazgo se perciben como una respuesta estratégica, dado que está basada en el tamaño, complejidad y cultura de los respectivos establecimientos.

- *“Gestión de Recursos” tan sólo para poner atención cuando se observa en este estudio esta aérea de la gestión que recorre este informe se puede abrir los ojos y con tan sólo este simple hecho debemos percatarnos que esta, es un área sensible, de cuidado, que necesita mejorar, donde directores y profesores dan cuenta de manifestar números rojos, (no saber, no estar informado) todos los gráficos que se puedan construir están segmentados y se puede apreciar más de dos variables lo que muestra las falencias en esta dimensión en la gestión de los recursos, afectando sin lugar a dudas su proyecto educativo, las relaciones interpersonales, institucional y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.*

*Se debe promover la autorregulación institucional de forma que exista un control y administración de los recursos en función de las metas previstas en los aprendizajes. Por ejemplo, la designación del material didáctico y recursos tecnológicos deben estar orientados en aquellas áreas que permitan potenciar al máximo los aprendizajes.*

*Para fortalecer el aprendizaje con los recursos que se dispone algunas buenas prácticas que se podrían seguir. 1) Establecer metas claras para autoridades y cuerpo docente, permitiendo tener una visión amplia de los aprendizajes que se pretenden lograr en los estudiantes; es decir, definición de objetivos en el logro de aprendizaje y las acciones que se tomarán respecto a cómo alcanzarlas. 2) Entender el entorno donde se desenvuelve la comunidad educativa es necesario para analizar las estrategias a implementarse para lograr aprendizajes de calidad. Esto incluye conocer las características de las comunidades, sus interacciones sociales y sus costumbres de forma que se puedan focalizar de mejor manera los recursos para el aprendizaje. 3) Adaptarse al cambio. Toda institución debe luchar con situaciones de cambio, ya sea de manera imprevista o de forma planificada, más, estos retos no pueden afectar las metas de aprendizaje a largo plazo de los estudiantes. Por ejemplo, el acceso a espacios de aprendizaje no puede verse limitado completamente por trabajos de remodelación o ampliación. 4) Generación de alianzas estratégicas sustentadas en la experiencia de la institución sobre el conocimiento del entorno y la formulación de las metas que desea alcanzar. Una*

*alianza estratégica en ciertos contextos podría ser establecer un diálogo con empresas cercanas a las instituciones educativas para que jóvenes estudiantes realicen prácticas laborales. 5) Sentido de comunidad que permita ser más eficiente en la asignación y distribución de recursos, así como en la rendición de cuentas transparente en función de las metas institucionales y los logros de aprendizaje. Un claro ejemplo de este sentido de comunidad es exponer a familias y organizaciones comunitarias a los logros alcanzados por los estudiantes y recursos destinados a la mejorar de los centros educativos.*

*- “Gestión del Clima Organizacional y Convivencia”: esta dimensión al igual que la Gestión de los Recursos impacta a la vista los resultados ya que de los 21 ítemes que la componen en promedio al menos dos directores, no permiten desarrollar un clima organizacional y convivencia adecuada lo que se reafirma con la visión de los docentes los que en promedio suman 16,8 por ítem que declaran no o no saber, lo que es una real preocupación para quien lidera el establecimiento y para el Departamento de Administración de Educación Municipal dado que las políticas que emanan de esa instancia no podrían estar haciendo el impacto en la comuna.*

*Finalmente como se deduce de la investigación, el Departamento Administración Educación Municipal, debe dirigir su acción en tres frentes conjuntos: a) definir los valores y propósitos de la educación en su establecimiento, estableciendo una visión o meta en torno a un proyecto; b) gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje; y c) establecer la escuela-liceo como una comunidad profesional de aprendizaje.*

6.

## **LA FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DOCENTE DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EFECTIVAS**

Salgado Agurto Claudia

[csalgado@colegiomargotloyola.cl](mailto:csalgado@colegiomargotloyola.cl)

Universidad Católica del Maule

### **Resumen**

El docente debe recibir de la Universidad el conocimiento y la práctica, comprendiendo que su evaluación docente debe considerarse como un medio para lograr aprendizajes significativos y lograr prácticas eficaces.

Palabras claves: Docente, aprendizajes , prácticas eficaces, evaluación.

### **Teacher training and evaluation lacks effective pedagogical practices.**

The teacher must receive knowledge and practice from the University, understanding that their teaching evaluation must be considered a means to achieve significant learning and achieve effective practices.

Keywords: Teacher, apprenticeships, effective practices, evaluation.

## Introducción

Una profesión que tiene claros los parámetros de su óptimo ejercicio es reconocida y legitimada en la sociedad. Durante los últimos años ha existido un descontento en las escuelas, lo cual se ha vinculado a la molestia existente con las instituciones de educación superior, encargadas de la formación docente. Ambas instituciones, facultades y escuelas de educación han sido fuertemente criticadas por una formación de profesores deficiente, ya que en ambas instancias presentan dificultades al momento de efectuar el trabajo docente, pues tienen una incapacidad de responder a nuevas demandas, otorgando además una formación que es lejana de la práctica Darling-Hammond y Sykes, (1999). Entonces resulta clave considerar la práctica docente como una parte integral de los contextos de educación superior, ya que puede actuar como una base para el desarrollo de una formación inicial docente más efectiva Cope y Stephen (2001) al acercar a sus estudiantes a la realidad donde tendrán que desempeñar su rol de educadores. Consecuentemente, en base a las dificultades identificadas en la formación inicial docente de las instituciones de educación superior se encuentra el Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente, Programa INICIA, el cual constituye uno de los esfuerzos del Gobierno de Chile para fortalecer la profesión docente, respondiendo de esta forma a la premisa de que la calidad de la formación inicial de los profesionales de la educación es una pieza clave para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes del país.

Debido a esto el Ministerio de Educación a través del Marco para la Buena Enseñanza establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela. Es bueno que la sociedad, los padres y también los estudiantes sepan qué estándares alcanzan nuestros profesores. Además, las universidades lo utilizan para aunar los criterios e indicadores, así como la base técnica para mejorar sus propuestas que diseñan los programas de formación inicial y de desarrollo profesional. Mejorar la calidad de la formación inicial docente es prioritario, siendo fundamental que no sea tratado como un asunto secundario para lograr el éxito, como ha venido sucediendo

McIntyre (2009), sino que muy por el contrario, debe ser considerado como un asunto prioritario en las instituciones de educación superior.

Pero , la formación docente ha fallado por tener una desvinculación entre la teoría y la práctica, por ende, muchos estudiantes observan su formación inicial como consistente en dos experiencias separadas, los cursos de formación académica por un lado y su práctica profesional, por otro McIntyre (2009).

Debido a esto el Marco para la Buena Enseñanza, busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos. Este instrumento no pretende ser un marco rígido de análisis que limite o restrinja los desempeños de los docentes; por el contrario, se busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un «itinerario» capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación.

El hilo conductor o unificador que recorre todo el Marco consiste en involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes. Todos los criterios del Marco están orientados a servir a este propósito básico. Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del Marco: ¿Qué es necesario saber? ¿Qué es necesario saber hacer? ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo? Estas interrogantes buscan respuestas a aspectos esenciales del ejercicio docente en cada uno de sus niveles, ya sea que enfoquemos nuestra mirada al nivel de dominios o, más desagregada mente, al nivel de criterios o de los descriptores que componen cada criterio.



A partir de la promulgación de la Ley N° 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Los y las docentes son evaluados por medio de un Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Esta es una evaluación obligatoria, para los y las docentes de aula que se desempeñan en establecimientos municipales a lo largo del país. Y está a cargo del Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Su objetivo es fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación. Posee cuatro instrumentos que recogen información directa de su práctica (a través de un portafolio), así como la visión que el propio evaluado o evaluada tiene de su desempeño, la opinión de sus pares y la de sus superiores jerárquicos (director/a y jefe técnico del establecimiento).

Entre los años 2003 y 2017 se han realizado más de 202.000 evaluaciones correspondientes a Enseñanza Básica, Educación Media (incluyendo a docentes de especialidades Técnico Profesional), Educación Parvularia, Educación Especial y Educación de Adultos.

Entonces este Marco para la Buena Enseñanza permite a la mayor parte de los profesionales que son educadores comprometidos con la formación de estudiantes y que se desempeñan en el aula, seguir lineamientos unificadores para el desarrollo de su práctica docente. Ya que supone también, que para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente. Por eso muchas veces escuchamos que para saber cómo es un profesor, hay que verlo trabajando con sus estudiantes.

**¿Entonces cómo conocer esta realidad cuando se debe evaluar a miles de docentes y hacerlo en forma objetiva y justa?**

En la actualidad el Sistema de Evaluación Docente tiene como objetivo contribuir a mejorar por medio de la evaluación la práctica pedagógica de un profesor a través

de un Portafolio el cual, posee cuatro instrumentos que recogen información directa de su práctica, así como la visión que el propio evaluado o evaluada tiene de su desempeño, la opinión de sus pares y la de sus superiores jerárquicos (director/a y jefe técnico del establecimiento). Este es un instrumento que evalúa distintos aspectos de la práctica pedagógica a partir de evidencia directa de ella. Consta de cinco tareas, distribuidas las cuales le dan oportunidad de mostrar el mejor desempeño al profesor.

Este cuenta con tres módulos: **Módulo 1** : Consta de tres tareas: "Planificación": realizar y describir actividades desarrolladas con sus estudiantes. "Evaluación": presentar una evaluación que haya realizado y responder preguntas sobre la misma. "Reflexión": responder preguntas de reflexión sobre su quehacer docente. **Módulo 2**: "Clase grabada". **Módulo 3**: "Trabajo Colaborativo". Debe describir una experiencia de trabajo colaborativo entre docentes y reflexionar a partir de ella. Además, corresponde a su directora o director dar cuenta de otros dos aspectos de su desempeño a través de un reporte: "desarrollo profesional docente" y "responsabilidades profesionales"

Las Bases teóricas que sustentan un portafolio son:

- **Constructivismo:** la persona es un sujeto activo en los procesos de construcción de su aprendizaje. Se aprende al interactuar con el contexto a través de la observación, la manipulación y la toma de determinaciones. Al asignarle sentido y significado a dicha interacción se construye el aprendizaje.
- **El estudiante como sujeto autorreflexivo:** el portafolio supone comprender al estudiante como un sujeto que enfrenta desafíos en los que hace dialogar la teoría o los conceptos apropiados, con la práctica de éstos, y que el momento de práctica no solo constituye la comprobación de la teoría, sino que promueve en él la adquisición de nuevos conocimientos. La reflexión o meta cognición que el portafolio demanda es la base de la autonomía, ya sea para resolver problemas cotidianos, como para gestionar estrategias de colaboración.

- **Evaluación como instrumento de mejora:** el portafolio supone que la evaluación no solo califica, sino que tiene un carácter formativo, por lo tanto, la revisión continua a lo largo del proceso y la reflexión permanente respecto de los avances, como parte

de la secuencia de elaboración del portafolio, contribuye directamente a la toma de decisiones orientadas a la mejora del proceso de aprendizaje que vive un estudiante. Al mismo tiempo, asume que la competencia del individuo tiene un carácter holístico, no fragmentado y que, por tanto, es necesario evaluar desde fuentes diversas y a partir de tareas múltiples que revelen diferentes ámbitos de saber.

**Este instrumento tiene por objetivo un uso formativo por parte del profesor, debido a que Promueve la reflexión a través de la revisión de la propia práctica**, es decir, al seleccionar las actividades y la evaluación que va a presentar, como al responder las preguntas que se plantean, el profesor puede “mirar” su quehacer pedagógico y reconocer aquellas áreas en las que no se siente del todo seguro/a y que necesita mejorar, e identificar sus fortalezas. Puede tomar conciencia de su visión de la enseñanza y el aprendizaje y fortalecer su práctica, en la medida en que tomará decisiones de forma más deliberada. Y se pregunta. ¿En qué baso las decisiones que tomo diariamente como docente? ¿Con qué frecuencia me detengo a mirar mi propia práctica pedagógica? ¿Qué preguntas me hago cuando reflexiono acerca de mi práctica?

Además **Favorece el intercambio profesional con colegas**, este debe propiciar la colaboración entre pares en instancias tanto formales como informales. Al intercambiar experiencias, conversar sobre las creencias y expectativas y compartir las ideas sobre lo que es una práctica de calidad. Se debe preguntar: ¿Comparto con mis colegas mis dificultades o experiencias exitosas en el aula? ¿Discuto la forma de abordar o evaluar un contenido con los otros docentes de mi escuela? ¿De qué manera aprovecho el intercambio con mis colegas para fortalecer mi práctica profesional? En el caso de Chile, a partir de la evaluación del Portafolio, se recibe un informe en el cual se da retroalimentación sobre distintos aspectos de la práctica. A partir de esta información el profesor puede reflexionar en forma individual y con los colegas con el propósito de orientar esfuerzos de mejora hacia algún aspecto que parezca relevante.

## ¿Qué opinan los docentes sobre el Portafolio?

Con respecto a lo anterior es importante considerar las opiniones de los docentes en relación con este instrumento evaluativo y si realmente cumple con las expectativas para lo que fue creado.

Entre las preguntas del cuestionario complementario del portafolio que respondieron los docentes evaluados el año 2017, se les preguntó.

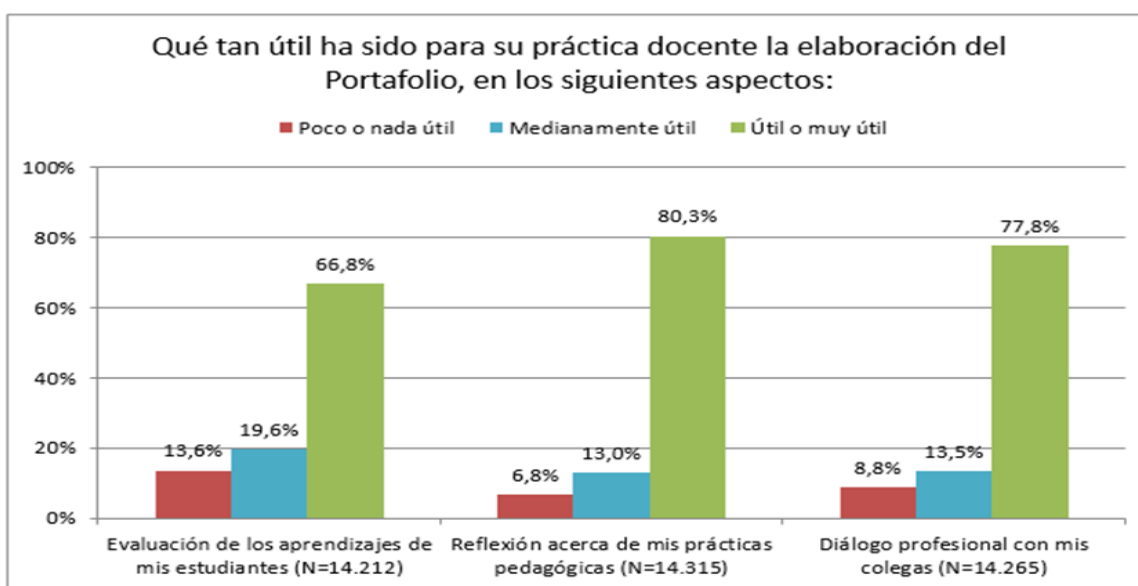
### ¿Qué tan útil ha sido para su práctica docente la elaboración del Portafolio?

Más de 14.000 docentes respondieron esta pregunta, y los resultados muestran que un alto porcentaje de ellos considera que la elaboración del Portafolio fue útil para su práctica docente.

El 66,8% considera útil o muy útil en relación a la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.

El 80,3%, dice que le fue útil o muy útil para reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas.

El 77,8% lo considera útil o muy útil, en promover el diálogo profesional entre colegas.



**También se les preguntó ¿Qué mejoras realizó en sus prácticas pedagógicas a partir de los resultados que obtuvo en su última Evaluación Docente? A continuación se presentan las respuestas de algunos docentes:**

“En esta oportunidad me ocupé mucho más de la etapa de evaluación, elaboré nuevos y variados instrumentos de evaluación de acuerdo a las habilidades científicas que he desarrollado con mis alumnas” (Docente Segundo Ciclo, Ciencias Naturales)

“Mejoras en la selección de las actividades y estrategias para los tres momentos de la clase. También he puesto mayor atención en los objetivos formulados para las clases y su relación con las actividades seleccionadas para el logro de ese objetivo” (Docente Educación Media, Historia)

“Las mejoras que realicé en mis prácticas pedagógicas, fue visualizar mis debilidades y trabajar en ellas, en las dimensiones que salí básica, pero sobre todo en que salí insatisfactoria que fue en la clase grabada se observaban debilidades, en el no uso efectivo del tiempo disponible para el aprendizaje” (Docente Primer Ciclo, Generalista)

“El poder corregir y mejorar algunos de los errores que estaba cometiendo. Marcar los tiempos de mis clases para cumplir con los objetivos dados” (Docente Segundo Ciclo, Religión Católica)

**¿El docente utiliza en el aula la información recogida por el portafolio , o queda guardada como un simple instrumento verificador? ¿Lo que entrega el docente en el portafolio es realmente lo que hace o lo que debiera hacer?**

Un experto no constata en el aula los efectos de esta evaluación, de acuerdo a poder observar si el docente logra utilizar la información que entrega la retroalimentación del portafolio en beneficio de sus prácticas, para modificar, o afianzarlas de acuerdo a los resultados que recibió.

Es por esto que, si el resultado es básico, nada impide que el docente no siga en el aula pero tampoco existe un acompañamiento que monitoree y lo retroalimente. Y si por el contrario el resultado es destacado o competente, tampoco se potencia.

Motivo por el cual, la evaluación requiere tener no solo función pedagógica formativa en el papel, sino también en la práctica en presencia de un experto, ya que debiera ser una instancia clave de aprendizaje y permanente, donde al docente se le otorgue un punto de partida claro, que aprenda autorregular sus prácticas y así poder adaptarlas en beneficio del proceso enseñanza - aprendizaje. Este experto que no asiste al aula, el cual, debiera guiar al docente más descendido y potenciar al que logró destacar, da cuenta de una evaluación poco coherente, no esta orientada a indagar en la búsqueda de respuesta a dificultades. Además, no existe certeza que los conocimientos que el docente adquirió en el proceso de la evaluación fueran proyectados, internalizarlos e intencionados al servicio de su práctica. Ballester y otros (2006) sostienen que si se quiere cambiar la práctica educativa es necesario cambiar la práctica de la evaluación.

Como no existe un experto en terreno que monitoree al docente durante y después de la evaluación es que la veracidad de la información se puede poner en duda, porque nadie asiste al establecimiento a constatar o simplemente a observar o hacer un seguimiento del docente evaluado.

Es importante recordar que la recolección de materiales en una carpeta no promueve nada. Lo que constituye al portafolio es el establecimiento de criterios claros de lo que se espera de cada trabajo, que estos sean comparados, corregidos y se reflexione sobre ellos. Esta recolección efectivamente no da cuenta que las acciones con respecto, del intercambio profesional con colegas y la reflexión que puedan generar a través de la revisión de la propia práctica sea una constante incorporada a la práctica diaria y se mantenga en el tiempo como una práctica adquirida. El gran peligro es que los portafolios puedan convertirse en recopilaciones de apuntes. En sentido técnico el portafolio tiene que superar esta primera acepción y no limitarse a presentar actividades de aula sin una justificación que relacione esos contenidos con el proceso de formación del autor del portafolio.

A continuación se presenta algunos ejemplos de respuestas que profesores escribieron en sus portafolios y que despertaron mayor interés.

(14) En clase hubo mucha gente que se interesó por el tema de mi exposición, en él se trataron algunas cuestiones que mis compañeros no tenían demasiado claras por eso he creído conveniente reflejarlas en mi portafolio.

(15) He seleccionado estas cuatro muestras porque con ellas los estudiantes disfrutaron, desarrollaron un aprendizaje autónomo, y yo, como profesor, tuve un papel de gestor. Creo que fueron todas ellas actividades con mucho éxito, eficaces y fructíferas. (IL3)

El ejemplo (14) muestra cómo al estudiante le preocupa más demostrar su superioridad de conocimientos frente al resto del grupo que extraer las ventajas que le ha reportado esa actividad. Es evidente que no acaba de ver el significado de su propio portafolio, ya que incorporar los conceptos novedosos para sus compañeros no revierte en su formación.

No se plantea, pues, reflexionar, sino dar una buena imagen. En algunos portafolios, como son los correspondientes a los ejemplos (14) y (15), es evidente que se persigue mostrar el alto grado de seguridad y confianza que el autor posee sobre su nivel de conocimientos y su formación. Ante estos documentos es difícil indagar cuáles son los objetivos de su autor al elaborarlos, ya que se limitan a presentar sus éxitos profesionales y personales sin ahondar en su capacidad de superación y desarrollo profesional. El portafolio no ha de servir solo para que su autor confirme lo que ya sabe previamente, si su elaboración no le plantea nuevos retos de formación puede ser un trabajo baldío. Existe, pues, el peligro de que los portafolios se trivialicen y, de este modo, trivializar la enseñanza. Es demasiado fácil considerarlos como una moda pasajera, como esmerados álbumes de recortes o presentar como reflexiones aseveraciones ya aceptadas por todos.

Extraído del documento El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente.

“Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes. Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación.” Valdés (2000)

Por esa razón se hace necesario un sistema de evaluación que sea justo y racional ese proceso y que permita valorar su desempeño con objetividad, profundidad, e imparcialidad. Valdés (2000)

**Si la atención está centrada en las prácticas del docente como generador de un cambio en la educación .Entonces la Universidad está entregando verdaderas herramientas y competencias necesarias para realizar prácticas pedagógicas eficaces?**

“En el contexto de la sociedad del conocimiento, las universidades han cobrado un importante rol en la formación de capital humano avanzado y en la generación de nuevos conocimientos producto de las innovaciones y la investigación, encontrándose por tanto muy en el centro del crecimiento económico y cultural” .Altbach , (1998)

A causa de esto resulta crucial resguardar su calidad, particularmente dentro de los procesos formadores de capital humano, en este caso de la formación docente. En este sentido se puede establecer que las escuelas son también un elemento



relevante, ya que el mayor impacto sobre el aprendizaje de los alumnos radica en los docentes, siendo crucial la calidad de su formación inicial, su desempeño y su efectividad al interior de la sala de clases Brunner y Elacqua, (2003).

Actualmente, se ha incrementado la preocupación por los magros resultados que alcanzan diversos establecimientos educacionales subsidiados, lo cual indica la existencia de un déficit, donde la ineffectividad de la docencia es uno de los responsables del bajo rendimiento escolar Brunner y Elacqua,( 2003).

Este hecho coincide con los planteamientos de Viallant (2010), “quien indica que en los últimos años los análisis y estudios de América Latina coinciden en evidenciar los pobres resultados de la formación inicial docente”

Los modelos tradicionales de formación inicial docente , es aquella que sucede antes que el docente ingrese a las aulas Ávalos (2003) se encuentran en una profunda crisis a causa del cuestionamiento de sus bases paradigmáticas y la aparición de nuevas formas de interpretar los procesos de conocimiento y sus repercusiones en el desarrollo multidimensional de los países (Oliva et al., 2010). Situación que hace necesaria una revisión y análisis de la calidad de la formación de los futuros docentes. Al mismo tiempo se debe señalar que los esfuerzos por entregar una docencia de calidad han proliferado, no obstante, muchas de esas acciones son insuficientes sin un proceso de renovación del currículum en la formación profesional de los profesores. En este proceso, la práctica debe estar en el centro de la formación de los docentes, lo cual conlleva a una cercana y minuciosa atención al trabajo del docente y al desarrollo de una enseñanza que permita a las personas realizar el trabajo eficazmente, con especial atención en fomentar equitativamente las oportunidades educacionales por las cuales los escuelas son responsables Loewenberg y Forzani, (2010). De esta manera, la formación inicial de profesores debe considerar la práctica profesional como parte integral de su proceso formativo, procurando el trabajo eficiente la entrega de igualdad de oportunidades educativas al interior de los establecimientos educacionales donde se desempeñan.

Con relación a la formación inicial docente, se puede establecer que en la actualidad, las instituciones de educación superior son las responsables de entregar dicha formación, sin embargo, la formación en las prácticas profesionales debiera ser entregada de manera conjunta por el Departamento Municipal de Educación, u otra institución responsable y las universidades (Villani et al., 2009). Es así como se puede concluir que los problemas identificados en la formación inicial docente se encuentran en dos contextos: la educación superior y las escuelas. Es necesario, por tanto, reducir la disonancia por el uso de las prácticas docentes en un programa de formación inicial docente en las instituciones de educación superior. En este sentido, es importante considerar que el uso de la práctica docente tiene grandes ventajas, tales como la presentación de los estudiantes a situaciones donde deben aplicar los conocimientos de pedagogía y que al mismo tiempo le den la oportunidad para recibir consistentes input para el aseguramiento de la calidad del programa Cope y Stephen,( 2001)

Los recién iniciados procesos de evaluación INICIA, que miden los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de los recién egresados de las carreras de pedagogía , arrojan deficientes resultados. Concluyen que los egresados de las carreras de educación básica tienen habilidades insuficientes, de hecho sólo manejan un 40% de los contenidos que tendrán que enseñar .

Todo da cuenta que las Universidades no están entregando las competencias que hoy requiere un docente , por este motivo , un estudiante de pedagogía debiera tener cierta habilidad para manejar los dominios del Marco Para la Buena Enseñanza y así amortiguar las carencias que pueda poseer , pero esto no garantiza el éxito de una buena práctica. Ya que existen una serie de otros factores que entran en juego como por ejemplo el aspecto social.

Es importante, entonces, que el docente este informado de cada uno de los dominios del Marco para la Buena Enseñanza , debido a que establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela. Cada uno de los siguientes cuatro dominios del marco hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza,

siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso.

Este marco se emplea para orientar mejor la política de fortalecimiento de la profesión docente y es un referente para las universidades que diseñan los programas de formación inicial y de desarrollo profesional, dado que contiene criterios e indicadores, así como la base técnica para mejorar sus propuestas para la formación de profesores y profesoras. Así mismo, quienes participan en los procesos de evaluación del desempeño, encontrarán en este documento las pautas precisas para afinar su mirada y sus juicios sobre la tarea educativa.

Es importante que todos y cada uno de los profesores y profesoras, individual y colectivamente, puedan examinar sus propias prácticas de enseñanza y educación, contrastando su auto-análisis con el MBE, que contiene parámetros consensuados por el colectivo de la profesión para así mejorar y perfeccionarse.

**De acuerdo al Marco para la Buena Enseñanza , la práctica docente debe considerar lo siguiente:**

**El profesor debe reflexionar sistemáticamente sobre su práctica.** Pero sin embargo, el profesor no tiene tiempo para realizar esta reflexión o simplemente no la hace. Y si se reúnen no reflexiona sobre sus prácticas, para eso se necesita inducción y acompañamiento .

**Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.** Las relaciones humanas dentro del establecimiento son muy diversas y complejas dan cuenta de carencia de habilidades sociales. Por mucho tiempo el profesorado ha realizado un trabajo individual que ha generado que no conozca las prácticas de sus colegas y menos el traspaso de estrategias a utilizar .Además esto genera un desconocimiento aún mayor en el contexto del Establecimiento cuando hablamos de comunidad educativa.

**Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.** Si el profesor carece de habilidades sociales difícilmente podrá ser empático y poder darse cuenta de las necesidades de sus estudiantes. Además para el profesor deberá tener desarrollado el aspecto social y tener una fuerte convicción de amar lo que hace, para poder entregar más de lo que se solicita , esto es realizar la función social.

**Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.** El profesor siente que los apoderados pueden ser sus mejores colaboradores en el aprendizaje de los alumnos. Incluso un profesor con mayor capacidad podría incorporarlo como un recurso pedagógico en el aula.

**Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.** El profesor no tiene tiempo debido al agobio que siente en su trabajo por lo tanto no se informa lo suficiente porque no lee , debido que prioriza planificar y preparar clases inclusive en su casa porque no alcanza el tiempo en el Establecimiento.

### **Conclusión:**

En la actualidad los docentes están siendo evaluados cada cuatro años .La evaluación docente es importante desde la mirada del cambio como una forma de avanzar en la mejora de las prácticas pedagógicas, siempre y cuando esté acompañada de retroalimentación y un acompañamiento continuo y presencial , que en la actualidad no existe.

Cuando se habla de continuo, esto se refiere a que la formación del docente sea constante cada vez que el profesor lo requiera , y no una evaluación que solo evidencia un resultado escrito en un papel que no es internalizada en los profesores, por lo tanto la ansiada reflexión y meta cognición no se realiza .Las preguntas que debe responder el docente , por medio de su pensamiento formal son ¿qué debo conocer? , ¿ Cuándo debo aplicar este conocimiento? ,¿Con que

criterios voy a decidir? Y la otra gran pregunta habla de la acción instrumental ¿Qué debo hacer?

Reflexionar sobre la acción de las prácticas pedagógicas es hablar de tiempo profesional , que en ocasiones no existe o en la organización escolar tiempos para la planificación y tiempos para la acción, menos para la reflexión sobre la acción. No es posible dialogar, intercambiar, acordar, sin disponer de tiempos para hacerlo. el monitoreo de sus prácticas es deficiente , entonces que podemos pensar , ¿se quiere mantener a un docente poco preparado?, temeroso de sus propias prácticas , además la Universidad no le entrega las suficientes herramientas para desplegar todas sus capacidades en el aula , como necesita .

El docente debe realizar la misión, contribuir al crecimiento de sus alumnas y alumnos. Pero en este proceso se siente solo y más aún cuando se evalúa algo que no sabe. ¿ Entonces qué debe hacer , para compensar estas carencias ? Tener una motivación propia de querer entregar lo mejor a sus alumnos (as) entonces debe prepararse , leer , seguir estudiando , ser un poco autodidacta, ocupar tiempo de su descanso para seguir adquiriendo conocimientos y llevarlos a la práctica. Debido a que el sistema exige de él, ciertos estándares que son evaluados , el cuál genera un conflicto interno , puesto que la exigencia es diaria y debe tener respuesta inmediata al proceso de enseñanza aprendizaje.

Entonces ¿porque? las Universidades no generan la inducción necesaria durante la formación inicial , para que puedan internalizar el proceso de enseñanza aprendizaje unificando el conocimiento y la práctica pedagógica.

Y así el proceso de evaluación será considerado un medio para la mejora continua de la practica para terminar con docentes insatisfechos , frustrados , inseguros .Y lograr docentes empoderados de lo que debe enseñar y de que forma enseñar.

Será que al sistema solo le interesa desarrollar esta evaluación por cumplir un mandato más que un proceso de acompañamiento y monitoreo a los docentes , obtener un resultado de evaluación ubicándolo en un nivel ya sea insuficiente –

básico – competente – destacado. ¿Entonces cuál es la motivación para evaluar a un docente?

¿Es realmente mejorar la práctica para que los alumnos adquieran aprendizajes significativos? o realizar la evaluación ¿porque hay que cumplir con un proceso? , ¿para obtener algo a cambio? , olvidamos el fin último lograr que alumnas y alumnos , adquieran hábitos ,actitudes, comportamientos compatibles con las reglas de la moral y buenas costumbres, con el fin que cada niño llegue a ser capaz de conducirse normalmente en el medio social en el cual tiene que vivir.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Aldana, I. A. M. (2003). Evaluación del desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos. Coop. Editorial Magisterio

CPEIP Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas Marco para la Buena Enseñanza (2003)

González, M. V. (2010). El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente.

Pedraja -Rejas, L. M., Araneda-Guirriman, C. A., Rodríguez-Ponce, E. R., & Rodríguez-Ponce, J. J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 5(4), 15-26.

Santos Guerra, M. Á. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2).

Sánchez Sánchez , G. (2013 ). Aprender a Enseñar Situando las tareas del profesor.

## 7.

## LIDERAZGO EN LA GESTIÓN EDUCATIVA Y SU RELACIÓN CON LA INNOVACIÓN

Pardo Quitral Marcos

[pardoquitral@gmail.com](mailto:pardoquitral@gmail.com)

Universidad Católica del Maule

### RESUMEN

La tensión que existe dentro de los establecimientos educativos, independiente el nivel, la orientación y/o dependencia de estos, por quienes son los que debiesen liderar las innovaciones educacionales orientadas hacia una transformación que incorpora a la comunidad educativa, siempre ha sido un campo nebuloso que se deja al libre albedrío o supeditado a personas que se sientan de cierta manera comprometidos en la búsqueda de mejores resultados, quienes tienen un fuerte sentido social o quienes solo buscan una forma distinta de hacer las cosas. Pero en realidad ¿quién debe ser el que impulsa verdaderas transformaciones en los establecimientos educacionales? ¿Quién entrega lineamientos claros respecto a cómo lograr innovar?

Es como el rol de las personas que lideran los centros educativos cobra mayor importancia, volviéndolos responsable no solo en promover esta acción tan beneficiosa. Sino que, de la generación de espacios que propicien la innovación y sobre todo de encantar y contagiar por medio de sus prácticas la necesidad, no solo de realizar acciones aisladas o desconectadas unas de otras, sino que generar un proceso contante, contextualizado y fidelizado con la comunidad educativa.

**Palabras clave:** innovacion educativa, liderazgo transformacionales, liderazgo transaccionales, rol directivo.

## **ABSTRACT**

The tension that exists within the educational establishments, regardless of the level, orientation and / or dependence of these, by those who should lead the educational innovations oriented towards a transformation that incorporates the educational community, has always been a nebulous field that is left to the free will or subordinated to people who feel a certain way committed in the search of better results, who have a strong social sense or who only look for a different way of doing things. But in reality, who should be the one who drives true transformations in educational establishments? Who gives clear guidelines on how to achieve innovation?

It is like the role of the people who lead the educational centers becomes more important, making them responsible not only in promoting this action so beneficial. But, the generation of spaces that encourage innovation and above all to enchant and infect through their practices the need, not only to perform isolated actions or disconnected from each other, but to generate a constant, contextualized and loyalized process with the educational community.

**Key Words:** educational innovation, transformational leadership, transactional leadership, managerial role.

## **INTRODUCCIÓN**



En la actualidad nadie podría negar la importancia que conlleva considerar la innovación en los procesos educativos que se desarrollan dentro y fuera del aula, en las prácticas docentes, en la utilización de estrategias formativas, en la obtención de mejores resultados, entre otros indicadores. Puesto que, permite a sus actores estar en constante redefinición del ¿Por qué enseñar?, ¿para que enseñar? y/o el ¿cómo enseñar?, Lo cual es clave para avanzar en la búsqueda constante de calidad, equidad y efectividad en los procesos de enseñanza/aprendizaje. También es importante rescatar como la innovación, vista como un proceso constante dentro del mundo educativo, podría dar respuesta a problemas complejos de nuestra sociedad, provocando no solo cambios aislados. Sino que, reformas y transformaciones radicales las cuales beneficiarían a todos quienes están inmersos en ella.

Pero, ¿Como una acción con consecuencias tan significativas no es desarrollada constantemente por todas las personas que pertenecen a la comunidad educativa?, ¿Cómo lograr que el interés y participación colaborativa de los actores de la comunidad, sea constante en el tiempo y así se logren avances significativos y mejores resultados a nivel local y nacional? para dar respuesta, Valdebenito (2017) Columnista del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo declara, “Uno de los grandes desafíos que enfrenta la educación y líderes del siglo XXI es responder a la diversidad que compone sus centros educativos, de forma efectiva, adecuada y oportuna”. A demás agrega, “La tarea se encuentra entonces, en cómo los equipos directivos gestionan la diversidad que compone los centros, respondiendo a los principios y políticas inclusivas, con herramientas, modelos y prácticas que innoven en su quehacer educativo”. Es importante en este punto destacar las figuras de liderazgo que gestionan y dirigen los establecimientos. Ya que, si bien lo docentes y alumnos en conjunto son los que históricamente están llamados a generar innovación. Existe un trabajo constante que invita a distintos actores de la comunidad educativa a sumarse en esta tarea, en este caso la pregunta que nace es sobre ¿Cómo lograr que la gestión de los centros educacionales actué como un articulador de los distintos factores, para la generación de espacios y condiciones propicios para la creación y la innovación?

### **Innovación en el marco educacional.**

Para entender el concepto de innovación dentro del mundo educativo es necesario aunar ciertos criterios respecto a que entendemos como innovación llevada al cambio educacional, puesto que, “aunque innovación es un término cada vez más utilizado en el ámbito educativo, es un complejo y polisémico, por lo que no siempre que es utilizado se está hablando de lo mismo” (Barraza 2007). Si miramos fuera de lo que es educación, dentro del mundo de la industria (en donde se acuñó el concepto de innovación asociado al campo de la administración), el reconocimiento de una innovación de cierta manera es fácil de identificar, puesto que siempre está ligado a procesos repetitivos que obtiene siempre el mismo producto o servicio y al momento de la aplicación de la innovación, el valor agregado que se le suma a este producto o servicio es perfectamente medible o identificable según criterios establecidos.

No funciona así en educación, puesto que la innovación en educación es un término que puede ser muy amplio o demasiado subjetivo, puede referirse a cualquier ámbito pedagógico, de forma individual o grupal, a metodología, didáctica, evaluación, convivencia, etc. Incluso un acto puede ser visto, por los mismos educadores, como innovador o no según, según puntos de vista personales. Se debe rescatar además que conceptualmente es muchas veces relacionado indiscriminadamente con el cambio, pero sin tener mucha relación. Hopkins, Ainscow y West (1994) se refieren a esto diciendo que “Parece una creencia común, al menos entre los políticos que, si un cambio no está teniendo ningún impacto aparente, entonces hay que añadir un segundo cambio y después un tercero”. Es por este motivo que en la búsqueda de innovación y por consecuencias mejoras, caemos en la desesperación y se provoca un quiebre entre lo que teóricamente se sabe y se quiere conseguir y lo que realmente se concreta.

Algunas definiciones entre expertos que llevan ya un tiempo indagando sobre el tema se refieren a la innovación educativa de forma particular, pero con puntos en común. Por ejemplo, Jaume Carbonell (2002), la entiende como:

Un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente – explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría/prácticas inherentes al acto educativo.

Por su parte, Imbernón (1996) doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, catedrático de la Universidad de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Barcelona nos dice que: “la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación”.

También considerar a Escudero (1988) quien aporta su mirada, diciendo que:

Innovación educativa significa una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Supone, pues, una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la transformación de lo existente. Reclama, en suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado. (...) innovación equivale, ha de equivaler, a un determinado clima en todo el sistema educativo que,

desde la Administración a los profesores y alumnos, propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar... cambiar.

Havelock y Huberman, (1980) tienen propia mirada, diciendo que es una: “sucesión cronológica de hechos, cambios de estrategias y actitudes, un proceso de solución de problemas y una visión del proceso como un sistema abierto”.

Nichols (1983) entiende la innovación como la “idea, objeto o práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación con los objetivos deseados, que por naturales tiene una fundamentación, y que se planifica y delibera”.

Moreno, (1994), las entiende como “acciones pedagógicas con sentido, e intencionalidad transformadora, con un compromiso ético que posibilite trascender la rutinización y la falta de horizonte del sistema escolar tradicional”.

Para Saturnino de la Torre (1994) es:

La innovación como expresión social y colaborativa de la creatividad. Entendida en términos de resultado, la innovación es uno de los niveles más altos de creatividad. Integra categorías como iniciativa, inventiva, originalidad, disposición al cambio, aceptación del riesgo, proceso adaptativo, pero sobre todo colaboración y disposición a compartir valores, proyectos, procesos, actuaciones conjuntas y propuestas evaluativas. La polinización de la creatividad tiene lugar a través de proyectos de innovación curricular.

También para Rosales, Escudero y Fullan (1996);

“La innovación educativa es un proceso de definición, construcción y participación social, lo cual nos lleva a entender su carácter multidimensional (socio tecnológico o estratégico, político, ideológico, cultural, contextual, biográfico) y a evitar el hecho de cambiar por cambiar, sin una reflexión crítica y deliberada sobre que cambiar, en qué dirección, como hacerlo y con qué medios”.

En definitiva, si bien son miradas y contextos disimiles, se pueden tomar elementos relevantes a la hora de generar un consenso respecto a cuál es el objetivo de la innovación educativa y como este se orienta hacia una mejora constante. Cobran relevancia la naturaleza colectiva de la innovación y se desprende de aquello que ese colectivo debe estar cohesionado bajo un objetivo común, también rescatar su intencionalidad respecto a los cambios que se debiesen generar como consecuencia de la innovación. Los cuales deben ser efectivos y provocar una transformación profunda no solo en el entorno sino en el interior de las personas que se ven involucradas en esta labor y por último propiciar el ambiente apto en donde se desea desarrollar la innovación para que de esta forma se desarrolle con mayor facilidad y espontaneidad.

### **1.1. ¿Por qué es importante innovar en la educación?**

Para dar respuesta a esta pregunta, es preciso explicar que los procesos de innovación no tienen que estar supeditados a contextos que se encuentren en crisis o en condiciones desfavorables, Es necesario quitar ese estigma con el cual carga y poder asumir que es un proceso constante, indispensable y necesario, el cual nos permite una vez llegado a nuestro máximo desarrollo como personas y/u organizaciones, dar un paso hacia nuevos horizontes, nuevos desafíos y nuevas concepciones de realidad, esa es su verdadera relevancia

Una buena respuesta a esta pregunta la desarrolla Scardamalia y Bereiter (2016), quienes no ven la innovación solo como un proceso con consecuencias beneficiosas, sino que un proceso que involucra a una comunidad y que ese es el

verdadero valor de innovar, el camino que se debe recorrer en colaboración con el otro, en la construcción de conocimiento conjunto, en la experiencia, en las habilidades desarrolladas como la creatividad, el pensamiento crítico y trabajo colaborativo, entre otras. Además, nos dan luces de porque es tan importante la utilización de la innovación. Puesto que:

“Nos entrega un enfoque coherente a la educación del siglo XXI, un enfoque que aborde los desafíos emergentes. Entre estos están, la creciente complejidad de los problemas que se plantean en todos los niveles, desde el individual hasta el global; el carácter innovador de las organizaciones modernas (OECD 2010); la creciente cantidad y diversidad de información que requiere ser tomada en cuenta a la hora de enfrentar problemas; las nuevas demandas de alfabetización informacional, provocadas por el crecimiento explosivo de medios y contenidos informacionales; la creciente necesidad de colaboración en el trabajo creativo con ideas; las disparidades resultantes del acceso desigual a las herramientas y a las destrezas intelectuales; la disminución de oportunidades de empleo de trabajadores manuales y no manuales semicualificados; y las ansiedades personales y presiones de tiempo asociadas con estas nuevas condiciones.”

No menos importante es asumir la escuela como un compromiso social, la cual no sea mera espectadora de los cambios que se producen fuera de sus paredes. Debe convertirse en un pilar de la sociedad donde se busquen las mejoras constantes y se aprecien las oportunidades de mejora para una reinención y redefinición sobre todo influir positivamente en el tipo de ciudadano que se quiere desarrollar y en el contexto que se desea que contribuya a la construcción su propia visión de sociedad, trasformando a la escuela en un motor de cambio social.

## **1.2. Obstaculizadores y facilitadores para desarrollar la innovación**

### **educativa.**

Si ya se tiene noción de cuán importante es el desarrollo de acciones innovadoras en los establecimientos educacionales, es preciso preguntarse ¿Por qué no ocurren? quizás es momento de detenerse a buscar cuales podrían ser los factores que frenan las oportunidades de innovar y de la misma manera cuales son los que favorecen e incentivan al cambio.

Según Ríos (2003), doctor en educación de la universidad católica de Chile, existen factores que podrían influir en la efectividad o fracaso en un proceso de innovación, lo cuales se podrían agrupar en: relación de la Comunidad escolar, recursos asociados (materiales, humanos, tecnológicos, financieros, entre otros), factores psicoemocionales (motivación, interés, predisposición, etc.) y gestión de los centros educacionales.

Con mayor detalle menciona como obstaculizadores, la Carencia de recursos materiales, infraestructura y tiempo, desinterés, inseguridad e indisciplina, la rigidez de la organización escolar y la escasa integración de otros profesores y padres y apoderados. Y como facilitadores, la predisposición y creatividad del profesor, el interés y compromiso del alumno, la disposición de los responsables de la gestión escolar, el material didáctico y tecnológico con el que cuentan para ser utilizado como apoyo.

Queda en claro como una comunidad motivada y alineada por objetivos y una visión estratégica común, sustentada con los recursos necesarios, inmersa en un clima organizacional respetuoso, colaborativo y afectivo, podría entrar en un círculo virtuoso de innovación. Pero, también se reconoce lo difícil que puede ser, crear una comunidad de este tipo y como la figura de líder es indispensable para encajar los engranajes de esta maquinaria y así lograr un buen funcionamiento y un óptimo desarrollo entre quienes participan en ella.

### **1.3. El papel que juega el rol directivo en la generación de espacios que propicien la innovación**

“El liderazgo ligado a la innovación es considerado uno de los factores decisivos para la supervivencia de las organizaciones” Turbay (2013). Y en los últimos años el liderazgo educativo se ha situado en el centro de la discusión, Sobre su falta de formación, el estilo de liderazgo de deberían ejercer, incluso su rol dentro de los establecimientos educacionales y los procesos por los cuales deberían ser seleccionados nuevos líderes educativos. Pero aun así poco se habla sobre el liderazgo y su relación con la innovación.

Por su parte Leal, Albornoz y Rojas (2016) en su artículo llamado “Liderazgo directivo y condiciones para la innovación en escuelas chilenas: el que nada hace, nada teme” describen ciertas características que deben poseer los líderes educativos para fomentar y sostener la innovación en sus centros educativos, rescatan por sobre todo la importancia de valorar el conocimiento más allá de los ámbitos específicos de responsabilidad, la capacidad de adaptarse a los cambios y tolerar la incertidumbre frente a lo ambiguo o desconocido, la flexibilidad para incorporar diferentes perspectivas, la persistencia incluso ante eventuales fracasos y la valoración y soporte de las ideas nuevas, incluyendo la gestión de los recursos necesarios. También destacan, que “estas condiciones dependen fuertemente de los directivos y, en particular, de su estilo de liderazgo que puede actuar favoreciendo condiciones para la innovación o, contrariamente, inhibiéndola y limitándola” Carballo (2007).

De la misma manera estos autores mencionan 2 formas en que la innovación es identificada en los centros educacionales: la primera es, la innovación asociada al currículum, de la que más se conoce y habla, en donde se espera que las personas que están siendo sometidas a la formación centrada en ¿Cómo innovar? puedan hacer frente al mundo gracias a las herramientas que se les está otorgando en ese momento; y la segunda, “menos evidente, pero sin la cual resulta infructuoso plantearse la primera, cómo hacer de la innovación una práctica pedagógica; es



decir, cómo incorporar o desarrollar dinámicas escolares que permitan innovar en las prácticas instruccionales” Leal (2016). Y es esta última en donde la figura del liderazgo debería hacer hincapié, ¿Cómo dirigir una institución tremendamente variada en cuanto al capital humano que lo conforma?, ¿Cómo gestionar los dichos recursos en función de la acción innovadora?, ¿Cómo buscar la tan preciada dinámica educativa idónea para que la innovación pueda aflorar? Ciertamente que no existen recetas mágicas puesto que múltiples factores relacionados con el contexto influyen en cada caso particular. Pero, mucha de la literatura describe a un líder que se involucra con su comunidad de manera efectiva, que es moralmente correcto, democrático en sus decisiones, que es participativo y cooperativo, logra introducir en sus ambientes laborales buenos climas organizacionales, ideales para que se genere innovación.

También en la literatura se destacan dos tipos de liderazgos que combinados se relacionan fructíferamente con la innovación los cuales son el liderazgo transformacional y el liderazgo transaccional. Los autores proponen que los líderes exitosos implican tanto elementos transformacionales como transaccionales Avolio, Bruce y Bass, (1999), lo que ha sido apoyado por la investigación empírica, incluso en Chile. Cuadra y Veloso (2007) encontraron que “características asociadas a ambos liderazgos se asocian positivamente con características positivas del clima y satisfacción laboral.”

Para tener en consideración las características de cada tipo de liderazgo son: primero el Líder transformacional, quien asume que el foco central del liderazgo tiene que ser los compromisos y las capacidades de los miembros de la organización. “Se asume que un mayor nivel de compromiso con las metas de la organización y una mayor capacidad para alcanzarlas se traducen en un esfuerzo adicional y una mayor productividad” Leithwood, Jantzi y Steinbach (1999). Dando énfasis a la motivación inspiradora, la estimulación intelectual y la consideración individualizada de las personas y equipos asociados.; el segundo, el liderazgo transaccional “enfatisa las tareas en los estándares de trabajo, así como en el logro de metas. Cuando el ambiente y el trabajo no favorecen la motivación y satisfacción

del equipo, el uso de recompensas se constituye en un mecanismo eficaz para subsanar dichas carencias” Mendoza, (2007).

Cuando se analizan estos dos tipos de liderazgo, se presume que el transformacional es por excelencia el modelo a seguir dentro de los establecimientos educacionales, pero en realidad las incontables realidades que existen a lo largo de nuestro país, obliga a los líderes educacionales a la utilización de herramientas y habilidades adquiridas a lo largo de sus carreras, permitiendo coexistir estilos de liderazgos y en particular características a fines que permitan conseguir las metas y objetivos que se establecen en conjunto sin caer en prácticas autoritarias, impositivas y sin sentido que persigan fines personales.

## **2. Marco regulatorio y las practicas directivas.**

Sin duda las prácticas de liderazgo se enmarcan en un contexto regulado por normativas que limitan o propician el desarrollo y las prácticas que cada líder asume. Respecto a esto, es interesante indagar sobre cuál es la apreciación de los mismos líderes sobre las reglas del juego que, al fin y al cabo, condicionan la forma de moverse y muchas veces el actuar de los equipos de gestión en los establecimientos.

Respecto a lo anterior, el periódico la segunda publica el resultado de la encuesta “La voz de los directores” del año 2017, desarrollado por el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo que incluye la opinión de un poco más de 500 directores. Nos dice que, la mayoría de las percepciones respecto a la gestión del gobierno al mejoramiento de la calidad de la educación son negativas, puesto que sometida a una calificación en una escala del 1 al 7, se le asigna un 3,7. Esta muestra ha sido recogida desde colegios municipales, subvencionados y particulares pagados de distintos niveles. En el marco de esta misma encuesta Weinstein, (2017) declara que “los directores parten de un diagnóstico de que la educación chilena está estancada, que es mediocre que no se han hecho progresos importantes en los últimos años, el problema mayor es que cuando la proyectan a futuro, tampoco ven

progresos relevantes”. Además, existe un alto consenso entre los líderes educativos en declarar que existe una clara desconexión entre las políticas de mejora y lo que pudiese llegar a ocurrir en el aula.

Lo detallado anteriormente, describe perfectamente el escenario en donde nos movemos actualmente, ya que los directores de los establecimientos educacionales se sienten desprotegidos y poco acompañados respecto a las políticas públicas que se intentan implementar y que tendrán directo impacto en los establecimientos educacionales, además reflejan una actitud desafiante e incrédula junto a una acérrima crítica en aspectos externos, y una, quizás preocupante y constante desesperanza respecto a los que se puede llegar a conseguir en corto y largo plazo. Realidad que coarta todo intento por lograr que la innovación sea vista como un proceso constante asumido desde la escuela, no permite que los equipos de gestión se empoderen frente a sus propios desafíos que deben asumir como impulsores de la mejora constante y peor aún muestra como la escuela se convierte en una institución de reproducción casi inerte que espera con angustia que aparezca en algún momento algún agente o variable externa que pueda traer consigo una oportunidad de cambiar las cosas.

### **3. Gestión y dirección educacional enfocada en la innovación: propuestas y focos de acción.**

Si bien suena demasiada ambiciosa la premisa que posiciona a la innovación como tarea fundamental de los colegios, como acción cotidiana de los equipos de gestión y dirección de los centros educacionales, como impulsor de transformaciones personales y sociales y como estrategia principal para la construcción obtención conjunta de aprendizajes. No es descabellado orientar las prácticas hacia esos horizontes en la actualidad, empujando un poco más la realidad hacia un enfoque más participativo y en constante transformación orientada a la calidad de la educación.

De la mano con lo anterior se destacan prácticas que se debiesen tomar con mucha más fuerza y de una vez por todas llevarlas del discurso contante a la práctica. La primera de ellas es repensar el espacio físico de las escuelas, mucho se ha estudiado la estructura de los establecimientos educativos y su rígida conformación, con salas y pupitres idénticos que se pueden ver a lo largo y ancho de nuestro país, lugares de trabajo del profesorado con espacios orientados al trabajo individual y cero consideración de aspectos relevantes que propicien la creatividad y por consiguiente las practicas innovadoras como lo son la luz, los colores, la distribución de inmobiliario que propicie y disponga el encuentro con otros , la comunicación y la confrontación y construcción de ideas. Acción que debería ser evaluada por todo líder educativo que su recurso humano pueda desenvolverse profesionalmente de forma grata.

En segunda línea propiciar espacios de capacitación de la comunidad educativa, no solo supeditada a capacitaciones externas. De hecho, cuando existe construcción conjunta de conocimiento entre la comunidad, se agrega un valor más significativo para quienes participan. Es así como cobra relevancia el liderazgo pedagógico de quienes gestionan los centros educacionales, no solo es necesario un líder administrador. Sino que, un referente que se encuentre involucrado en el quehacer pedagógico y pensar instancias nuevas para la capacitación. Por ejemplo, habilitar bibliotecas pedagógicas dentro de las salas de profesores o espacios dentro de las mismas reuniones técnicas para la actualización de conocimiento, siendo un actor principal los equipos de gestión posicionándose como referentes técnicos y por medio del ejemplo incentivar a las prácticas innovadoras.

Enfocarse en el clima organizacional de los establecimientos educacionales, si bien es de conocimientos del común de las personas que un buen clima organizacional tiene como resultado un buen desarrollo laboral individual y colectivo, es muy difícil de manejar puesto que la falta de habilidades de resolución de conflicto de los grupos directivos es una piedra de tope al momento de conseguir un objetivo como este. Si se ataca esta debilidad en particular, se desarrollan espacios de comunicación efectivos elemento vital para compartir y discutir ideas,

experiencias e incluso evaluar las propias prácticas sometiéndolas al juicio de pares con confianza e interés de mejor en conjunto.

Además, alinear las políticas públicas para poner como prioridad el rol directivo, no solo en el desarrollo de lineamientos generales. Sino que, otorgar más confianza en sus decisiones y en las orientaciones que recibe por parte del ministerio. En este caso sumar a una guía relevante como el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Educativo, dentro de sus dimensiones de prácticas, habilidades, conocimientos profesionales y principios, orientaciones para que la innovación no sea solo una idea o medida fugas, al contrario, para que se tenga en contante presencia lo relevante que es llegar a desarrollar innovación dentro de los establecimientos educacionales.

Por ultimo trabajar en planes e instancias formativas para equipos directivos en donde puedan exponer abiertamente sus fortalezas y sobre todo las debilidades que presentan en el desarrollo de sus actividades, para incorporar el juicio crítico a sus propias prácticas y desde esa reflexión tan valiosa construir un verdadero desarrollo profesional.

## CONCLUSIONES

Las lecciones que se pueden desprender del desarrollo del tema planteado pueden ser orientadores respecto al rol del director para conseguir transformar su comunidad educativa en un colectivo innovador, que gestionan sus propios autoaprendizajes, cohesionada y en búsqueda de calidad y mejora constante.

La primera conclusion es que el rol del lider educativo es ser un protagonista de las dinamicas educativas dentro y fuera de los establecimientos sin caer en la concentracion de poder o decision. puesto que, no es posible lograr propiciar espacios y recursos idoneos para desarrollar la innovacion de forma individual. Los mayores esfuerzos deben estar encausados en poder transmitir una vision comun, dirigir e insentivar el trabajo colectivo de la comunidad, comprometer a todos los actores, monitorear los avances de forma constante y fundamentalmente enseñar con el ejemplo.

La innovacion es un proceso colectivo, orientador respecto a lo que se desea conseguir o avanzar como sociedad, en donde el propio proceso es significativo para el crecimiento personal y colectivo, no se debe instrumentalizar o ver como fin ultimo, debe tener un fin social y/o construido en conjunto y sobre todo debe ser constante.

Se debe prestar un soporte a las comunidades educativas, respecto a la innovacion. Impulsandolas por medio de las politicas publica, visibilizando la necesidad y responsabilidad que sustenta el trabajo profesional de los equippos de gestion y direccion de los establecimeintos educacionales.

La educación en la actualidad necesita urgentemente un agente que la lleve a dar el siguiente paso, para conectarla con el siglo XXI y las necesidades reales de las comunidades, labor que solo se puede lograr si se asume la innovacion educativa, como una accion vital para la supervivencia de la educacion nacional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Leal, Albornoz y Rojas. Liderazgo directivo y condiciones para la innovación en escuelas chilenas: el que nada hace, nada teme. *Estud. pedagóg.* [online]. 2016, vol.42, n.2, pp.193-205.

Estebaranz. *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa.* Universidad de Sevilla. 2000.

Salgado. *Definiciones Innovación educativa. "innovando en el aula".* 2011.

Cueto. *Innovación y calidad en educación en américa latina.* 2016.

Ríos, *Facilitadores y obstaculizadores de las innovaciones en educación.* Vol. 2, Núm. 3. 2003.

Peralta, Veloso. *Liderazgo, Clima y Satisfacción Laboral en las Organizaciones.* *Revista Universum* Nº 22 Vol.2:40-56, 2007.

Centro de Desarrollo de Liderazgo. *Liderazgo educativo en la escuela nueve miradas.* Santiago, Chile. Editor: José Weinstein. 2017. Pp. 282.

Aída. *Influencia de los factores motivacionales en el rendimiento laboral de los trabajadores CAS de la municipalidad distrital de Carabayllo.* 2016.

Principales resultados: *Evaluación de la Educación y sus Políticas.* (2017). CEDLE. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo: cedle. <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2018/03/PPT-Estudio-La-Voz-del-Director-2017.pdf>

8.

**GESTIÓN DE INCOMPETENCIAS.  
PROPUESTA DE ACCIÓN FRENTE A LOS RESULTADOS DE LA  
EVALUACIÓN DOCENTE EN ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES**

**Vásquez Garrido Paula**

[paulaxvg@gmail.com](mailto:paulaxvg@gmail.com)

Universidad Católica del Maule

**Gestión de personas. Competencias. Incompetencias. Evaluación Docente.**

*No somos tan buenos como nos pensamos,  
pero podemos ser mejores de lo que creemos.*

*G. Ginebra*

**Resumen.**

Asistimos a una sociedad compleja y cambiante, donde la tarea de enseñar se ha vuelto cada vez más difícil, demandando a los docentes el despliegue de un gran número de competencias. La realidad da cuenta que gran parte de los docentes no puede responder adecuadamente a este desafío, puesto que no presentan todas las competencias necesarias a la hora de enseñar, generándose brechas de competencias o incompetencias.

Si se tiene en consideración que, según la evidencia, el desempeño docente influye en los resultados de aprendizaje, resulta urgente abordar desde la gestión



de los equipos directivos estas incompetencias, si se quiere impactar positivamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Como una manera de aportar a lo anterior, se presenta una propuesta que considera el desarrollo de tres condiciones de base para su abordaje y algunas acciones para generar un plan de trabajo. Se aborda como ejemplo los resultados de la Evaluación Docente, que al ser un medio para medir el desempeño docente en Chile, permite a través de sus Reportes de Resultados diagnosticar brechas de competencias en los docentes evaluados.

## **Sustento teórico.**

### **I.- Gestión de incompetencias.**

No existe una sola definición de gestión, desde tiempos antiguos han existido diferentes formas de concebirla. Platón la concebía como una acción autoritaria en La República, mientras Aristóteles la consideraba una acción democrática. Siendo así, la gestión es entendida según el enfoque teórico con que se aborde. Según Casassus (2000, p.50) “el tema central de la teoría de la gestión es la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización”.

La gestión educativa es la que busca aplicar los principios generales de la gestión al campo de la educación. Tiene sus comienzos en Estados Unidos en los años 60 y luego en América Latina en los años 80. Se puede entender la gestión escolar como “el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el Equipo Directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa” (Pozner, 1995).

La gestión educativa también ha sido concebida de diferentes formas, transitando según Cassasus (2000) por siete enfoques diferentes, que representan una trayectoria que va respondiendo al momento histórico y que además va dando respuesta a las limitaciones que presenta el modelo anterior. Estos son:

Modelo Normativo, que dominó en las décadas del 50 y 60, con una visión lineal de la planificación, orientada al crecimiento cuantitativo del sistema.

Modelo Prospectivo, a inicios de los años 70, donde la planificación se flexibilizó en consideración de la noción de un futuro incierto; se caracterizó por reformas masivas y profundas en Latinoamérica.

Modelo Estratégico, a principio de los 80, donde la planificación tuvo un carácter estratégico; modelo que puso de relieve la misión y visión en las instituciones educativas.

Modelo Estratégico – Situacional, en la década de los 80 que agregó a la visión estratégica el componente situacional, dando lugar a la descentralización de la planificación y gestión educativa.

Modelo Calidad Total, surgió a inicios de los 90, introdujo la idea de calidad en la organización educativa, considerando como componentes de esta el identificar a los usuarios y sus necesidades, diseñar normas y estándares de calidad, diseñar procesos conducentes a la calidad, mejora continua de las partes del proceso; con ello surgió el reconocimiento de los “usuarios” y la preocupación por los “resultados” del proceso educativo.

Modelo Reingeniería, surgió a mediados de los 90 considerando que si se esperaba una mejora en el desempeño se requería un cambio radical de los procesos.

Modelo Comunicacional, surgió a fines de los 90, comprendía a la organización como una entidad y el lenguaje como elemento de la coordinación de acciones, que supone el manejo de destrezas comunicacionales.

En el tránsito de la gestión educativa, hasta el día de hoy, se aprecia que, indistintamente del modelo, la gestión se vuelve una de las funciones ineludibles y esenciales que debe ejercer un equipo directivo para el desarrollo y logro de los objetivos de la organización.

Principalmente a partir del modelo de Calidad Total centrado en resultados,

se comenzaron a realizar diferentes investigaciones a nivel internacional con el fin de conocer cuáles son las variables que influyen en el logro de los aprendizajes. La evidencia recogida sostiene que el liderazgo educativo es el segundo factor, después del trabajo docente, que más contribuye al aprendizaje de los estudiantes (Anderson, 2010; Bolívar, 2010; Leithwood, 2009).

El Informe McKinsey del 2007 en una de las conclusiones señala que existen seis intervenciones comunes a todos los niveles de desempeño del proceso de mejora, dentro de los cuales se encuentra el *construir las capacidades de enseñar de los profesores* y de *gestionar de los directores*.

En nuestro país, la Fundación Chile ha desarrollado el Modelo de Gestión Escolar de Calidad. Durante los años de desarrollo de este modelo, el sistema ha permitido la autoevaluación de cerca de 2000 instituciones educacionales. Los resultados de esta autoevaluación han mostrado que las áreas más deficitarias son Gestión de Competencias Docentes y Gestión de los Resultados.

Lo señalado da cuenta de la importancia de la gestión de personas por parte de los equipos directivos y particularmente en el desarrollo de las capacidades (e incapacidades) de enseñar de los docentes.

**Las incompetencias de los docentes.** Asistimos a una sociedad en la que cada generación vive distintas fases o mundos, con cambios constantes en tecnología e información, provocando que los individuos tengan que estar constantemente adaptándose para no verse apartados por este arrollador ritmo de cambio. El sistema educativo no es ajeno a esta realidad, debiendo responder constantemente a las demandas sociales. Siendo así, el perfil de competencias requerido para los docentes se vuelve cada vez más complejo, exigiéndoles una actualización constante de sus competencias (Fernández, 2001) .

Competencia se entiende como “la capacidad movilizadora, basada en los conocimientos, experiencias, valores y actitudes que un profesional de la educación

ha desarrollado mediante su compromiso con las prácticas educativas, con el fin de lograr exitosamente los estándares que la escuela se ha propuesto” (Fundación Chile, 2015). El concepto de competencia integra el saber, el saber hacer y el saber ser. Considera conocimientos, habilidades y actitudes que producen resultados tangibles, su medida da cuenta del grado de dominio conseguido. Tiene relación con la acción. Está vinculada a un contexto. Es educable. Las competencias profesionales de los docentes son, entonces, el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que hacen una docencia de calidad.

En el contexto nacional, el Marco para la Buena Enseñanza es el que “busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos (MINEDUC, 2008). Para ello define cuatro dominios, preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales. En cada uno de estos se define los conocimientos, habilidades y competencias que deben dominar los docentes sus roles, tanto en el aula como en la comunidad educativa de la cual forman parte, y sus responsabilidades respecto a la formación integral y los logros de aprendizaje de sus alumnos, su propio desarrollo profesional y el fortalecimiento de su profesión (MINEDUC, 2008).

Si se suma a estos requerimientos, la multiplicidad de tareas que supone la docencia, la variedad de contextos en que estas tareas pueden desempeñarse, la complejidad del acto pedagógico, su inmediatez, la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso de trabajo docente, la implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente, (Sánchez, 2013) tenemos como resultado que el perfil de competencias que se espera de un buen docente es ambicioso, amplio y complejo.

Frente a tal demanda, la realidad muestra que la mayor parte de las veces los docentes no se desempeñan de la manera esperada en uno o varios aspectos. Se presentan entonces las brechas de competencias o incompetencias.

Una “incompetencia” puede tener diferentes causas: personales como falta de conocimiento, incapacidad en el saber hacer, falta de motivación, punto ciego. Institucionales como falta de directrices claras, inexistencia de procedimientos socializados, falta de procesos de inducción, falta socialización de los estándares, falta de retroalimentación, entre otros.

Todos los aspectos mencionados son posibles de abordar desde la gestión de un equipo directivo. Identificar las causas, para luego intervenir sobre estas y generar estrategias para manejar y/o superar las incompetencias de los docentes son desafíos posibles desde la gestión del equipo directivo.

El problema con las incompetencias no es necesariamente tenerlas, pues como se señaló recién, es parte de las personas poseerlas, el problema radica en que al no gestionarse adecuadamente tienen una gran influencia negativa en los resultados de una organización. Particularmente en una escuela, si se considera que son los docentes el primer factor de influencia en el aprendizaje de los estudiantes, sus incompetencias tendrían, entonces, un efecto directo en los resultados de aprendizaje, puesto que al final del día, el docente no tiene todas las competencias para generar los aprendizajes esperados.

Para el manejo de las incompetencias, resulta particularmente relevante el liderazgo del director y su equipo, y cómo este las enfrente. En este sentido Leithwood (2009) y Anderson (2010) han encontrado evidencia de que las variables de desempeño docente se ven fuertemente influenciadas por prácticas de liderazgo desarrolladas por los equipos directivos en los establecimientos que impactan, además, positivamente en el aprendizaje escolar. Dentro de estas prácticas se encuentra el Desarrollar Personas.

Horn (2013), señala que las prácticas de liderazgo afectan de manera directa en tres variables mediadoras del desempeño docente: i) motivaciones, sentido de autoeficacia individual y colectiva y esfuerzo desplegado para alcanzar alto desempeño; ii) habilidades, conocimientos y competencias profesionales para la enseñanza; y iii) condiciones de trabajo de las escuelas y salas de clase.

En Chile, el Marco para Buena Dirección y el Liderazgo, (MINEDUC, 2015, p.23) en la dimensión “Desarrollando las capacidades profesionales”, plantea, entre otras, que las principales prácticas que se espera desarrollen los directivos son:

- Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.
- Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución.
- Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.

En síntesis: adquiere absoluta relevancia el que los directivos reconozcan y potencien las competencias de sus docentes, pero también resulta fundamental el cómo los directivos hagan frente a las brechas de competencias y que provean los medios, busquen caminos, para que las incompetencias detectadas se reviertan.

## **II.- Propuesta.**

Primero es importante dejar en consideración que esta propuesta no tiene el espíritu de centrarse en lo negativo o descendido de las personas en un sentido condenatorio, punitivo o de menoscabo, sino desde la lógica que todas las personas tienen niveles de incompetencia en distintas áreas y que su reconocimiento y abordaje de manera formativa permite un crecimiento en el desempeño personal del docente, así como también en el sentido de autoeficacia grupal y principalmente en el resultado positivo del logro del propósito de toda organización educativa, que es el aprendizaje de los estudiantes.

Se propone como punto de partida, el considerar al menos tres condiciones de base que se deben trabajar para gestionar las incompetencias de los docentes.

**Promover la reflexividad.** En el contexto de una sociedad en constante cambio que demanda a los docentes el estar atentos a los nuevos requerimientos del contexto, de los estudiantes, de los propios aprendizajes, resulta necesaria la capacidad de observar críticamente la propia práctica.

Reflexividad o acción reflexiva es entendida como una acción que “supone una consideración persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce” (Dewey, 1998). En este sentido una reflexión autocrítica, “involucra un acto de detención que da cuenta de una disposición analítica por parte de los sujetos o el grupo, y de una explicitación de fundamentos y análisis de causas y efectos”.

El promover la reflexividad implica primero concebir al docente como un profesional y que, por tanto, es capaz de identificar sus incompetencias, indagar soluciones creativas y pertinentes a su realidad particular, sin conformarse con replicar, mecánicamente, soluciones ensayadas por otros.

Un profesional reflexivo es quien reflexivo “*construye su propio conocimiento manteniendo una disposición de alerta intelectual, que le permite plantearse críticamente no sólo respecto de los procesos educativos y sus resultados, sino que además revisa y cuestiona los supuestos sobre los cuales funda su actividad profesional y sus implicancias, abriendo camino tanto a la transformación de su propia práctica como al fortalecimiento, actualización y construcción de un conocimiento profesional específico*”(Erazo-Jiménez, 2009, p.49).

Una postura reflexiva frente a la práctica “*lleva a los docentes a cambiar las bases de su pensamiento, desde la anécdota hacia el pensamiento profesional crítico, desde la acción rutinaria o habitual —muchas veces intuitiva— hacia una acción basada en una autoevaluación y una mayor conciencia social, cultural y política, así como una mayor flexibilidad y creatividad* (Mitchell, Reilly, & Logue, 2009 citado en González-Weil, 2014)

En el contexto chileno, el Marco para la Buena Enseñanza, dominio B, “Compromiso con el desarrollo profesional”, espera que los docentes reflexionen de manera sistemática sobre su práctica, que la analicen críticamente en función de

los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, reconozcan sus fortalezas y debilidades y permanezcan en constante desarrollo profesional. *“Un docente que no problematiza su práctica y no reflexiona sobre ella no sentirá la necesidad de actuar de manera diferente en el aula”* (González-Weils et. al. 2014, p.77)

Schön (1998) distingue entre reflexión en la acción y reflexión sobre la acción, esta última es posible en un espacio de reflexión colectiva, en donde docentes interactúan exponiendo temáticas y problemas que detectan en una práctica pedagógica que se sitúa fuera de la acción misma.

**Favorecer un clima de confianza y apoyo.** Existe en nuestra cultura la creencia que los errores, las debilidades, o lo que no se sabe, son aspectos que se deben esconder. Es vergonzoso ser descubierto o expuesto en una debilidad, error, o falta de conocimiento. Por tanto una condición de base para abordar la gestión de las incompetencias es un cambio en el sistema de creencias de las personas de la organización respecto de las debilidades o incompetencias; entender que las debilidades son parte constitutiva de las personas y que no es un problema tenerlas, el problema es no reconocerlas, abordarlas, mejorarlas, o gestionarlas. *“El orgullo nos hace vulnerables, mientras que el reconocimiento de la propia incompetencia nos hace más fuertes. El “solo sé que no sé nada” socrático es fundamento de toda sabiduría, de todo aprendizaje y de la buena relación con los empleados”*(Ginebra, 2014, p.13)

En consecuencia, es imperativo para los directores generar un ambiente donde es posible reconocerse incompetente sin sentirse menos eficaz, donde es posible a partir de ese reconocimiento ser apoyado, acompañado, recibir colaboración, para la construcción de un proceso de mejora colectivo. Esto además podría contribuir a mejorar el sentimiento de autoeficacia docente. En este sentido Leithwood (2009) analiza, en sus más recientes investigaciones, la importancia del factor afectivo en el desempeño docente. Uno de los sentimientos que considera dentro de los que influye en la mejora educativa es el sentimiento de autoeficacia.



Para Bandura (1999) la autoeficacia del docente contempla una evaluación de sus propias capacidades (por tanto también de las incapacidades) para alcanzar un nivel adecuado de rendimiento en una tarea. Por tanto la confianza que los docentes en lo que saben y hacen diariamente en sus prácticas pedagógicas, es de gran trascendencia para asegurar la calidad de la enseñanza y logro de aprendizajes.

Es necesario gestionar un ambiente que permite el reconocimiento de las incompetencias y que ofrece caminos para su manejo, desarrollo o superación. En este sentido las investigaciones dan cuenta de la relevancia de apoyar a los docentes en el uso de las habilidades adquiridas, generar condiciones para que los docentes compartan ideas y prácticas bajo una cultura de colaboración, apoyar y mostrar confianza respecto al trabajo y logros de cada docente, entre otras (Day *et al*, 2011; Hallinger, 2005).

**Líderes vulnerables.** Un aporte fundamental en la generación de este clima de confianza para trabajar con las incompetencias es que el directivo no se presente como una persona perfecta, lo que en general causa rechazo, sino muy por el contrario, que sea capaz de reconocer sus debilidades. Alguien perfecto no necesita de los demás. *“La paradoja es que los directivos destacados son los que se reconocen incompetentes”* (Ginebra, 2014, p.14).

**Construir una cultura de la colegialidad que propicie el trabajo colaborativo.** En base al punto anterior, en un ambiente donde es posible que los docentes puedan sentirse libres de exponer sus debilidades, es posible también poder reconocer la necesidad del otro. Si yo no tengo o no conozco algo, hay otro que puede saberlo y/o hacerlo y puedo aprender y recibir apoyo de él.

En otro sentido, el diagnóstico de las incompetencias también requiere de otros, puesto que tienen que ver no sólo con la percepción del desempeño en forma personal sino también de la percepción de otros. Es importante además, tener en consideración que muchas veces las incompetencias de una persona se encuentran

en su punto ciego donde no le es posible reconocerlas y es necesario el punto de vista de un tercero. Aquí juega un rol fundamental el directivo y la forma en que transmite esta información.

Luego, la retroalimentación y el acceso a nuevas ideas e información se posibilitan a través de la interacción y el diálogo con otras personas en el marco del *trabajo colaborativo*, que a su vez contribuye para crear una cultura de aprendizaje y una comunidad, donde el aprendizaje es valorado y estimulado (Chou, 2011). Además, siguiendo a Santos Guerra (2000) las culturas cooperativas crean ambientes de trabajo más satisfactorios y productivos a través de las estrategias de actuación colegiada.

### **III.- Los resultados de la Evaluación Docente por Establecimiento Educativo.**

#### **Propuesta de acciones para la Gestión de Incompetencias.**

El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (o Evaluación Docente) es una evaluación obligatoria para los docentes de aula que se desempeñan en establecimientos municipales a lo largo del país. Su objetivo es fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación Este sistema de evaluación se realiza en Chile desde el año 2003. Los últimos años se ha evaluados a un número cercano a los 17.000 docentes anualmente..

Los docentes son evaluados por medio de cuatro instrumentos: Autoevaluación que es la visión que el propio evaluado o evaluada tiene de su desempeño, Entrevista por un Evaluador Par, que recoge la opinión de sus pares, Informe de Referencia de Terceros que recoge la evaluación de sus superiores jerárquicos (director/a y jefe técnico del establecimiento) y el Portafolio que evalúa distintos aspectos de la práctica pedagógica. El resultado final se obtiene de la

ponderación de los resultados de estos 4 instrumentos y se traduce en 4 niveles de desempeño: destacado, competente, básico e insatisfactorio, siendo el nivel competente el esperado.

Dentro de los resultados por instrumento, a modo de ejemplo, se observa el año 2014, con 16.060 docentes evaluados, que para el instrumento Portafolio el 2,7% obtuvo un desempeño Insatisfactorio, un 68,2% Básico, un 29% Competente y un 0,1% Destacado. Mientras que en el instrumento Informe de Referencia de Terceros un 1,3% obtuvo Insatisfactorio, un 18,9% básico, un 66,2% competente y un 13,6% para el nivel de desempeño Destacado. En el instrumento Entrevista por un Evaluador Par, el 0,3% obtuvo un nivel de desempeño Insatisfactorio, un 19,9% Básico, un 67,5 Competente, y un 12,4% Destacado. Y en el instrumento de Autoevaluación, un 0,1% obtuvo un nivel de desempeño Insatisfactorio, un 0,5 Básico, un 10,7% Competente y un 88,7% Destacado. Como se observa, dentro de los cuatro instrumentos el Portafolio es el instrumento empíricamente más exigente; sus resultados muestran que dos tercios de los docentes cada año alcanza solo un desempeño Básico. (Sun, Y., Madrid, J., Rojas G., Peña, M., 2015)

Los resultados permiten hacer una radiografía diagnóstica de las competencias de los docentes municipales, y las principales fortalezas y debilidades observadas en sus prácticas (Sun *et al.*, 2015).

Dentro de los principales impactos, “existe una evidencia empírica robusta a favor de la validez de la Evaluación Docente, y particularmente del Portafolio, desde el punto de vista de su relación con los aprendizajes de los alumnos. En los estudios que cita se puede constatar una relación directa o positiva ente el resultado que obtiene un profesor en la evaluación, particularmente en el Portafolio y los logros de aprendizaje que alcanzan los estudiantes”(Sun *et al.*, 2015).

El Sistema entrega distintos informes de resultados, orientando el desarrollo profesional de los/as docentes, así como la gestión escolar del establecimiento y la comuna (Docentemas, 2017). **Informe de Resultados por Establecimiento.** Es un

reporte dirigido al equipo de gestión de cada establecimiento, que puede recibir o descargar en abril de cada año. Entrega información del desempeño del grupo de docentes evaluados en el periodo, ayudando a identificar docentes que realizan prácticas de excelencia y también reconocer los aspectos en que se necesita apoyo o capacitación.

Entrega también un **Reporte Individual de Resultados** a cada docente que ha sido evaluado, que reporta los resultados de los cuatro instrumentos de evaluación. Entrega retroalimentación sobre las fortalezas y debilidades detectadas en el Portafolio.

### **Acciones Propuestas.**

**Uso de la información del Reporte de Resultados.** Los resultados de la Evaluación Docente, contenidos en estos dos Reportes se pueden considerar como insumo para la toma de decisiones respecto de la gestión de incompetencias en un establecimiento educacional, que le permite al equipo directivo la identificación de fortalezas y debilidades. En este sentido una tarea principal es que los directivos utilicen la información que les entrega este reporte, para el proceso de gestión.

El Marco para la Buena Dirección señala como una de las prácticas esperadas de los directivos el “identificar las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño” (MINEDUC, 2015).

**Análisis conjunto de los resultados de la evaluación.** Un estudio sobre la “Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores”, realizado en Chile, reveló en sus conclusiones, que los procesos de reflexión colectiva no se improvisan. Los procesos reflexivos son siempre precedidos de la presentación de una temática o situación, para lo cual los sujetos –directivos o profesores de aula– han sistematizado antecedentes y/o preparado alguna actividad de profundización. Otra conclusión de este estudio asociada a la ya mencionada es que los procesos de reflexión colectiva involucran tiempo y/o selección de temáticas. Por tanto, desde la

gestión de un equipo directivo, es posible promover la reflexividad, planificando temas a abordar de forma colectiva (González *et al.* 2014).

En consideración de lo anterior, se propone planificar reuniones con el objetivo de reflexionar sobre los resultados de la evaluación. No es preciso para ello abordar muchos aspectos de una vez, por el contrario, en un periodo acotado de tiempo, es más productivo revisar incluso sólo un elemento descendido, las causas comunes de error, desnaturalizar conceptos, luego proponer cómo se debe desarrollar el aspecto en cuestión. Finalmente proponer herramientas para su superación, manejo o desarrollo.

**Retroalimentación formativa.** Se propone que el director y/o jefe UTP planifique una o más reunión de retroalimentación individual. Las cualidades de este tipo de retroalimentación deben ser: centrada en evidencia, evitando juicios de valor, precisión en los conceptos a utilizar, siendo para ello necesario la constatación de la comprensión mutua de los mismos. Referirse a las prácticas no a la persona. Debe ser descriptiva, lo que implica “especificar los logros o lo que hay que mejorar que involucra la descripción específica de qué aspecto del desempeño docente debe ser mejorado, enfocándose en los logros y/o errores del trabajo realizado y su relación prospectiva en atención a desempeños posteriores por parte del profesor” (Ulloa y Gajardo, 2016). Luego se debe trabajar en compromisos tanto de parte del equipo directivo para acompañar un proceso de mejora como del docente para ser parte activa de dicho proceso. Posterior a la retroalimentación se debe dar tiempo, evaluar las mejoras y premiar los avances.

En la dimensión Liderando procesos de enseñanza y aprendizaje del Marco para la Buena Dirección una de las prácticas que se espera de los directivos es la de “acompañar, evaluar y retroalimentar sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes” (MINEDUC, 2015, p.25).

**Observación de clases y retroalimentación entre pares.** La retroalimentación por pares ofrece la oportunidad de reflexionar en conjunto sobre fortalezas y debilidades como también una oportunidad única de potenciar el trabajo en equipo y contribuir a la colegialidad entre miembros de una organización

educativa, de esta manera, se convierte en una instancia de aprendizaje tanto para el docente bajo observación como para el que se constituye árbitro, respecto de prácticas pedagógicas que promueven aprendizajes en los estudiantes (Ulloa y Gajardo, 2016).

“El proceso de retroalimentación por pares puede incrementar la colegialidad dando a los docentes la oportunidad de iniciar conversaciones acerca de lo que hacen al interior de sus aulas y por qué lo hacen, comprendiendo así las formas en que se aproximan a la enseñanza y el aprendizaje (Farell, 2007)”.

**Mentoría entre pares.** Identificar a los docentes con prácticas competentes que funcionen como mentores en sus comunidades educativas respecto de esas prácticas en particular, brindando apoyo a los docentes que han presentado desempeños descendidos o brechas en su competencia, así como también mentoreando a los docentes que deben evaluarse.

**Monitorear los avances y capacitar en las áreas más descendidas, con foco en las necesidades sentidas de los docentes.** Dentro de la detección de aspectos evaluados que se encuentran descendidos, es posible identificar aspectos comunes en el establecimiento, que fuese necesario abordar. Para ello se sugiere, de no haber docentes en el mismo establecimiento que destaquen en esas competencias, para realizar los procesos de Mentoría anteriormente señalados, contratar asesoría externa.

Es importante considerar que en este proceso de gestión de incompetencias, respecto de los aspectos que se decida capacitar a los docentes, que previamente se haya desarrollado en alguna de las acciones propuestas, un trabajo de toma de conciencia de la necesidad de abordar el aspecto a capacitar. Al ser una necesidad sentida por el o los docentes, la capacitación puede ser más efectiva al tener como punto de partida el interés y motivación de él o los docentes participantes.

## **Conclusiones**

En una sociedad tan demandante y cambiante como la que se presenta hoy, resulta cada vez más compleja la tarea de enseñar. Los docentes deben responder a más requerimientos de la sociedad, de las políticas públicas, de la familia, del contexto, de los equipos directivos y de la diversidad de estudiantes para lograr lo fundamental, que son los aprendizajes. Por ello siempre habrá brechas que cubrir, conocimientos que adquirir, habilidades que desarrollar, actitudes que desplegar. Todo ese margen de mejora, puede ser en gran medida facilitado, mediado, acompañado por la gestión eficiente de los equipos directivos. No es una tarea fácil, pero sí posible cuando existen las voluntades para desarrollarlo.

Y así como los docentes se encuentran constreñidos por estas demandas en su desempeño, los equipos directivos lo están de igual manera, debiendo ser competentes en distintos ámbitos de su quehacer. Por ello, esta propuesta, viene también a dar apoyo respecto de las propias incompetencias de los equipos directivos, particularmente en una dimensión que la evidencia señala como deficitaria, la Gestión de Personas.

La propuesta presentada no es de manera alguna una receta, sino más bien la presentación de elementos a considerar para la elaboración de un plan de trabajo al respecto. En este sentido se considera fundamental la lectura del contexto particular de cada establecimiento y en especial de las necesidades de mejora sentidas por los docentes, para desde ahí elegir qué elementos de los propuestos pueden ser de mayor utilidad para gestionar un proceso de manejo, desarrollo y/o superación de las incompetencias.

En relación a los resultados de la Evaluación Docente, reconocer la utilidad de la información que contiene tanto el Reporte de Resultados para el establecimiento como el Reporte Individual de Resultados, es el primer y fundamental paso para un proceso serio de mejora. Luego utilizando alguna de las acciones propuestas u otra que desarrolle el equipo directivo, acompañar a los docentes en abordar los aspectos descendidos.

Finalmente si se identifican las fortalezas y debilidades de una persona, se debe tener en consideración que frente a ciertas fortalezas, se presentan en contrapartida ciertas debilidades. No todas las debilidades o incompetencias pueden ser superables. Si s

## **Bibliografía**

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela.

*Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34–52.

Belbin, R.M. (2008). *Equipos directivos. El porqué de su éxito o fracaso*. BELBIN

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9–33.

Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Santiago de Chile: UNESCO

Celis, M. (s/f). *Gestión de Recursos Humanos en la Escuela: un desafío permanente*. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación.



Dewey, J. *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. 1a reimpresión. Barcelona: Paidós, 1998.

Erazo-Jiménez, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores*, 12(2), 47-74

Echeverría, R. (2008). *La empresa emergente*. Barcelona, España: Ed. Granica.

Fernández, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Editorial Morata.

Ginebra, G. (2010) *Gestión de incompetentes. Un enfoque innovador de la gestión de personas*. Barcelona, Libros de Cabecera, 3a parte.

González-Weil, C., Gómez, M., Ahumada, G., Cisternas, A., Pérez, J. L., & Santana, J. (2014). Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores de escuelas de baja y alta calidad. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 75-85.

Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de Aprendizaje*. Universidad Autónoma de Madrid.

Jiménez, K. (2009) Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. *Revista Educación* 33 (2), 95-107

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile. Recuperado de [http://www.eduglobal.cl/download/Libro\\_Liethwood.pdf](http://www.eduglobal.cl/download/Libro_Liethwood.pdf)

Marcel, M. y Raczynski, D. (Ed.) (2009). *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. Santiago: Uqbar Editores.

Sánchez, G. (2013) *Aprender a enseñar. Situando las tareas del profesor*. Talca.

Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Schön, D. (1998), *El profesional reflexivo*. Barcelona. Paidós.

Sun, Y., Madrid, J., Rojas G., Peña, M. (2015) ¿Qué ha aportado la Evaluación Docente al sistema educacional? *Midevidencias* 3, 1-9. Extraído de: [mideuc.cl/wpcontent/uploads/2015/07/MidEvidencias-N3.pdf](http://mideuc.cl/wpcontent/uploads/2015/07/MidEvidencias-N3.pdf)

Ulloa, J y Gajardo, J. (2012). Observación y retroalimentación docente como estrategias de desarrollo profesional docente. Concepción: Chile: Universidad de Concepción.

9.

**RELACIÓN FAMILIA- ESCUELA LA UNIÓN HACE LA FUERZA.****JUNTOS TRABAJANDO POR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL**

Reyes Hidalgo Karim

[karimnicole.reyes@gmail.com](mailto:karimnicole.reyes@gmail.com)

Universidad Católica del Maule

**Resumen**

El presente artículo es resultado de una extensa investigación bibliográfica que tiene como cometido dar a conocer los beneficios de la alianza familia-escuela, éste escrito se encuentra separado en cuatro apartados: ¿La familia influye en el aprendizaje y rendimiento académico de sus hijos(as)?, Relación familia-escuela ¿Crónica de un desencuentro?, Relación Familia-Escuela alianza fundamental para el éxito escolar y Estrategias para promover la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos (as). La metodología de la investigación se desarrolló a través de una búsqueda sistemática de artículos que se encontraran en un rango de año 2000 al 2018, sin embargo, en casos específicos se incluyeron autores de años anteriores, para enriquecer la investigación. Cabe destacar que si bien los beneficios de la participación de las familias han sido muy estudiados, las estrategias para incrementar la participación no lo han sido, por lo tanto urge encontrar prácticas efectivas para aumentar el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos.

**Palabras claves:** alianza familia-escuela, relación familia escuela, estrategias, participación familias.

**Abstract**

This article is the result of extensive bibliographic research aimed at publicizing the benefits of the family-school alliance. It is divided into four sections: Does the family influence the learning and academic performance of their children? Family-School Relationship: A fundamental alliance for school success and strategies to promote the participation of families in the educational process of their children. The research methodology was developed through a systematic search of articles found in a range from 2000 to 2018, however, in specific cases, authors from previous years were included to enrich the research. It should be noted that while the benefits of family involvement have been well studied, strategies to increase participation have not been, so it is urgent to find effective practices to increase parental involvement in their children's education.

**Keywords:** family-school alliance, family-school relationship, strategies, family participation.

### **Resumo**

Este artigo é resultado de uma extensa pesquisa bibliográfica que visa divulgar os benefícios da parceria família-escola, esta redação está dividida em quatro seções: A família influencia a aprendizagem e o desempenho acadêmico de seus filhos? Relacionamento família-escola Crônica de um descompasso, Relacionamento Família-Escola, aliança fundamental para o sucesso escolar e Estratégias para promover a participação das famílias no processo educativo de seus filhos (as). A metodologia da pesquisa foi desenvolvida por meio de uma busca sistemática de artigos que variou de 2000 a 2018, no entanto, em casos específicos, foram incluídos autores de anos anteriores para enriquecer a pesquisa. Note-se que, embora os benefícios da participação da família tenham sido bem estudados, estratégias para aumentar a participação não têm sido, por isso é urgente encontrar práticas eficazes para aumentar o envolvimento dos pais na educação de seus filhos.

**Palavras-chave:** parceria família-escola, relacionamento escola familiar, estratégias, participação da família.

## Introducción

Más de 40 años en investigaciones han expuesto que la participación de los padres en la educación juega un rol indispensable en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos, ya que si colaboran con los docentes, los niños y niñas tienden a ser más exitosos.

Ciertamente las familias “moldean” a sus hijos(as) en determinadas formas de ser, conocer y sentir, ya que éstas son las encargadas de desarrollar en ellos valores y capital cultural que lo distinguen de los otros. Éstas son tareas que solo ellos pueden realizar, es por esto que su rol educativo es irremplazable y se convierte en un complemento para el rol que cumple la escuela.

Las innumerables investigaciones demuestran que para mejorar la educación de los niños y niñas es fundamental el compromiso y participación de la familia, ya que mejora el rendimiento académico, la autoestima, la asistencia a clases, la motivación y el comportamiento del alumnado para con el docente.

A partir de esto el sistema educacional chileno en los años 90 comenzó a crear y ejecutar políticas y acciones educativas para promover la participación y el involucramiento entre las familias y las escuelas de manera sistemática.

Sin embargo, actualmente sólo se integra a la familia en dos espacios formales de trabajo: consejos escolares y centro de padres y apoderados. Por consiguiente se hace necesario pensar en nuevas estrategias para promover la participación de las familias en el proceso educativo de los niños y niñas, estrategias que se proponen postular a lo largo de éste artículo.

De ahí que las escuelas con mejores resultados tienen entre sus características distintivas el cultivo de una relación de trabajo colaborativo con las familias, lo que los motiva a involucrarse en la educación de sus hijos (as). Por dichas razones, para cumplir exitosamente con su función educativa, la escuela

necesita el aporte de la familia tanto para apoyar a sus hijos como para transmitirles valores.

Por consiguiente Martínez-González (1996) postula que cuando los padres participan en la vida escolar, los beneficiarios son diversos: el niño, los profesores, los padres, la escuela. Puesto a que los padres poseen conocimientos del niño que la escuela no tiene, lo que genera un clima de cooperación-coherencia entre escuela y familia. De ahí que el éxito o fracaso de la experiencia escolar guarda una relación muy estrecha en la que el maestro enseña, pero sus padres lo ayudan (SEP, 1998:18)

Familias y escuelas tienen una tarea en común que los une, la formación de aprendizajes significativos que fomenten el crecimiento cognitivo, afectivo y psicomotor de los niños y niñas. Sin embargo, estos entes se perciben mutuamente como una amenaza y no como una oportunidad de trabajo colaborativo.

De acuerdo a Oliva y Palacios (1998) el 92% de los maestros afirmaban que tener contactos con los padres tenía mucha importancia. Por otro parte Sánchez y Romero (1997) informan que el 96% de los padres creen que su colaboración con la escuela es muy importante. Sin embargo, a pesar de éstas estadísticas la colaboración entre padres y educadores no es una actividad coloquial en la educación preescolar, por lo que en educación básica o media es aún más insatisfactoria.

### **Metodología de la Investigación.**

En este artículo se ha utilizado la metodología bibliográfica (R. Hernández et al, 1991) que se inscribe en el paradigma cualitativo de enfoque interpretativo. Trabajo que se realizó mediante la búsqueda sistemática de artículos que tuviesen

relación con la temática: relación familia-escuela, beneficios que genera la alianza familia-escuela, estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos, entre otros; que se encontraran publicados en un rango de año entre el 2000 y 2018, sin embargo, en casos específicos se incluyeron autores de años anteriores, para enriquecer la investigación. De ésta búsqueda preliminar se encontraron 43 artículos, de los cuales 20 fueron elegidos, ya que el resto no cumplía con los criterios previamente señalados. Luego de esto se procedió al análisis de la información y la producción de conclusiones, generando así la construcción de éste artículo que da a conocer la importancia del trabajo en equipo entre la familia y la escuela.

La estructura temática con la que cuenta éste artículo se ha construido entorno a los siguientes grandes ejes:

1. La familia influye en el aprendizaje y rendimiento académico de sus hijos (as)?.
2. Relación familia-escuela ¿Crónica de un desencuentro?.
3. Relación Familia-Escuela alianza fundamental para el éxito escolar.
4. Estrategias para promover la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos (as).

Que buscan otorgar el reconocimiento que merece la familia como agente formador, instaurándolo de esta forma en un contexto educativo que construye, participa y supervisa el proyecto educativo que tiene la comunidad educativa, contribuyendo así a forjar aprendizajes y fomentar el desarrollo integral de los niños y niñas..

**¿La familia influye en el aprendizaje y rendimiento académico de sus hijos (as)?**

Para referirse al concepto de familia, Cano y Casado (2014) lo representan como un conjunto de personas unidas por lazos de herencia genética, afectos, cuidado, apoyo y vivencias compartidas, centrando su atención en la transmisión de educación fundamentada en valores educativos y culturales. A su vez Villarroel y Sánchez (2002) postulan que la familia es el primer grupo referencial del niño, el primer grupo cuyas normas y valores adopta como propias y es responsable del proceso de transmisión cultural.

Sin embargo, actualmente la familia no desempeña el rol socializador que le correspondía, hoy en día otros agentes sociales han asumido muchas de las funciones que antes correspondían a la familia y uno de ellos es la escuela (Villarroel y Sánchez, 2002).

Según Melgarejo (2008) una de las claves del éxito escolar en Finlandia se debe a que la familia, la escuela y las instituciones socioculturales (comunidad) unifican esfuerzos para garantizar un proceso de construcción cognitiva en cadena. En Finlandia la familia es considerada como la primera responsable de la educación de sus hijos (as), por esta razón, existen mecanismos del estado que garantizan la compatibilidad laboral y la vida familiar, caso contrario al contexto chileno, donde padres y docentes piden a gritos una reforma laboral que potencie el trabajo colaborativo entre escuela y familia.

La participación activa de los padres en la educación de sus hijos es garantía de buenos resultados académicos (Ballen & Moles, 1994; Eurydice, 1997; CIDE-UNICEF, 2000; Akinlolu, 2002). La familia en la conjunción de los distintos componentes asociados a ésta, tendría una influencia entre un 40% a un 60% sobre los logros escolares (Brunner & Elaqua, 2003). En Chile el efecto socio cultural familiar sería de un 50% aproximadamente (Fundación Educacional Arauco, 1998)

Romagnoli & Cortese (2015) postulan algunas variables familiares que afectan poderosamente el éxito escolar de los niños como lo son: la actitud y conductas que tienen los padres frente al aprendizaje, la disponibilidad de recursos



relacionados con el aprendizaje y el clima familiar y los estilos de crianza que estipulan los padres con sus hijos (as).

Cano y Casado (2014) postulan que es una prioridad fomentar el entendimiento mutuo entre ambos contextos. Para ello, además del compromiso de establecer vínculos de colaboración entre ambas instituciones, es indispensable asumir una serie de tareas, desarrollando roles, participando activamente e implicándose responsablemente a través de una propuesta educativa integrada.

Evidencia acumulada por más de 40 años indica que el involucramiento familiar es uno de los factores más incidentes en el éxito escolar de los niños y niñas (Weiss, 2014).

Boberiene (2013) indica que el compromiso de los padres mejora las dinámicas dentro del aula, ya que incrementa las expectativas de los profesores, mejora la relación profesor-alumno lo que contribuye a una mayor competencia cultural de los estudiantes. Por consiguiente la implicación de las familias en la acción educativa se considera hoy en día uno de los factores determinantes de éxito escolar de los niños (Kherroubi, 2008)

Es por esto que los focos de la conciencia social educativa han de ser las familias y las escuelas, no por separadas, sino unidas. Padres y docentes deben permitir que el hogar y la escuela no sean espacios alejados, sino colaboradores.

### **Relación familia-escuela ¿Crónica de un desencuentro?**

La UNESCO (2004) indica que los primeros educadores de los niños son los padres y madres, y por lo tanto el espacio de aprendizaje por excelencia es el hogar, seguido del barrio. La escuela viene a “continuar y fortalecer con su conocimiento especializado, lo que la familia ha iniciado y continúa realizando”.

La escuela se ha caracterizado por desconocer el papel protagónico de la familia en el desarrollo integral de los niños, relegándolo a un rol exclusivo de hábitos de higiene, normas y pautas de buen comportamiento que a su juicio favorecen y complementan la tarea de la escuela (Rivera y Milicic, 2016).

Romagnoli & Gallardo (2007) indican que al creer que la familia y escuela se constituyen espacios independientes y aislados emergen culpas, temores y desvalorizaciones cruzadas.

Solé (1996) postula que los encuentros planificados por los docentes con las familias son prácticamente inexistentes y cuando se realizan, adoptan un carácter burocrático (reuniones de apoderados cuando toca) o bien sancionador-defensivo (cuando existen conflictos).

Tanto padres como profesores coinciden en que los encuentros son escasos y están supeditados a la demanda del profesor teniendo como parámetro el rendimiento académico y la conducta de los niños. La comunicación que ambos describen es unidireccional, el profesor entrega información y quejas que los padres reciben (Rivera y Milicic, 2016).

Por esta razón González (2014) confirma que nos hemos metido en un círculo de excusas en el que siempre es el otro quien tiene la responsabilidad y culpa. Siempre estamos esperando a que el otro cambie, los profesores esperando a que los padres cambien y los padres a que cambie el profesorado.

De ahí que los padres tienen la sensación de que la culpa de todo lo que ocurre con sus hijos la tiene la escuela y al mismo tiempo los profesores creen que la culpa de cómo están los niños es de la mayoría de los padres por el tipo de educación que les están dando (González, 2014).

Para lograr esta ansiada alianza entre familia y escuela, nos encontramos con obstáculos, tales como la idealización de los conocimientos que entregan las escuelas y desvalorización del trabajo que ellos pueden realizar con sus hijos(as), existencia de familias y docentes indiferentes del proceso educativo de los niños y

niñas lo que provoca un desconocimiento del trabajo escolar, docentes que otorgan débiles o inexistentes canales de participación familiar, familias con excesiva delegación de la educación en la escuela, entre otras.

Otro obstáculo para la alianza de orden más estructural, es que el sistema chileno realza más el rol de la familia como un consumidor de un servicio y no como co-responsable de la socialización de la infancia (Gubbins, 2012), lo que limita a la escuela solo como un valor técnico y no pedagógico.

Por otro lado Avanzini (1969) menciona que existen padres despreocupados que se niegan a realizar esfuerzos, que demanden apoyo a sus hijos en actividades educativas, y otros padres que se percatan de que deben ayudar a sus hijos pero les es imposible hacerlo por falta de tiempo y cultura.

Ahora bien Cano y Casado (2014) a lo largo de su investigación descubren tres tipos de padres que tienen relación con la participación del proceso educativo de sus hijos (as) las cuales son:

- Quienes no saben cómo educar a sus hijos, el maestro es quien adquiere protagonismo relevante para orientar en los procesos educativos a las familias.
- Quienes no pueden educar a sus hijos ya que se ven impedidos por la cantidad de horas del día que pasan fuera de casa por cuestiones de trabajo, el maestro debe asesorarles y ayudarles favoreciendo escenarios de cercanía física y emocional con sus hijos, deben entender que la solución está en ellos mismos.
- Quienes no quieren educar a sus hijos, poco puede hacer el maestro, sin embargo pudiese acercarse a ellos haciéndoles ver la importancia y los beneficios que generan la alianza familia-escuela.

Hoy en día la escuela se ve obligada a responder ante nuevas formas de familia, no solo a nivel socioeconómico, sino también a nivel estructural (padres divorciados, monoparentales). La escuela no puede estar de espaldas ante la realidad social de la familia y viceversa. Necesita por tanto un estrecho margen de conocimiento mutuo así como de cooperación. (Ballesteros, 1997)

Innumerables investigaciones indican que el nivel socioeconómico y educacional de las familias es un factor predeterminante en el rendimiento académico de los niños (as). En sectores vulnerables muchas veces los largos horarios laborales dificultan que las familias se involucren en la educación de sus hijos (Fernald Marchman y Weisleder, 2013 en Weiss 2014)

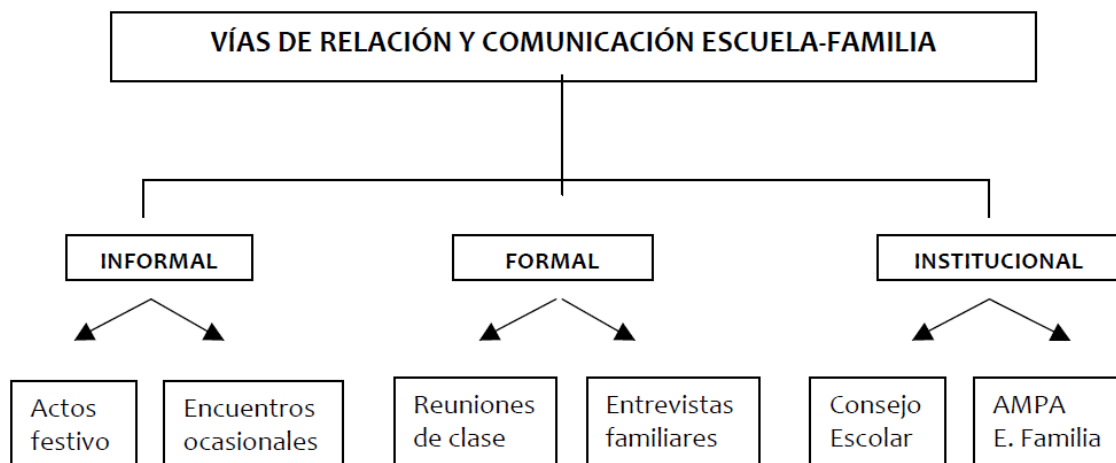
Varios estudios han demostrado la relación lineal entre el nivel socioeconómico de la familia y el logro académico. Sin embargo, aunque el nivel socioeconómico guarda una estrecha relación con el capital cultural de la familia, se ha visto que éste último tiempo tiene un mayor poder explicativo sobre el logro académico (Cervini 2002, Cheung y Andersen 2003, Darin 2012, Grayson 2011)

De ahí que Martínez (2004) sugiere que el factor más influyente en el desempeño escolar son las prácticas familiares, incluso por encima de los aspectos demográficos, económicos y comunitarios que rodean al estudiante. Lo que avala la teoría de que no importa de donde venga el niño, ni el nivel educativo, ni socioeconómico de sus padres, si el niño es apoyado y cuenta con padres comprometidos con su educación, podrá tener un alto rendimiento académico, lo que se necesita es que éste sienta el interés y compromiso de sus padres con él.

Es por esto que las escuelas deben buscar nuevas formas de abordaje y trabajo interdisciplinario que permitan convertir a los padres en agentes de cambio y de apoyo para la escuela (Montiniello, 1999), facilitándoles información y brindándoles recomendaciones (Gil, 2009).

Cano y Casado (2014) postulan que existen suficientes vías para ir generando una comunicación generosa y fluida entre escuela y familia, la cual se ejemplifica en la siguiente figura. Las vías mencionadas son la informal (la cual se

da en actos festivos o encuentros ocasionales), la formal (como reuniones de apoderados o entrevistas) y la institucional (como los consejos escolares), vías que potencian el trabajo colaborativo entre la escuela y familia.



*Figura 2. Vías de relación escuela---familia. Elaborado a partir de Vila, I. (1995)*

De ahí que Gallardo Arenas (2013) mencione que se debe sensibilizar sobre la importancia de la cooperación de los padres y crear ambientes conjuntos de participación en la escuela para tener una mejor relación entre ambas. Donde es el docente quien debe favorecer éste ambiente positivo para así crear una alianza efectiva entre familia y escuela.

Por ésta razón, los profesores toman un papel fundamental en el desarrollo de una buena relación familia-escuela. De allí que se desprenden dos tipos de profesores: los implicadores y los no implicadores. Los primeros se refieren a los padres en términos positivos y como una fuente de recursos para los niños (as). Los segundos, amparan un "control" sobre la enseñanza, lo que les exige guardar distancia con los padres (García Bacete, 2003).

Y es aquí donde se confirma la importancia del equipo directivo, sobre todo del director, ya que juega un papel fundamental en la organización del espacio y del tiempo respecto de las dinámica de trabajo docente y en la flexibilidad de los

horarios del profesorado para atender a las necesidades que la familia postule, si el director no apoya esta alianza, no se logra efectividad en la escuela.

En vista de lo que nos postulan los autores la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos (as) debiese ser algo más que proporcionar información, ya que podrían llegar a ser una parte central en el trabajo escolar, donde los padres tendrían influencia activa y trascendental en la escuela.

Sin embargo, si bien hoy en día los canales de participación de los padres en la escuela son muy variados, la clave no se encuentra en su existencia, sino en su correcto uso. (Ballesteros, 1994)

### **Relación Familia-Escuela alianza fundamental para el éxito escolar**

Uno de los mejores predictivos de éxito escolar son las expectativas que tienen los padres sobre los logros académicos y en la satisfacción con la educación de sus hijos en la escuela (Michigan Department of Education, 2001; Epstein 2013). Si el hogar es un pilar fundamental para la formación socio afectivo y moral, lo es también para su desarrollo académico. Sin embargo se conoce y valora poco la influencia de la familia en el rendimiento académico (Romagnoli & Gallardo, 2007).

Flecha (2009) comenta que se hace necesario contar con las personas que son significativas en la vida del niño, esto implica que lo que se haya aprendido en la escuela no sea incoherente con los otros contextos, por lo tanto es necesario que todas las personas que se relacionen con él colaboren.

García Albaladejo y Sánchez Luarte (2006) definen la participación escolar como un proceso de colaboración que lleva la comunidad educativa a compartir metas comunes, implicándose en la toma de decisiones. Es por esto que es imprescindible generar al interior de la familia un clima emocional cálido,

participativo, comprensivo y focalizado en lo positivo, donde el aporte del niño sea reconocido (Milicic, 2001).

De ahí la importancia de motivar a las familias a tener altas expectativas en cuanto a rendimiento académico con sus hijos (as), motivarlos a crear un ambiente de aprendizaje en el hogar y a fomentar su relación padre-hijo por medio de la comunicación.

Cuando la familia valora los esfuerzos y logros de sus hijos, les hacen sentir que son capaces, desarrollando en ellos un mayor interés por aprender y asistir a la escuela (Michigan Department of Education, 2001; Milicic, 2001). Cuando la familia se involucra activamente en la educación de sus hijos aumenta en los niños la motivación por aprender, se sienten satisfechos con la escuela y aumentan la autoestima (Romagnoli & Gallardo, 2007).

Ciertamente el trabajo de los padres y profesores persiguen el mismo objetivo: educar de manera integral a los alumnos, por lo cual resulta indudable la necesidad de unir esfuerzos y actuar de manera conjunta (Romagnoli & Gallardo, 2007).

La escuela y familia son las dos grandes instituciones educativas con las que cuentan los niños, para continuar el aprendizaje en todos los aspectos de la vida y construirse como ciudadanos. (Villota et al, 2018). Por lo tanto la tarea comienza por casa y la llamada a “abrir las puertas” a la participación activa y comprometida de los apoderados, es la escuela. (Romagnoli & Gallardo, 2007).

La buena relación entre familia y escuela fue encontrada como una de las 15 características de las escuelas efectivas, en un estudio encargado por la UNICEF, realizado el año 2004 en Chile.

Es por esto que este último tiempo diversas instituciones como MINEDUC, UNICEF y la Agencia de calidad de educación, han puesto su mirada en valorar y reforzar la alianza de las escuelas con las familias. La agencia de calidad de educación presentó una guía con orientaciones para mejorar lo aprendizajes

integrales, donde se encuentra un capítulo completo que tiene por objetivo dar una serie de orientaciones de cómo y cuándo integrar a los padres en el proceso de enseñanza a aprendizaje de sus hijos (Rojas y San Martín, 2017).

García Bacete 2003; Auducc 2007; Garreta 2012 y Garreta 2013 postulan que existen dos tipos de modalidades de participación de los padres en los centros educativos: individual y colectivo. Los padres participan individualmente asistiendo a reuniones, participando en actividades de la escuela, haciendo seguimiento escolar de sus hijos, entre otros, y colectivamente a través de las asociaciones de padres y madres y del consejo escolar.

En adición a lo anterior Martiniello (1999) propone una taxonomía sobre la participación de la familia, con cuatro niveles de participación dentro del establecimiento:

-Padres como responsables de crianza: donde ejecutan funciones propias de crianza, cuidados y protección y proveen las condiciones para que el niño asista a la escuela.

-Padres como maestros: son aquellos padres que continúan y refuerzan los procesos de aprendizaje del aula, supervisan y ayudan a completar las tareas escolares de sus hijos(as).

-Padres como agentes de apoyo en la escuela: aquellos padres que generan las contribuciones para mejorar la provisión de servicios, tales como contribuciones de dinero, tiempo, trabajo y materiales para con el establecimiento.

-Padres como agentes de poder de decisión: padres que desempeñan roles de toma de decisiones que afectan políticas de la escuela, como participación de consejos escolares consultivos y directivos.

A si mismo Jordan (1995) distingue dos tipos de participación de padres: una de baja "densidad" donde la implicación de los padres en el aprendizaje de los hijos es a través del apoyo de la tarea docente, y otra de "mayor nivel" que supone la complicación en la gestión del centro.



Por lo tanto, de acuerdo a lo que los autores postulan para favorecer la participación de la familia es necesario desarrollar un mayor “apego” hacia la escuela, que implique cercanía y colaboración entre ambos sistemas, es decir, escuelas y padres más accesibles y disponibles. (Alcalay, Milicic & TORRETI, 2005)

La escuela y la familia en ningún momento sustituta la una de la otra, tiene la responsabilidad de elaborar conjuntamente propuestas para el desarrollo de una mayor acción educativa total y de calidad (Cano y Casado, 2014). Por lo tanto la clave para la creación de una alianza efectiva entre familia y escuela es la implicación de una conexión entre el clima positivo escolar, social y educacional de la escuela, y el involucramiento de los padres y familias en el proceso educativo de los niños (as) (Arón y Milicic, 2004)

### **Estrategias para promover la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos (as)**

Si bien los beneficios de la participación de las familias han sido muy estudiados, las estrategias para incrementar la participación no lo han sido tanto, por lo cual urge encontrar prácticas efectivas para aumentar el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos.

A partir de ello se realizó un extenso estudio del arte, donde se revisaron diferentes fuentes que tuviesen relación con diversas estrategias que facilitarían la participación de las familias en el proceso educativo de los niños (as), cabe destacar que existen referencias nacionales e internacionales, por lo tanto en ocasiones es necesario adecuar al contexto educativo chileno.

### **Escuela para familias:**

Megías Quirós (2006) menciona que la responsabilidad de la educación de los niños, no es solo de la familia, sino de otros agentes educativos como lo es la escuela, instituciones que son pilares fundamentales para el desarrollo de individuos, y para que este proceso sea eficaz debe existir un trabajo colaborativo y cooperativo, con el fin de crear espacios de reflexión, denominado escuelas para familias.

Salazar Narvaez (2006) postula que la escuela para familias constituía un proceso de educación organizada y coordinada entre padres de familia e institución educativa.

López Osorio y Alarcón (2008) afirman que son espacios idóneos para impartir de manera sistemática, formación y capacitación a padres frente aspectos psicopedagógicos, culturales, sociales, políticos y ambientales.

Díaz Hernández et al (2011) indica que la escuela para familias es una herramienta que se pone a la disposición de los docentes y directivos, la cual permite educar y ayudar a despejar dudas de los padres de familia en cuanto a la educación y formación de sus hijos (as).

Cano González y Casado González (2015) señalan que son espacios de formación familiar en los que los padres en conexión con el centro escolar obedecen a un proyecto para el desarrollo educativo de sus hijos.

Julio Tuesca et al (2012), Olaya Muñoz y Mateus (2015 y Gómez Puyana (2016) coinciden que las escuelas para las familias facilitan momentos valiosos y significativos de integración entre familias y escuela, donde tienen la oportunidad de fortalecer los canales de comunicación a través de un clima de diálogo.

*Autores concuerdan que Escuelas para familias es un espacio de trabajo colaborativo, donde se capaciten a padres y ayuden a despejar las dudas que tengan respecto a la formación de sus hijos(as).*

*Es por esto que la estrategia escuela para familias es un gran espacio de aprendizajes tanto como para las familias como para los docentes, puesto a que*

*hay muchos padres que quieren colaborar con la escuela pero no saben de qué forma hacerlo para que esta colaboración sea práctica y útil.*

### **School Social Work o Trabajadores Sociales en Escuelas:**

School Social Work tiene como finalidad fundamental asegurar el éxito de los estudiantes, donde los trabajadores sociales apoyen a los niños y a sus familias a la reducción de barreras para el aprendizaje, a través de visitas domiciliarias (Razeto Pavez, 2016)

School Social Work arrojó resultados que iluminan el impacto positivo que los trabajadores sociales de escuelas pueden tener en los resultados académicos, conductuales, mentales y emocionales de los estudiantes (Fraklin et al 2009:8)

Aracena et al (2011) consideran a la visita domiciliaria como una estrategia óptima para la población en situación de pobreza por la dificultad que tienen éstos de acceder o mantener comunicación con los sistemas educativos.

La visita domiciliaria puede considerarse como una estrategia que puede facilitar la participación de los padres en la educación de sus hijos a ayudar a entender mejor el contexto escolar y sus influencias en el aprendizaje (Allen y Tracy, 2004)

La estrategia School social work es una gran oportunidad para involucrar a la dupla psicosocial o al trabajador social de la escuela para el beneficio directo de los alumnos, si unimos fuerzas con todos los agentes educativos de la escuela podremos asegurar una alianza efectiva, ya que las familias se sentirán seguras e importantes en el proceso educativo de sus hijos (as).

### **Proyecto Comunidad de Aprendizaje:**

*El Proyecto comunidad de aprendizaje es una de las maneras más sólidas para lograr la participación de la comunidad en las escuelas asegurando la mejora del rendimiento de todo el alumnado y por ende, propicia la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía (García, Lastikka y Petreñas, 2013)*

El proyecto de comunidad de aprendizaje consta en abrir la escuela a la comunidad generando capacitaciones laborales, talleres deportivos, talleres de manualidades, entre otros, la idea principal es acercar a la comunidad y a las familias a la escuela, potenciando así el rol social y educativo de ésta.

### **Conociendo a fondo a nuestras familias:**

*Cano y Casado (2014) postulan que se deben conocer la situaciones emocionales por las que transitan las familias a lo largo del proceso educativo y saber orientar a sus hijos potenciando buenas relaciones de participación efectiva con la escuela a través de las escuelas para padres.*

Esta estrategia tiene como finalidad conocer a cabalidad a las familias, apoyarlas, orientarlas y ofrecerle la ayuda profesional, en este caso del psicólogo (si es que el establecimiento cuenta con ello) para generar una relación de confianza entre la familia y la escuela.

### **Actividades recreativas y de capacitación:**

Hoover-Dempsey et al (2006) sugiere poner en marcha estrategias para fortalecer las capacidades de los padres y de las escuelas para una efectiva participación, la que se basan en una fluida comunicación entre la escuela y los padres.

Participación de las familias en actividades recreativas y culturales que van en beneficio de su desarrollo general e indirectamente de aprendizajes escolares tanto como de la familia, como de los estudiantes (Weiss, 2014).

Acciones concretas como grupos interactivos, comisiones mixtas, tertulias literarias para padres, acciones que favorezcan la participación de la familia y la comunidad en la escuela (Arostegui et al, 2013)

La finalidad de las actividades recreativas y de capacitación tiene estrecha relación con propiciar la participación de los padres y motivar a aquellos apoderados ausentes.

### **Algunas Reflexiones...**

Ciertamente a través de éste escrito se ha podido evidenciar mediante la teoría las razones del porqué la alianza familia-escuela es tan importante para el desempeño académico y social de los niños y niñas.

Se percibe un sentido común, una misión compartida por las familias y la escuela, una meta en común. Si lo que queremos para nuestros hijos es una educación de calidad, la colaboración entre estos dos entes se hace imprescindible, ya que el ámbito intelectual impartido por la escuela no es únicamente válido, éste debe tener continuidad en el entorno que se desenvuelve el niño, es decir, la familia.

Por consiguiente son los docentes los encargados de hacer sentir significativos a la familia en el proceso educativo, explicarles los beneficios que genera la alianza familia-escuela y cómo pueden ayudar a contribuir en esta alianza. Deben sentirse influyentes y lograr observar los cambios que genera el éxito escolar provocado por la participación del proceso educativo de sus hijos (as), deben sentirse apoyados y sentir que luchan en conjunto con la escuela por una meta en común.

Solé (1996) indicaba que la familia y la escuela son indiscutiblemente los dos contextos más importantes en el desarrollo de los niños, es por esto que esta

relación se debe establecer e infundir entorno a la cooperación y el trabajo en conjunto y colaborativo.

Por lo tanto se deben mejorar las instancias tradicionales de relación, como las entrevistas, reuniones y espacios de participación, éstas deben ser planificadas de manera activa, dinámica, didáctica y flexible, la misión de los docentes y los directivos, es motivar a las familias a ser partícipes de la educación de sus hijos, si lo que quieren lograr es posicionarse como una escuela efectiva.

La pieza clave para una pedagogía eficaz es la fuerte unión de esfuerzos de ambas instituciones (familia-escuela). Por lo tanto es sumamente importante que la familia sea no solo conocedora del proyecto educativo del establecimiento, sino participe de éste y con eso no me refiero a la sólo la creación, sino a la supervisión de que se cumpla con todo lo estipulado en él, ya que de esta manera el niño percibirá el compromiso de sus padres con la tarea educativa.

La escuela debe propiciar la relación con las redes de apoyo para que reafirmen esta alianza educativa, también deben otorgarle valor a la inteligencia cultural de cada familia, ya que todas se distinguen por algo en específico (puede ser artístico, cognitivo, cultural, social, entre otros), la idea es que las familias se sientan valoradas y puedan entregar sus conocimientos a todo el establecimiento.

De ahí que las investigaciones sugieren una conexión entre el clima escolar y el nivel de involucramiento de los padres en la educación de los niños (Arón y Milici, 2004), es decir, a medida que el clima escolar sea positivo, tendremos una relación familia-escuela mucho más efectiva.

Finalmente citando a González (2014) en un contexto de afirmación es importante leer un libro que nos aporte nuevas ideas, pero es nefasto disponer de esa información y no ponerlo en práctica. La clave está en pasar a la acción todo lo aprendido, el resto son solas buenas intenciones.

## Referencias Bibliográficas

- Akinlolu, D. (2002). "La implicación de los padres, el interés en la escolarización y en el entorno escolar como factores determinantes de la auto-eficacia académica". En Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y psicopedagógica. Nº 5-3 (1), 163-180. Extraída en Julio 2007, de Revista de Investigación Psicoeducativa y psicopedagógica [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/contador\\_Art.php?articulos/5/espanol/Art\\_5\\_4\\_0.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/contador_Art.php?articulos/5/espanol/Art_5_4_0.pdf)
- Alcalay, L., Milicic, N., & Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. Psykhe (Santiago)
- Allen. S., & Tracy, E. (2004). Revitalizing the role of home visiting by school social workers. *Children & Schools*, 26(4), 197-207.
- Aracena, M., Leiva, L., Undurraga, C., Krause, M., Perez, C., Cuadra, V., Campos, M., & Vedregal, P. (2011). Evaluación de la efectividad de programas de visitas domiciliarias para madres adolescentes y sus hijos/as. *Revista Médica de Chile*, 139(1), 60-65.
- Arón, A. M. & Milicic, N. (2004). Clima social escolar y desarrollo personal. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Arostegui, I., Beloki, N., & Darretxe, L. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. RIEE. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*
- Auduc, J. L. (2007): Les relations parents-enseignants à l'école primaire (Paris, CRDP de l'académie de Créteil).

- Avanzini, G. (1969). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder
- Ballen, J., & Moles, O. (1994, September). *Strong families, strong schools: Building community partnerships for learning*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Ballesteros, M.A. (1995). "Necesidad de la participación de la familia en la escuela". En V. LLORENT *Familia, Comunicación y Educación*. Sevilla: Kronos.
- Boberiene, L. V. (2013). Can policy facilitate human capital development? The critical role of student and family engagement in schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(2), 346-351. doi:10.1111/ajop.12041
- Brunner, J.J. & Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Cano González., R, Casado González, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para las buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 18 (2); 15-27. doi: 10.6018/reifop.18.2.219491
- Cano, R. & Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina: Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 445-500.
- Cheung, S. Y. y Andersen, R. (2003). Time to read: Family resources and educational outcomes in Britain. *Journal of Comparative Family Studies*, 34(2), 413-433
- CIDE – UNICEF. (2000). *Diálogo Social: Participación de los Centros de Padres en la Educación*. Santiago de Chile: CIDE/UNICEF.



- Darin, K. (2012). Cultural capital and performance in medical education. *Journal of Social Sciences*, 8(3), 397-406.
- Díaz Hernández, C, Polo Palencia, L, Betancourt Morales, P. (2011). Proyecto Escuela para la Familia: Escuela para la Familia Catagulfista. (Tesis de Pregrado). Recuperado de: <https://catagul.wikispaces.com/file/view/PROYECTO+DE+ESCUELA+PARA+LA+FAMILIA.pdf>
- Enríquez, M., Insuasty, M., Sarasty, M. (2018). Escuela para Familias: Un escenario de socialización entre la familia y la escuela. *Revista Katharsis*, N 25, enero-junio 2018, pp.
- Epstein, J.L (2013). Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas. Santiago, Chile: Fundación CAP
- Eurydice (1997) The role of the parents in the Education Systems of the European Union. Brussels: Eurydice: the Information network on Education in Europe.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- Fundación Educacional Arauco. (1998). Conocer e incorporar a la comunidad en la escuela. Una propuesta para el equipo docente. Santiago: Dolmen
- Gallardo Arenas, V. (2013). Un nuevo horizonte para las relaciones familia y escuela. (Tesis de Pregrado). Recuperado de: [https://biblioteca.unirioja.es/tfe\\_e/TFE000408.pdf](https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000408.pdf)
- García Albaladejo, A., i Sánchez Liarte, C. (2006): La participación de los padres en los documentos institucionales de los centros educativos, en A. García Albaladejo (coord.). *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*, 149-180 (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).

- García Bacete, F.J. (2003): Las relaciones escuela-familia: un reto educativo, *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-438.
- González, N. R., & Toy, D. S. M. (2014). Diseño y evaluación de una guía de apoyo para fortalecer la tríada: alumno, profesor y familia. *Estudios Pedagógicos*
- Garreta, J. (2012): Famílies i escoles. La participació de les famílies en els centres educatius (Lleida, Pagès Editors).
- Garreta, J. (2013): La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente, *Documentación Social*, 171,101-124
- Garreta, J. (dir.), Llevot, N. y Bernad, O. (2011): La relació família d'origen immigrat i escola primària de Ca-talunya (Barcelona, Fundació Jaume Bofill).
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 5(350), 301-322.
- Grayson, J. P. (2011). Cultural capital and academic achievement of first generation domestic and international students in Canadian universities. *British Educational Research Journal*, 37(4), 605-630.
- Gubbins, V. (2012) Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas. *Revista docencia*, 46, 64-73.
- Julio Tuesca, V., Manuel Girón, M., Navarro Diaz, L. (2012) Estrategia educativa para la participación de los padres en compromisos escolares. *Escenarios*, 10(2), 119-127. doi: 10.15665/esc.v10i2.226
- Kherroubi, M. (dir.) (2008): Des parents dans l'école (Ramonville Saint-Agne, Éditions Érès).
- López Osorio, G., Alarcón, T. (2008). Escuela de Padres Alternativa para la Convivencia y Armonía Familiar. (Tesis de Pregrado) Recuperado de: <http://docplayer.es/12200973-Escuela-de-padres-alternativa-para-la->

convivencia-y-armonia-familiar-institucion-educativa-rodrigo-arenas-  
betancurt.html

- Martínez, F. (2004). La educación, la investigación educativa y la psicología. En S. Castañeda (Ed.), Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica (pp. 3-13). México: El Manual Moderno.
- Martínez-González, R. A. (1993). Familia y educación. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martiniello, M. (1999). Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina. Development Discussion Paper No. 709. Harvard College Development Discussion Papers Central America Project Series.
- Megías Quirós, I. (2006). Padres-Docentes en la encrucijada educativa de los más pequeños. En Álvarez, M. I. y Berastegui, A. Educación y Familia: la educación
- Melgarejo, J. (2008). "Las claves del éxito en Finlandia. Más allá de Pisa. Propuestas de mejora". En Cuadernos de Pedagogía, nº. 381.
- Michigan Department of Education. (2001). What research says about parent involvement in children's education in relation to academic achievement. Recuperado en Julio de 2015, del sitio Web del gobierno de Michigan: [https://www.michigan.gov/documents/Final\\_Parent\\_Involvement\\_Fact\\_Sheet\\_14732\\_7.pdf](https://www.michigan.gov/documents/Final_Parent_Involvement_Fact_Sheet_14732_7.pdf)
- Milicic, N. (2001). Creo en ti. La construcción de la autoestima en el contexto escolar. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Oliva, A. & Palacios, J. (1998). Familia y escuela: Padres y profesores. En M. J. Rodrigo & J. Palacios (coords.), Familia y desarrollo humano (pp. 333-350). Madrid: Alianza Editorial

- Pavez, A. R. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Revista de Valdivia Scielo estudios pedagógicos*
- R. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1991): *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Rivera, M., & Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psykhe* (Santiago)
- Romagnoli, C. & Cortese, I. (2015). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? Ficha VALORAS actualizada de la 1ª edición “Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos” (2007).
- Romagnoli, C. & Gallardo G. (2007) Alianza Efectiva Familia Escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. Ficha VALORAS
- Salazar Narvaez, D. (2006) Propuesta Pedagógica para la Formación de una Escuela para Padres como Apoyo a la Educación de los Adolescentes. (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/23850.pdf>
- Sánchez, A. & Romero, A. (1997). La colaboración escuela-familia: un estudio de campo. *Investigación en la escuela*, 33, 59–66
- SEP, ¿A qué van los niños a la escuela?, Fénix, México, 1998
- Solé, I. (1996): Las relaciones entre familia y escuela, *Cultura y educación*, 4, 11-17.
- Villarroel Rosende, G., & Sánchez Segura, X. (2002). RELACION FAMILIA Y ESCUELA:: UN ESTUDIO COMPARATIVO EN LA RURALIDAD. *Estudios pedagógicos* (Valdivia)

Villota, M. F. E., Ortiz, M. V. I., & Rosero, M. C. S. (2018). Escuela para Familias: Un escenario de socialización entre la familia y la escuela. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (25), 75-89.

Weiss, H. (2014). *Nuevas orientaciones sobre el involucramiento familiar en el aprendizaje*. Santiago, Chile: Fundación CAP.

## 10.

### ROL DEL ASISTENTE DE AULA Y SU IMPACTO EN LOS APRENDIZAJES

Bravo Vergara Ricardo

[rbravo.odessa@gmail.com](mailto:rbravo.odessa@gmail.com)

Universidad Católica del Maule

#### Resumen

El presente estudio ha sido desarrollado en la Comuna de Río Claro, en la Región del Maule. Busca describir la relevancia del trabajo realizado por personas con estudios de nivel técnico relacionado a educación y por profesores bajo la nomenclatura de asistentes de aula, además se describen cuales son las funciones que ellos desarrollan al interior de las salas de clases. En el Liceo Agroindustrial, desde el año 2009 se incorporó este personal a sus salas de clases, sumándose a esta idea hace tres años atrás la Escuela Odessa y hace 2 años la Escuela Porvenir, quedando demostrado el impacto que esto ha tenido en los resultados de la Prueba SIMCE 2016. A su vez se explicitan las competencias funcionales, conductuales y transversales que deben poseer las personas que quieran desempeñarse de manera efectiva en estos cargos, propiciando el trabajo colaborativo con el docente titular en la preparación, aplicación y evaluación de la enseñanza.

**Palabras Clave:** Asistente de Aula, Aprendizaje, Resultados, Trabajo Colaborativo, co - docencia.

#### Abstrac

The present study has been developed in the Commune of Rio Claro, in the Maule Region. It seeks to describe the relevance of the work carried out by people with technical-level studies related to education and by professors under the nomenclature of classroom assistants, as well as describing the functions they develop in the classrooms. In the Liceo Agroindustrial high School, since 2009 this staff was incorporated into their classrooms, join to this idea three years ago the Odessa School and 2 years ago the Porvenir School, demonstrating the impact that this has had on the results of the 2016 SIMCE Test. At the same time, the functional, behavioral and transversal competences that must be possessed by people who want to perform effectively in these positions are encouraged, promoting collaborative work with the head teacher in the preparation, application and evaluation of teaching.

**Key Words:** Classroom Assistant, Learning, Results, Collaborative Work, co - teaching.

#### – **Políticas Educativas Comunes.**

Las Políticas Educativas establecidas a nivel comunal son un conjunto de principios, criterios, orientaciones y énfasis que fueron discutidos y consensuados, entre los diferentes agentes educativos y que permiten orientar la actuación de los establecimientos educacionales, para el caso de la Comuna de Rio Claro quien cuenta con 11 Escuelas Básicas y 1 Liceo Técnico profesional del Área Agroindustrial, que imparte educación desde educación parvularia hasta 4º año de enseñanza Media Técnico Profesional. La comuna Rio claro cuenta con una superficie de 435 km cuadrados y una población de 14.000 habitantes (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017), de estos, un 78% corresponde a población rural y un 22% a población urbana.

En materia Educativa la comuna de Rio Claro concentra un bajo nivel de escolaridad en su población adulta. Según los datos del INE (2017) un 30% de la

población tiene Educación Básica incompleta y solo un 18% alcanza una Educación Media completa. Desde el punto de vista de la vulnerabilidad social los datos entregados la Junta Nacional de Auxilio y Becas (JUNAEB, 2018) señalan que la población escolar que asisten a los establecimientos de educación pública, tiene un Índice de Vulnerabilidad de 92,69% esto demuestra que los estudiantes presentan una serie de carencias las cuales deben ser consideradas por los establecimientos educacionales a la hora de planificar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ante esta realidad, es que las políticas educacionales desarrolladas a nivel comunal, se encuentran orientadas a disminuir las diferentes barreras de acceso que presentan los estudiantes para así lograr una mejora en los resultados. Por esto se ha decidido incentivar a los establecimientos a incorporar en sus salas de clases la figura de Asistentes de Aula, acción que es financiada con los recursos recibidos por concepto de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) siendo esta una ley que entrega recursos del estado para mejorar la equidad y calidad educativa de los establecimientos educacionales del país.

- **Resultados Pruebas Estandarizadas.**
- Resultados SIMCE 4º básico 2016

Si bien existe controversia sobre la aplicación y los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas (Campos & Morales, 2016), estos estudios se continúan realizando con el objetivo de conocer la calidad de la educación en Chile y así poder realizar una distribución de recursos de manera objetiva (Fouz, 2014).

Por esto el logro de ciertos puntajes se transforma en un factor importante dentro de las comunidades educativas, para lo cual se desarrollan una serie de estrategias para mejorar los resultados obtenidos año a año. Este es el caso de la comuna de Río Claro, quien en la búsqueda de mejorar sus resultados en la prueba estandarizada SIMCE, la cual es aplicada a los cuartos básicos, ha incorporado a las aulas de 1º, 2º, 3º y 4º básico en los siguientes establecimientos:

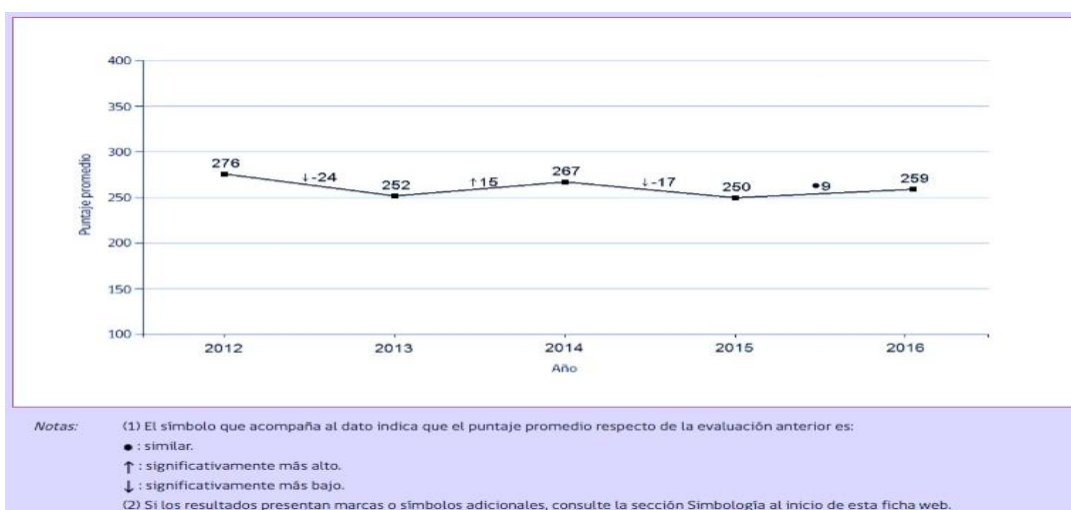


- Liceo Agroindustrial Río Claro.

Este establecimiento posee la mayor matrícula de la comuna y ha incorporado la figura de apoyo en las aulas de primer ciclo básico desde el año 2009, contratando para el desarrollo de estas tareas a personas que tengan estudios de nivel técnico relacionados con educación.

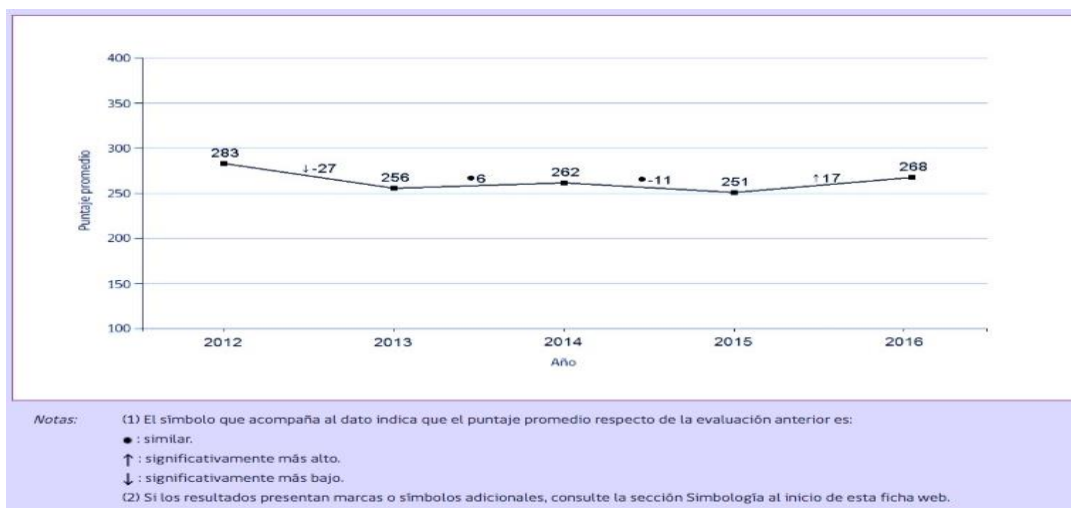
Esto ha producido que los resultados en el establecimiento presenten la siguiente progresión:

- Comprensión de Lectura:



Fuente: Informe de Resultados SIMCE 2016, Agencia de Calidad de la Educación Chile.

- Matemática:



Fuente: Informe de Resultados SIMCE 2016, Agencia de Calidad de la Educación Chile.

Como se puede observar en los resultados obtenidos por el Liceo Agroindustrial, la incorporación de asistentes de aula, quienes realizan tareas de apoyo pedagógico y administrativo, han impactado positivamente en el logro de los aprendizajes de los estudiantes y a su vez en el resultado obtenido en las pruebas SIMCE, esto concuerda con lo planteado por Mella, O. (2016), donde establece al apoyo en aula como un factor que impacta los resultados en la educación.

– Escuela Odessa.

Esta escuela posee el segundo lugar en número de estudiantes matriculados en la comuna y ha partir de la experiencia que tiene el liceo de la comuna, desde el año 2015 ha decidido incorporar la figura de asistente en aula, en todos los cursos de primer ciclo básico. Contratando para desarrollar estas tareas en 1º y 2º básico a personal que tengan estudios de nivel técnico relacionado con el área de educación y para el trabajo con los estudiantes de 3º y 4º básico a Profesores de Educación General Básica con mención en matemática y Lenguaje y Comunicación.

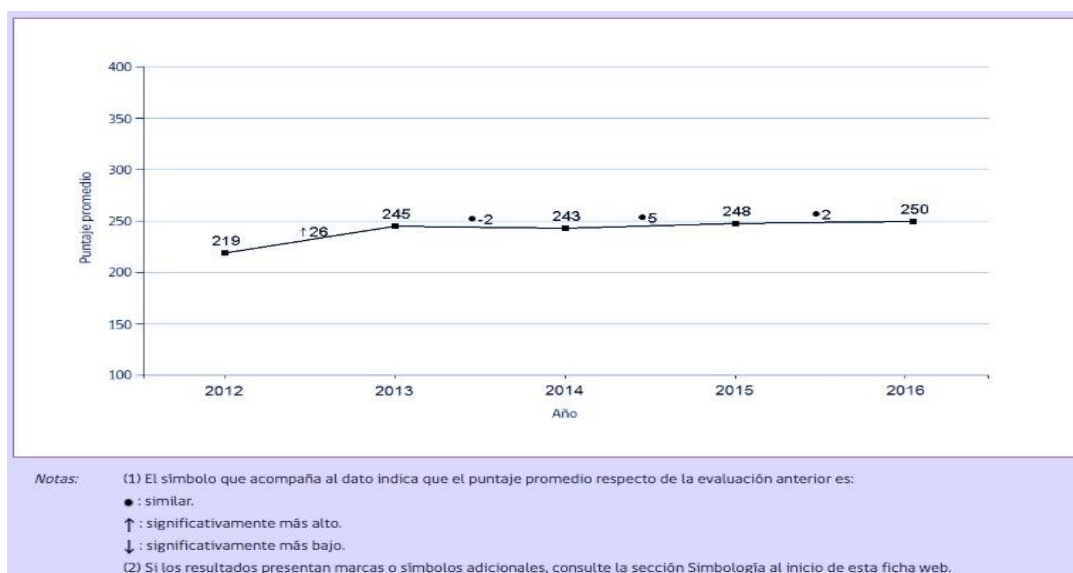
Esto ha producido que los resultados en el establecimiento presenten la siguiente progresión:

– Comprensión de Lectura.



Fuente: Informe de Resultados SIMCE 2016, Agencia de Calidad de la Educación Chile.

– Matemática.



Fuente: Informe de Resultados SIMCE 2016, Agencia de Calidad de la Educación Chile.

Según lo planteado por Mella (2016), el apoyo en aula factor que impacta los resultados en la educación, a su vez eso lo podemos apreciar en el aumento que ha tenido en los resultados la escuela, desde que incorporo la figura de asistente en aula.

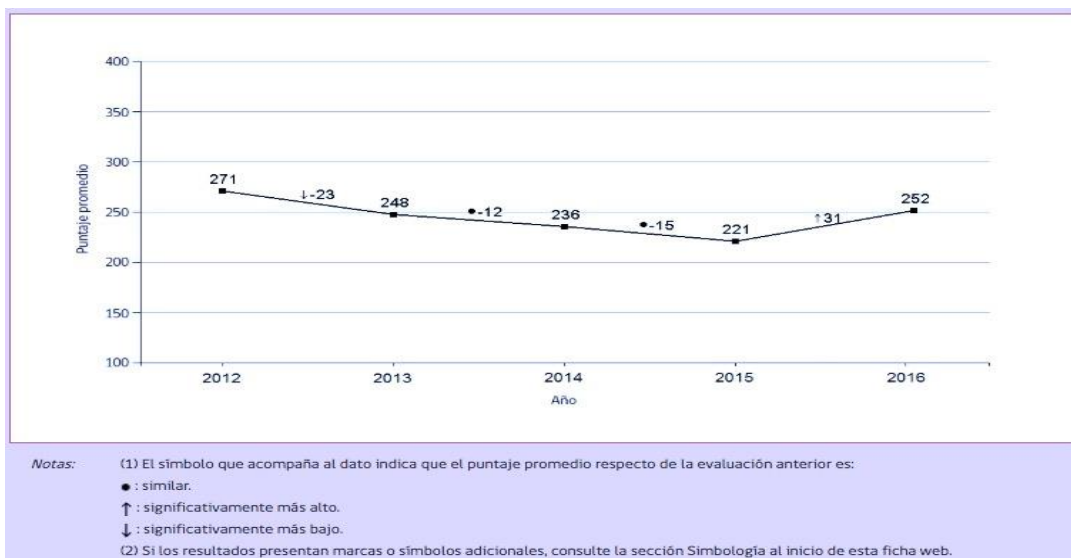
A su vez estableció un criterio diferente al del Liceo Agroindustrial para el apoyo en aula, ya que el trabajo desarrollado en 3º y 4º básico, es realizado por profesores quienes cuenta con la especialización en las dos asignaturas donde es aplicada la prueba SIMCE.

– Escuela Porvenir.

La Escuela Porvenir es el tercer establecimiento con mayor matrícula en la comuna. Consiente de las mejoras en los resultados que se han desarrollado en el Liceo Agroindustrial y Escuela Odessa, ha decidido solo hace un año incorporar la figura de asistentes de aula en primer ciclo básico, y para ello ha contratado personas que tengan estudios de nivel técnico con relacionado a educación.

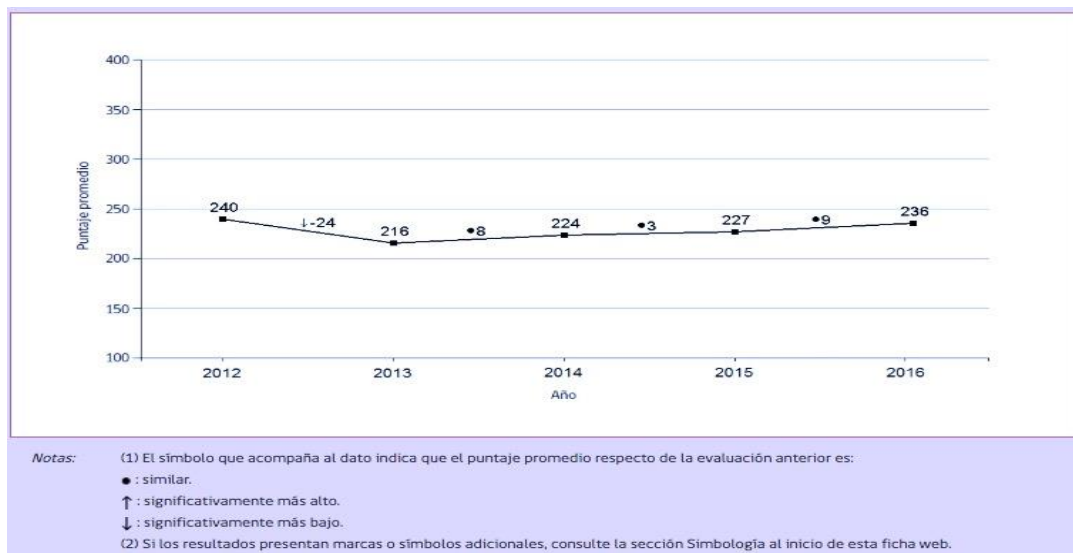
Esto ha producido que los resultados en el establecimiento presenten la siguiente progresión:

– Comprensión de Lectura.



Fuente: Informe de Resultados SIMCE 2016, Agencia de Calidad de la Educación Chile.

– Matemática:



Fuente: Informe de Resultados SIMCE 2016, Agencia de Calidad de la Educación Chile.

Los resultados obtenidos en el último año, si bien para la metodología utilizada por la prueba SIMCE no son significativos, se evidencia un aumento de ellos, concordando con lo planteado en la investigación realizada por Mella (2016), quien identifica el trabajo de apoyo en aula como un factor de impacto en los resultados.

– **Rol del personal de asistencia en aula.**

Se entenderá este rol como aquella persona que brinda apoyo a la labor docente al interior del aula, sea esta a nivel pedagógico, formativo, preparación de material, revisión de pruebas, entre otras (Ministerio de Educación de Chile, 2016). El foco

del apoyo dependerá del funcionario que realice el servicio, ya que podemos encontrar cumpliendo este rol a docentes como a paradocentes.

- *Paradocentes:* Es una de las funciones de los asistentes de la educación, los cuales cumplen labores administrativas (secretariado, inspección, entre otras), además de desarrollo, apoyo y control de procesos de enseñanza- aprendizaje al interior del aula.

Para llevar a cabo este rol, los asistentes de aula deben cumplir con requisitos acordes a lo que indica la normativa vigente (Ley 19.464 – Art. 39 bis del Código Penal), es decir contar con Título Técnico del área educacional.

- **Propósito del rol de asistente de aula:**

Contribuir a los objetivos del Proyecto Educativo Institucional , realizando labores complementarias a la labor educativa, dirigidas a desarrollar, apoyar y controlar el proceso de enseñanza aprendizaje, elaborando y organizando material pedagógico y ambientes de aprendizaje, velando por la seguridad y el cuidado de niños y niñas, en un ambiente de convivencia favorable a su adaptación, desarrollo y aprendizaje, coordinándose permanentemente con el o la docente del nivel (Briceño, M. U., Morales, M. C., Pinochet, M. M., Canio, G. C., Keller, P. M., Jiménez, C. A., ... & Velasco, C. S. 2013).

- **Competencias necesarias de los asistentes de Aula, paradocentes:**

Según lo planteado por Fundación Chile (2013), las competencias con las que debiesen contar los asistentes de aula divididas en tres grupos:

1. *Competencias funcionales específicas del cargo:*

Estas competencias implican

- Implementar un ambiente adecuado para el aprendizaje en el aula por medio del espacio físico y los materiales pedagógicos, reflejado en acciones como:
  - Organizar el material de trabajo en el espacio pedagógico.
  - Orientar a los alumnos y alumnas en el uso de espacios materiales.
  - Acondicionar el aula y otros espacios educativos
  - Preparar la confección del material pedagógico
  - Confeccionar el material pedagógico
  - Almacenar insumos y materiales confeccionados
  - Controlar las cantidades de insumos y materiales pedagógicos disponibles.
- Apoyar proceso pedagógico en el aula, tanto en el desarrollo de las actividades, como en el apoyo que cada estudiante pueda requerir durante la actividad, además de algunas tareas administrativas de apoyo al proceso pedagógico, debiendo verse reflejado en acciones como:
  - Preparar los apoyos que se realizarán durante las actividades.
  - Atender situaciones emergentes.
  - Monitorear el desarrollo de actividades de aula
  - Colaborar en la evaluación de aprendizajes de niños y niñas.
  - Identificar necesidades de apoyo específico a estudiantes.
  - Adaptar actividades de aula para estudiantes con dificultades o diferentes ritmos de aprendizajes.
  - Reforzar comportamientos en el aula.
  - Ajustar actividades de niños y niñas que se ausentan.
  - Administración de comunicaciones al hogar.
  - Revisión de algunos instrumentos de evaluación, con la respectiva pauta del docente.

## 2. *Competencias conductuales:*

Estas competencias complementan las competencias funcionales:

- Proactividad, para anticiparse y realizar acciones autónomas de forma eficaz y eficiente.
- Relaciones interpersonales positivas, pudiendo interactuar con respeto, cordialidad, tolerancia, de forma clara mediando los conflictos que se pudieran suscitar.
- Trabajo en equipo para el logro de las metas del establecimiento, colaborando con todos los miembros de la comunidad educativa.
- Comunicación efectiva, con capacidad para escuchar, comunicar y verificar lo comunicado.
- Autocontrol.

### 3. *Competencias transversales:*

Estas competencias deben estar presentes en todos los funcionarios que prestan sus servicios en los establecimientos, sean estos asistentes de la educación, como docentes.

- Administrar un ambiente de aprendizaje seguro: Las capacidades están relacionadas al manejo de manuales de convivencia escolar y de seguridad.
  - Conocimiento del manual de convivencia y los procedimientos de seguridad.
  - Orientar a los estudiantes en el cumplimiento de las normas de convivencia y de seguridad
  - Informar sobre el estado de la convivencia a directivos.
  - Ejecutar los procedimientos de seguridad

Las tareas y competencias mencionadas anteriormente están relacionadas en primera instancia a funcionarios paradocentes que realizan asistencia en aula, los que priman en la muestra de este estudio, sin embargo y no en un número



menor, también hay docentes que ejercen el rol de apoyo en aula, lo que de cierta forma condiciona el tipo de intervención que podría generarse en el aula desde una orientación mayormente pedagógica, además de la interacción con el docente encargado de la asignatura o del curso al que se apoya.

– **Docente de apoyo en aula:**

Esta tarea es desarrollada por profesionales de la educación, quienes realizan la función de asistente pedagógico a la labor docente. Según la realidad comunal identificada, las tareas desarrolladas por estos profesionales se encuentran centradas en el reforzamiento de aquellos estudiantes que tienen un ritmo de aprendizaje más descendido que el grupo curso.

En cuanto a este rol, no existen suficientes estudios como para definir sus principales funciones, sin embargo, en las escuelas estudiadas, sus funciones están ligadas a:

- Apoyo a los alumnos con ritmos de aprendizaje más descendido, por medio de actividades diferenciadas, adecuaciones curriculares, preparación de material didáctico.
- Reforzar los objetivos de aprendizajes trabajados por los docentes titulares del aula.
- Implementar actividades para todo el curso que desarrollen habilidades específicas como la comprensión lectora, escritura y resolución de problemas.
- Aplicación de evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas.

Como se mencionaba anteriormente, el docente realiza en cierta forma co-enseñanza, entendida como una modalidad de trabajo colaborativo especialmente pensada en la lógica de la gestión curricular y la didáctica, pues se desarrolla

mediante un proceso de planificación, instrucción y evaluación colaborativa (Ruiz Morales, J., Lagos Leiva, C., Jara Contreras, A., & Sandoval Rifo, B. 2015). En general el docente de apoyo, permite gestionar la enseñanza desde un punto diferente al de un paraprofesor ya que este último gestiona de una forma asistencial a la planificación, complementando lo que el profesor de asignatura tenga planificado, adecuando el ambiente, brindando los materiales y apoyando el proceso de enseñanza. Sin embargo, el docente de apoyo genera adecuaciones y modificaciones a las planificaciones realizadas, llegando incluso a planificar según la realidad de los estudiantes más desfavorecidos e implementando las medidas didácticas y metodológicas necesarias para generar aprendizaje.

Según lo planteado por Rodríguez, F. (2014), la co-docencia está estrechamente ligada al currículum, en las siguientes tres dimensiones y estas a su vez en sub dimensiones:

Dimensión	Subdimensión
Planificación de la enseñanza	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Distribución de roles y responsabilidades.</li> <li>2. Planificación general del aula común.</li> <li>3. Diseño de las adaptaciones curriculares.</li> <li>4. Determinación de las estrategias didácticas.</li> <li>5. Planificación del enfoque de co-enseñanza.</li> <li>6. Preparación de recursos.</li> </ol>
Didáctica de aula	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enfoque de co-enseñanza.</li> <li>2. Estrategias didácticas utilizadas.</li> <li>3. Manejo de la conducta de los estudiantes.</li> <li>4. Comunicación entre los docentes.</li> <li>5. Relación entre actividades de aula común y de aula de recursos.</li> </ol>
Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diagnóstico de los aprendizajes previos.</li> <li>2. Diagnóstico de las necesidades educativas especiales.</li> <li>3. Evaluación de proceso.</li> <li>4. Evaluación final.</li> <li>5. Evaluación de la co-enseñanza.</li> </ol>

Si bien este tipo de con-docencia hoy es utilizado en los programas de integración escolar, difieren muy poco de lo que el docente de apoyo realiza al interior del aula, siendo uno de esos aspectos el uso del aula de recursos y el diagnóstico de las necesidades educativas especiales, propias de un Programa de Integración Escolar (Calvo, A. M. S., Sánchez, J. M., & González, J. C., 2017).

#### – Trabajo Colaborativo

Aunque la incorporación de un apoyo en aula es una gran oportunidad para complementar la enseñanza, también conlleva un desafío al quehacer docente, principalmente por el predominio de una cultura de trabajo pedagógico aislado e individual del docente (Vezub, L. F. 2007).

El desafío docente entonces está dirigido a una transformación de esta cultura de trabajo individual, lo que implica coordinar las actividades hacia metas comunes, compartir un sistema de creencias, demostrar paridad en los roles, utilizar un liderazgo distributivo y actuar en forma cooperativa (Rodríguez Rojas, F. F., & Ossa Cornejo, C. J. 2014)

Para este caso de duplas educativas, las cuales las podemos encontrar formadas por docente y asistente o por dos docentes, es importante definir claramente el tipo de trabajo colaborativo que pudiese surgir en el aula. Bekerman y Danker (2010) utilizaron el concepto de pareja pedagógica, con la siguiente definición. “Trabajo en equipo que realizan dos docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación a un grupo de alumnos. Desde el momento de la planificación, puesta en acción o ejecución, elaboración de materiales y momento de reflexión, como también el planteamiento y elaboración de intervenciones compartidas” (Rojas, F. F. R., & Cornejo, 2012).

Para que el trabajo colaborativo pueda llevarse a cabo de forma eficiente, las duplas de aula, entendiéndose estas como el docente y su asistente, sea este un par docente o un profesional de la educación, deberán buscar caminos para la colaboración. Según lo planteado por Hord y Hirsh (2008) este camino debiese contener las siguientes etapas de colaboración :

1. Se identifican y definen las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Determinando los objetivos a desarrollar a partir de los datos que se puedan obtener de las distintas evaluaciones con las que cuente el centro educativo.
2. Se especifican las prioridades de mejora a partir de los datos.
3. Se seleccionan practicas o programas específicos, a partir de las necesidades identificadas, dando paso a la innovación de estrategias.
4. Se establecen las necesidades de formación. Una vez definida la estrategia o innovación, los profesores deben aceptar y acordar sus necesidades de

formación profesional, capacitándose para implementar de la mejor forma la innovación.

5. Se define la formación profesional. El profesorado determina lo que debe aprender y como va a hacerlo y todos los miembros participan activamente en este proceso de adopción de estrategias formativas.
6. Se implementan las innovaciones.
7. Se evalúa el proceso de implementación. Incidencia y valoración del impacto de la innovación.
8. Se establecen nuevas necesidades de mejora. Reiniciando el ciclo de mejora.

Ante todo lo mencionado anteriormente, es indiscutible que el trabajo colaborativo es beneficioso en diferentes aspectos, como el incremento de los niveles de comprensión y comunicación de los miembros, mejorar la capacidad para resolver problemas, desarrollar procesos de cambio e innovación organizados y construir sentido de comunidad, pero principalmente sus acciones logran impactar en los aprendizajes de los estudiantes y por lo tanto en los resultados en la prueba SIMCE (Krichesky, G. J., & Murillo Torrecilla, F. J. 2011).

## **Conclusión**

El gran desafío de la educación pública en Chile es mejorar la calidad de los aprendizajes, viéndose estos reflejados en los resultados de la evaluación SIMCE y como una de las estrategias que con mayor fuerza ha surgido en los últimos años, ha sido la incorporación de asistentes de aulas, siendo estos paradocentes de nivel técnico o profesionales de la educación.

La incorporación de esta acción en los establecimientos ha generado como consecuencia la diversificación de la enseñanza en el aula, complementando la función docente en la atención a la diversidad, estilos y ritmos de aprendizaje, amplia utilización de recursos didácticos y materiales, disminución de la proporción numérica de alumnos por profesor y una evaluación diferenciada de ser necesaria.

Además, esta acción ha desencadenado la creación de parejas pedagógicas, las cuales a partir de la interacción logran cohesionar un trabajo colaborativo al interior del aula, que permite la reflexión docente, mejorando sus prácticas en un ciclo de mejora constante, promoviendo la innovación el aprendizaje y el perfeccionamiento docente.

La evidencia de los establecimientos que son parte de este estudio demuestra que la incorporación de esta figura a la sala de clases genera un impacto positivo tanto en los aprendizajes, como en los resultados obtenidos por los establecimientos en las pruebas estandarizadas a nivel nacional.

A partir del exhaustivo análisis bibliográfico realizado para el desarrollo de este estudio, se pudo constatar la escasa evidencia empírica existente en estudios científicos sobre esta temática, abriendo un campo de investigación, el cual en la actualidad ha sido muy poco abordado. Parte de la información en la que se sostuvo este estudio, está enfocada principalmente en el trabajo entre el profesor de aula y el docente de educación diferencial.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J., & Unicef, D. C. (2015). Una mirada a los procesos de mejoramiento escolar en Chile. Santiago de Chile: CIAE

Briceño, M. U., Morales, M. C., Pinochet, M. M., Canio, G. C., Keller, P. M., Jiménez, C. A., ... & Velasco, C. S. (2013) COMPETENCIAS LABORALES DE LOS Y LAS ASISTENTES DE LA EDUCACIÓN

Calvo, A. M. S., Sánchez, J. M., & González, J. C. L. (2017) El Ejercicio De La Codocencia: Espacio Para La Transformación De Las Prácticas En Educación Superior En La Formación Docente Y La Investigación Educativa.

Campos - Martinez, J., & Morales, P. G. (2016). Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. La respuesta de la sociedad civil. *Cadernos Cedes*, 36(100).

Fouz, T. D. (2014). Expectativas docentes y su relación con el rendimiento de los estudiantes: análisis de la situación chilena a partir de los datos del sistema de medición de calidad de la educación (SIMCE) (Doctoral dissertation, UNED).

Instituto Nacional de Estadísticas, Resultados preliminares CENSO, 2017.

- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, Índice de Vulnerabilidad Escolar, 2018.
- Krichesky, G. J., & Murillo Torrecilla, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1).
- Mella, O. (2016). Factores que afectan los resultados de la escuela pública chilena. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(1).
- Rodríguez Rojas, F. F., & Ossa Cornejo, C. J. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. Estudios pedagógicos (Valdivia), 40(2), 303-319.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 8(2), 219-233.
- Rojas, F. F. R., & Cornejo, C. J. O. (2012) LA PERCEPCIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LA GESTIÓN CURRICULAR DE PROFESORES DE EDUCACIÓN REGULAR Y EDUCACIÓN ESPECIAL EN PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR DE LA COMUNA DE TOMÉ. educación, 3, 3
- Ruiz Morales, J., Lagos Leiva, C., Jara Contreras, A., & Sandoval Rifo, B. (2015). Barreras y facilitadores en la implementación de la co-enseñanza en dos establecimientos con programa de integración



escolar en la Provincia de Concepción (Doctoral dissertation, Universidad Católica de la Santísima Concepción).

Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, 11(1), 0.

11.

**LA REORIENTACIÓN VOCACIONAL EN EL PROCESO DE  
FORMACIÓN DEPORTIVA EN LA PIRÁMIDE DE ALTO  
RENDIMIENTO.**

**VOCATIONAL REORIENTATION IN THE SPORTS TRAINING  
PROCESS IN THE HIGH PERFORMANCE PYRAMID**

**AUTORES:** MSc. Osniel Echevarría Ramírez.

Profesor Auxiliar ([osnieler@gmail.com](mailto:osnieler@gmail.com)). Docente investigador:

Facultad de Cultura Física. Universidad de Las Tunas.

MSc. Yerenis Sarahis Tamayo Rodríguez.

Profesor Auxiliar ([yerenistr@gmail.com](mailto:yerenistr@gmail.com)). Docente investigador:

Facultad de Cultura Física. Universidad de Las Tunas.

Dr. C. Bernardo Jeffers Duarte.

Profesor Titular ([bernardojd@ult.edu.cu](mailto:bernardojd@ult.edu.cu)). Docente investigador:

Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Las Tunas.

Dra. C. Aleida Best Rivero

Profesor Titular. Docente investigador: Universidad de Las Tunas.

UNIVERSIDAD DE LAS TUNAS

**RESUMEN**

El material aborda algunos pasos y procedimientos utilizados por el autor para la confección del diseño teórico de la investigación científica relacionada con la orientación vocacional deportiva y la selección de talentos deportivos, teniendo en cuenta la situación de los resultados competitivos y deportivos del deporte cubano en los últimos años en la arena internacional. Para ello se tuvo en cuenta el vertiginoso crecimiento del conocimiento científico y su casi inmediata difusión, en una realidad cada día más compleja en donde el conocimiento está profundamente afectado por factores sociales, criterios personales, políticos y económicos. No es

una obra conclusiva, requiere de un enriquecimiento continuo y sistemático por parte de los investigadores, profesionales y directivos del deporte. El objetivo principal de la investigación está dirigido a la elaboración de una estrategia de transferencia del talento deportivo en la pirámide de Alto Rendimiento.

**Palabras claves:** reorientación vocacional deportiva, resultados competitivos y deportivos, transferencia de habilidades y capacidades, orientación vocacional, pirámide de alto rendimiento, talento deportivo.

### **SUMMARY**

The material addresses some steps and procedures used by the author for the preparation of the theoretical design of scientific research related to the vocational orientation of sports and the selection of sports talents, taking into account the situation of the competitive and sporting results of Cuban sports in the last years in the international arena. For this, the vertiginous growth of scientific knowledge and its almost immediate diffusion were taken into account, in an increasingly complex reality where knowledge is deeply affected by social factors, personal, political and economic criteria. It is not a conclusive work, it requires continuous and systematic enrichment on the part of researchers, professionals and sport managers. The main objective of the research is aimed at the development of a strategy for the transfer of sports talent in the High Performance pyramid.

**Keywords:** sports vocational reorientation, competitive and sporting results, skills and abilities transfer, vocational orientation, high performance pyramid, sports talent.

### **INTRODUCCIÓN**

La introducción de este trabajo resume la expresión del resultado del profundo ejercicio analítico, valorativo, crítico y reflexivo concerniente a la necesidad social de la presente investigación tomando como referencia los requerimientos del modelo ideal de los centros de Alto Rendimiento, criterios de personalidades del área del conocimiento concerniente al objeto tratado, lineamientos de la política económica y social del Partido Comunista de Cuba y los fundamentos estructurados en el Programa de Preparación Integral del Deportista (PPID).

En la sistematización teórica realizada se aprecia que el Deporte desde sus inicios ha sido aglutinador de multitudes, que aporta alegría y satisfacción a la población,

que es un espacio que permite consolidar el carácter social y la identidad de todo un pueblo o nación.

Con el triunfo de la revolución cubana en 1959, el desarrollo de las condiciones educacionales, la política deportiva encaminada a desarrollar las cualidades físicas y deportivas de aquellos niños y jóvenes dotados para el deporte, al objeto de desarrollar al máximo esas capacidades con fines competitivos, y la creación del Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación (INDER), permitieron la apertura en 1977 de las Escuelas de Iniciación Deportiva Escolar (EIDE), una especificidad dentro del sistema educativo cubano que agrupa a los talentos deportivos más dotados de cada región, dentro de sus objetivos principales se encuentra integrar la formación cultural general deportiva en función de formar un atleta integral.

En este contexto se reconoce la existencia de varios procesos considerados un aporte a la Pedagogía Deportiva Cubana por su enfoque integral y su concepción racional relacionados con la formación integral del talento deportivo, que tienen objetivos, acciones e indicadores que se aprecian explícita e implícitamente a partir de su generalización en las modificaciones curriculares aprobadas por el Ministerio de Educación (MINED) en el curso escolar 2009/ 2010, siendo de nuestro interés el relacionado con la formación deportiva.

En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI de Delors J. afirma: "La educación tiene la misión de permitir hacer fructificar sus talentos y sus capacidades de creación, implica responsabilizarse de sí mismos y realizar su proyecto personal..."<sup>9</sup>.

Lo antes citado deja claro la importancia del estudio y preparación incesante del entrenador deportivo, a partir de su disposición y esfuerzo personal, para obtener resultados integrales con el talento deportivo, estas ideas se encuentran de manera recurrente en la pedagogía cubana. José de la Luz y Caballero al referirse al maestro, afirmó "(...) además de saber, supiera enseñar y buscar por sí mismo los mecanismos que le permitirán perfeccionar su trabajo en el aula y fuera de ella"<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Delors J. [et al]. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO; 1996. Página 18

<sup>10</sup> Cartaya, P. José de la Luz y Caballero. Ed. Ciencias Sociales. La Habana, 1988. Página 112.

Dicha afirmación permite reconocer que el entrenador deportivo orientado de manera correcta es capaz de fructificar al talento deportivo y de llevar adelante un proceso de ayuda a partir de los propios recursos que aporta el proceso de formación deportiva en el contexto actual, una orientación vocacional acorde con las necesidades del deporte cubano.

## **DESARROLLO**

El ejercicio de sistematización de experiencia realizado y el análisis teórico permitió sobre una base valorativa, crítica y reflexiva, realizar el estudio de la evolución histórica del fenómeno estudiado contrastando las exigencias del modelo ideal con las manifestaciones de la situación actual de la cual surgieron ideas acerca de lo deseado tomando como referencia indicadores e hipótesis de trabajo y la identificación colectiva de la valoración causal, relacionada con los fundamentos teóricos comprometidos en la investigación.

La orientación vocacional comprometida con la colectividad, conforma el soporte esencial de las opciones en la vocación del talento deportivo, aspecto que resulta necesario para el logro de la aspiración social, expresada en la calidad, cualidad, conocimientos, habilidades y valores del entrenador deportivo para asumir, en mejores condiciones, la formación del talento deportivo, a partir del modelo cubano encaminado además a desarrollar las cualidades físicas y deportivas con fines competitivos.

En los últimos años debido a múltiples factores, el deporte cubano ha disminuido el nivel de los resultados deportivos y competitivos en la arena internacional. Los lineamientos 131 y 132 de la política económica y social del Partido Comunista de Cuba, hacen un llamado al perfeccionamiento integral del sistema deportivo cubano, contextualizado a las condiciones tanto nacionales como internacionales e invita a elevar la calidad y el rigor en la formación de atletas y docentes, desde la escuela y centros de Alto Rendimiento en los tres subsistemas de enseñanza.

Sin embargo llama la atención sobre manera que a pesar de toda la política económica y social sustentada en la constitución de la República de Cuba dirigida

al desarrollo del deporte, aún se aprecian dificultades en el aprovechamiento y utilidad de las potencialidades del talento deportivo.

El número cada vez más creciente de bajas técnicas por año académico en las EIDE es una señal que nos indica la existencia de dificultades en las acciones de orientación vocacional y seguimiento y control del talento, que no permiten la utilidad de la evaluación de los periodos latentes para reorientar al talento deportivo hacia otra disciplina o actividad, tomando en consideración además que las bajas técnicas constituyen una contradicción prominente que reduce la posibilidad del desarrollo del deporte en Las Tunas.

Existen evidencias objetivas y puntuales en el mundo de talentos deportivos que han sido seleccionados inicialmente para un deporte y poco tiempo después causan baja técnica por criterios unilaterales sin tener en cuenta nuevos criterios de utilidad para su permanencia en la pirámide deportiva a partir de los conocimientos, habilidades y capacidades adquiridas en su formación deportiva que permiten reorientarlo hacia otra disciplina o actividad.

Lo antes expresado evidencia la necesidad de crear nuevas estrategias dirigidas al talento deportivo que garanticen su permanencia en la pirámide de alto rendimiento a partir de una reorientación efectiva, acorde con la evolución de los periodos latentes y el desarrollo adquirido en el proceso de formación deportiva, sobre la base de una concepción científica en el contexto pedagógico actual, aspecto este expresado en el lineamiento 125 de la política económica y social del Partido Comunista de Cuba, actualizada en el 2016.

Siendo consecuente con lo antes expresado, el entrenador deportivo de la EIDE enfrenta el reto de ofrecer respuestas científicas al proceso de formación deportiva donde el talento deportivo pueda **saber, saber hacer y saber ser**, para solventar situaciones cambiantes en la competición y la sociedad.

Para el logro de un desempeño que responda a tales exigencias, es necesario tener puntos de vista propios sobre funciones y tareas con fuerte sustento teórico, una valoración personal de su actividad profesional que le permita argumentar sus criterios y capacidad para confrontar estos ante las diferentes situaciones que se presentan en su actividad.

Precisamente el Modelo de la EIDE exige además que los entrenadores deportivos mediante la correcta selección, seguimiento y control del talento, unido al desarrollo del proceso de formación deportiva hagan fructificar en el talento deportivo, el autodidactismo, la autovaloración, la autoestima, la identidad, el amor por la patria, la cultura y el patriotismo para su crecimiento personal, así como la capacidad para solucionar de manera eficaz situaciones cambiantes en el proceso de formación deportiva.

El enfoque pedagógico de la orientación vocacional y el seguimiento y control del talento deportivo crean las bases para que desde el eslabón de base, se desarrollen condiciones para la reorientación del talento; sin embargo, en las observaciones realizadas se constata que no se aprovechan todas las potencialidades para incrementar su utilidad en el deporte, ello revela la existencia de una tendencia al desinterés por el deporte elegido cuando estos avanzan por la pirámide del Alto Rendimiento.

El incumplimiento de los indicadores de eficiencia en la etapa, unido a los criterios unilaterales para declarar baja técnica al talento deportivo, el criterio de evaluación profesoral establecida, la deficiente orientación vocacional, y la necesidad de completar la matrícula deportiva, son otras de las barreras que impiden llevar a cabo la reorientación y las exigencias sociales del deporte.

Dentro de las manifestaciones más significativas observadas se encuentran los criterios unilaterales para declarar las bajas técnicas, observándose además el no aprovechamiento de las potencialidades reales de transferencia de capacidades y habilidades del talento deportivo para su reorientación vocacional intra e interdisciplinaria deportiva según la evolución de los periodos latentes.

La búsqueda de solución a estas manifestaciones, nos lleva a una verificación epistemológica en tesis, artículos, monografías y literaturas especializadas relacionadas con la orientación vocacional y el seguimiento y control del talento deportivo en la pirámide de Alto Rendimiento.

Se reconoce que se han realizado estudios y aportes científicos desde diferentes aristas en estas áreas del conocimiento. Resultan significativos los estudios de: Bisquerra (1998), el cual plantea que la orientación vocacional no es un proceso

puntual, sino continuo en el tiempo dirigido a todas las personas; Naranjo D. F. (2012), ve la necesidad de fortalecerla desde una visión integradora en la formación continua y permanente; Klever F. (2012), plantea que la orientación vocacional no solo informa, instruye y concientiza al individuo, sino ayuda a reflexionar sobre su propia realidad; Lemus C. JC (2013), refiere que este proceso ayuda a definir la personalidad en un momento de la vida.

Sin embargo a pesar de la complementariedad existente entre ellos, no se aprecian aspectos relacionados a la necesidad de una reorientación vocacional del individuo según la evolución de los periodos latentes.

Por otro lado se pudo comprobar la existencia de investigaciones que se han centrado en el proceso de formación deportiva, la selección, seguimiento y control del talento deportivo, mediante propuestas metodológicas, estrategias, modelos didácticos-pedagógicos y etapas para su ejecución donde se destacan por sus aportes las de: Leiva (2003), el cual plantea al referirse al proceso de selección del talento, que el uso de procedimientos predictivos en este proceso era posible; García et. Al (2003), aseguran que las variables que permiten identificar desde edades tempranas la posibilidad de un niño en convertirse en un atleta de alto logros, no son cuantificables en su totalidad, por lo tanto garantizar el éxito queda a espera en el transcurso del tiempo, con el éxito del mismo.

Mientras que Mukana, R. (2007), sugiere cuatro medidas organizativas fundamentales para la selección de talento: el examen masivo de los niños con el objetivo de orientar en las clases de acuerdo a los tipos de deportes; La selección de deportistas de perspectiva para el cumplimiento de grupos docentes, entrenamiento y perfeccionamiento deportivo; El examen y selección de deportistas de perspectivas en la competencias infantiles y juveniles.

En tanto Iznaga, M. (2009), distingue dos tareas fundamentales en dicho proceso que engloba las antes mencionadas de manera sintetizada: la planificación y la puesta en marcha. Este aspecto organizativo comprende la designación de todo el instrumento que respalda el proceso de detención en el que están presentes los medios, métodos y procedimientos para evaluar al talento.

Sin embargo ninguno de estos autores ni los antes consultados hacen referencia a



la importancia de una reorientación del talento deportivo según la evolución de los periodos latentes.

En el curso escolar 2016-2017, en la EIDE Carlos Leyva González de la provincia de Las Tunas, 215 talentos deportivos causaron baja por diferentes causas, el 63% de ellas fueron por baja técnica, aspecto este que constituye una regularidad en los últimos años en el país; criterios unilaterales, la no existencia de estrategias dirigidas a la reorientación vocacional del talento deportivo según la evolución de los periodos latente y las características de la población tunera, son algunos de los aspectos que motivaron la investigación.

Al referirse al talento deportivo y comprender las insuficiencias epistémicas que inciden en la problemática objeto de estudio, que establece la impronta de una relación dialéctica y determinación valorativa causal en la lógica de esta investigación expresada en la insuficiencia de la sistematización epistemológica y praxiológica de la orientación vocacional del talento deportivo de la EIDE; Criterios de seguimiento reduccionista de potencialidades para la reorientación intra e interdisciplinar deportiva y la falta de estrategias de transferencia intra e interdisciplinar deportiva que permitan aprovechar las potencialidades del talento deportivo para su permanencia en la pirámide de Alto Rendimiento.

La falta de respuesta, explicaciones o soluciones concretas a las causas que generaron desde la teoría sistematizada las manifestaciones fácticas, nos indica la presencia de inconsistencias, fisuras, brechas e incongruencias teóricas que justifican la necesidad de una solución científica, por lo que se plantea como **problema científico**: Insuficiencia en los criterios de transferencia de habilidades y capacidades del talento deportivo de la EIDE, que limita la reorientación intra e interdisciplinar deportiva según evolución de los periodos latentes.

La EIDE, responde a la necesidad de formar de manera integral al talento deportivo para la alta competencia y la sociedad, por lo que se hace necesario para cubrir dicha expectativa crear nuevos criterios de utilidad para la reorientación intra e interdisciplinar deportiva para optimizar su permanencia en la pirámide de Alto Rendimiento, la cual es la categoría fundamental que presupone comprender dialécticamente la relación **sujeto-objeto y sujeto-sujeto**.

Es por ello que se precisa como **objeto de estudio** de la investigación la formación deportiva del talento deportivo de la EIDE. Para dar solución a las tareas de la investigación se formuló el siguiente **objetivo**: La elaboración de una estrategia para la reorientación intra e interdisciplinar deportiva del talento deportivo de la EIDE, sustentada en un enfoque de modelo contextualizado según criterios de transferencia en la evolución de los periodos latentes.

Luego de una sistematización, valoración y análisis del objeto partiendo de su definición y caracterización desde diferentes aristas, de lo abstracto a lo concreto, cuyos resultados revelan carencias en la reorientación dentro de las dimensiones que estructuran dicho proceso, se pudo precisar como **campo de acción**: Los criterios de utilidad para la reorientación intra e interdisciplinar deportiva.

La fundamentación epistemológica de la investigación se centró en la necesidad de revelar la peculiaridad distintiva de la dinámica de la formación del talento deportivo desde una perspectiva que vincule las exigencias formativas en el contexto actual de la competitividad, por lo que para dar solución al problema planteado se formuló la siguiente **hipótesis**: Una estrategia de transferencia de habilidades y capacidades en el seguimiento y control del talento deportivo sustentada en un enfoque de modelo de reorientación intra e interdisciplinar deportiva según evolución del periodo latente, contribuirá a la eficiencia, estabilidad y aprovechamiento del talento deportivo en los procesos de formación deportiva.

Para la concreción práctica de la investigación se sistematizaron referentes teóricos que sustentaron la estrategia para la reorientación intra e interdisciplinar deportiva del talento deportivo de la EIDE, determinándose las causas que inciden en las bajas técnicas del talento deportivo de la EIDE y se puso en práctica la estrategia de transferencia para la reorientación intra e interdisciplinar deportiva del talento deportivo de la EIDE, de la que se pudo corroborar su efectividad.

Para el estudio de la literatura general y especializada concerniente al tema de la investigación y posterior sustento de la concepción teórica de la propuesta se utilizaron métodos de nivel teórico como: el histórico-lógico que favoreció el estudio del desarrollo histórico y lógico del proceso de formación deportiva y el seguimiento y control del talento deportivo, además de determinar las peculiaridades y

tendencias que se manifiestan en la orientación vocacional.

El método análisis y síntesis permitió establecer elementos esenciales de la investigación, la relación existente entre ellos, el análisis de los datos y manifestaciones empíricas para determinar el problema y en el procesamiento de la información recopilada; el análisis y procesamiento de fuentes; hipotético-deductivo identificado con la hipótesis planteada; así como la triangulación mediante una sistematización teórica basada en un análisis valorativo, crítico y reflexivo, que permitió asumir posiciones teóricas para la fundamentación de la propuesta y recurso indispensable para la explicación de los resultados de cada una de las tareas en las diferentes fases de la investigación.

Para identificar y recolectar los elementos de juicios objetivos que corroboraron la existencia del problema científico de la investigación, fueron empleados los métodos de nivel empírico: la observación permitió la obtención de datos reveladores para el diagnóstico integral inicial, la caracterización y la verificación de la efectividad de la estrategia aplicada para lograr la reorientación vocacional intra e interdisciplinar deportiva del talento deportivo.

Mientras que la entrevista efectuada a entrenadores deportivos y directivos del Alto Rendimiento, permitió evidenciar las potencialidades y necesidades del talento deportivo, además de profundizar en los resultados del diagnóstico integral realizado.

La encuesta aplicada al talento deportivo de la EIDE, permitió adquirir información colectiva por consenso sobre el valor de la propuesta, de igual forma los talleres de opinión crítica y construcción colectiva, posibilitaron socializar los resultados entre los especialistas.

Como procedimiento metodológico se empleó la contrastación cualitativo – cuantitativa, tanto teórica como empírica, facilitó la determinación de las relaciones esenciales de la estrategia de intervención y el contraste de opiniones e ideas recogidas con diferentes instrumentos y en los talleres de reflexión pedagógica donde se evaluó la pertinencia de la estrategia.

Para el procesamiento de los datos obtenidos durante la aplicación de los instrumentos de investigación se empleó la estadística descriptiva.

## CONCLUSIÓN

1. Los fundamentos teóricos de la investigación emergen de la valoración crítica de los referentes teóricos sobre el objeto, el campo y sus relaciones vistas de forma sistémica a partir de las dimensiones e indicadores que se emplearon en la caracterización del estado de dichas relaciones y la solución al problema científico que se resuelve.
2. La reorientación vocacional intra e interdisciplinar deportiva es aquel proceso dinámico, permanente, eficaz y progresivo que inicia en el eslabón de base teniendo en cuenta la transferencia de habilidades y capacidades con las que cuenta el talento deportivo para su reorientación dentro o fuera de su deporte inicial según el periodo latente.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Arnal, J. Y otros: Investigación Educativa. Editorial Labor. S.A. Barcelona. 1994
2. Duarte. J. Gestión de sistematización para identificar los componentes del diseño teórico y metodológico de la investigación. Material de apoyo a la docencia. Las Tunas. Cuba. 2018.
3. Best, J.: "Cómo investigar en educación". Ediciones Morata S.A, Madrid, 1972.
4. Bisquerra, R. Métodos de investigación educativa. Ediciones CEAC. Barcelona.1989.
5. Bunge, M. La investigación científica. Editorial de ciencias Sociales. La Habana, 1972.
6. Cartaya, P. José de la Luz y Caballero. Ed. Ciencias Sociales. La Habana, 1988. Página 112.
7. Chirino, V. Investigación Educacional. Impresión Ligera. La Habana, 1997.
8. Castellanos B. y Duarte, J.: "Selección de Temas de Metodología de la Investigación Social". Editora Política, La Habana, 1982.
9. Cohen, L. Y Manion, L. Métodos de investigación educativa. Editora la

- Muralla. Madrid. 1990.
10. Delors J. [et al]. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO; 1996. Página 18
  11. Echevarría. O y Tamayo. Y. Contextualización investigativa en el área de la Cultura Física y el Deporte en Cuba. Libro en formato digital Editorial REDIPE (95857440), Colombia. Abril de 2017.
  12. Echevarría. O y Tamayo. Y. Contextualización Pedagógica y Uso Solidario del conocimiento. Capítulo: Pedagogía. Libro en formato digital. Editorial Redipe. Capítulo: Estados Unidos. Febrero de 2018.
  13. Echevarría. O. y Tamayo. Y. Contextualización Investigativa y Uso Solidario del Conocimiento. Capítulo: Cultura Física y Deporte. Libro en formato digital. Editorial Redipe, Capítulo Estados Unidos. Febrero de 2018.
  14. Echevarría. O. y Tamayo. Y. Apropiación, generación y uso del conocimiento IV. Libro en formato digital. Editorial Redipe, Capítulo Estados Unidos. Febrero de 2018.
  15. Hernández Sampieri, R y otros. Metodología de la Investigación. Editorial McGraw-Hill. México. 1996.
  16. Selltiz. C. y otros: "Métodos de investigación en las relaciones sociales".
  17. Sierra, V. y Álvarez de Zayas, C. Metodología de la investigación Científica. Impresión Ligera. Bolivia. 1997.
  18. HURTADO DE BARRERA, Jacqueline. El [proyecto de investigación](#). Fundación Sypal – Editorial Magisterio. Bogotá, 2001.
  19. HURTADO DE BARRERA, Jacqueline. Metodología de la Investigación Holística. Sypal, Caracas, 2000.
  20. Glitz, B., Hamásu, C. & Sandstrom, H. (2001). "The focus group: a tool for programme planning, assessment and decision –making –an American view." Health Information and Libraries Journal, 18, 30-37.
  21. Silverman, D. (2000) Doing Qualitative Research: A Practical Handbook.

London: Sage Publications.

22. Tamayo. Y. y Echevarría. O. Apropiación, generación y uso solidario del conocimiento III. Editorial REDIPE (95857440). Capítulo Estados Unidos. Febrero de 2018

12.

## **PROPUESTAS DE ACCIONES PARA POTENCIAR LA CREATIVIDAD MOTRIZ EN NIÑAS Y NIÑOS DEL SEXTO AÑO DE VIDA**

Mayelin Pérez Herrera [mpherrera@fcf.uho.edu.cu](mailto:mpherrera@fcf.uho.edu.cu) Universidad de Holguín.  
Cuba.

María del Carmen Díaz Rodríguez [mddiaz@fcf.uho.edu.cu](mailto:mddiaz@fcf.uho.edu.cu) Universidad de  
Holguín Cuba.

Universidad de Holguín

### **RESUMEN**

Hablar de Creatividad en estos tiempos es hablar de Educación en su versión más crisolada y es que un país se mide por el desarrollo cultural, tecnológico y social de sus personas, buscando una transformación desde un punto de vista personal, profesional y social comunitario.

Desde el área de Educación Física, también, se desarrolla la Creatividad, pero desde la motricidad es decir una Creatividad Motriz, porque desde esta área se aporta con las actividades lúdicas, actividades expresivas, deportivas, recreativas y culturales, que permiten de una u otra manera estimular y potenciar la Creatividad Motriz en un ambiente creativo, donde se motive y eleve un autoestima que favorece al desarrollo de la misma.

En el Círculo Infantil Amiguitos de la Paz, del municipio Holguín, se detectaron insuficiencias referidas a la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida, lo que dificulta el desarrollo de las habilidades motrices básicas en estas edades, a través del diagnóstico realizado, posterior a la observación a los festivales municipales y provinciales de la lección de la clase de Educación Física.

Para ello se utilizaron métodos del nivel teórico, empíricos, del nivel estadístico: entre los que se encuentran la observación, entrevista y encuesta, el grupo de discusión, entre otros. Como principales resultados se encuentran que la investigación permitió diagnosticar la urgencia de diseñar acciones para potenciar la creatividad motriz en estas edades, siendo una herramienta de valor para el estudio de la misma.

**Palabras claves:** creatividad, acciones potenciar

### **Summary**

To talk about Creativity in this day and age is to talk about Education in its version plus crisolada and it is that a country measures itself for his people's cultural, technological and social development, looking for a transformation from one point of personal sight, professional and social communal.

From the area of Physical Education, also, the Creativity develops, but you are to say a Driving Creativity, because from this area one makes a contribution with the activities related to games, expressive, sports, recreational and cultural activities, from the motivity that they allow one way or another stimulating and to increase the power of the Driving Creativity in a creative environment, where it be motivated and lift one self-esteem that favors the development of the same.

In the Infantile Circle Lovers of Peace, of the municipality Holguín, insufficiencies referred to the driving creativity in girls and children of the sixth year of life detected themselves, that makes difficult the development of the driving basic abilities in these ages through the realized, later diagnosis, to the observation to the municipal and provincial festivities of the lesson on the order of Physical Education.

They utilized methods of the theoretic level, empiricists, of the statistical level for it: Enter the ones that find the observation, interview and opinion poll, the group of discussion, between other ones. As principal results find that investigation allowed diagnosing the urgency to design actions to increase the power of the driving creativity in these ages, being a tool of value for the study of the same.

**Key words:** Creativity, actions increasing the power of



## INTRODUCCIÓN

La educación preescolar juega un papel importante en lograr aspectos del desarrollo y la formación integral de la personalidad del niño, preparado para enfrentar las contradicciones que ante él se presenten al finalizar esta etapa, que se expresan en una nueva situación social del desarrollo: su ingreso a la escuela, con nuevas exigencias de una actividad tan compleja como el estudio cambia el sistema de interacciones con los que lo rodean y la interacción entre los procesos y funciones psíquica. Asimismo, la actividad infantil se presenta con unos rasgos que la convierten en algo esencialmente creativa (Marín Viadel, 1991).

La creatividad proviene etimológicamente del vocablo *creare* o “sacar de la nada” y de *creceré*, “crecer”; así que todo acto de creación hace crecer a la persona que lo logra. (Martínez)

En los foros internacionales, el tema gana la atención de especialistas de diversas ramas de conocimiento y es lógico porque el estudio de los procesos creadores debe ser integral como lo es el desarrollo de la personalidad; además, cada vez se verifica con mayor seguridad que una educación de calidad es aquella que logra incrementar la creatividad como condición básica de plenitud del ser humano.

La UNESCO, en su comisión internacional sobre la educación en el siglo XXI, ha señalado cuatro pilares básicos para hacer frente al porvenir, con criterio renovador, lo cual coincide con estos objetivos que se señalaban: “Aprender a conocer”; “Aprender hacer”; “Aprender a vivir juntos” y “Aprender a ser” son estos cuatro pilares, los que sin dudas, deben guiar teóricamente la verdadera educación, la educación de calidad, que exige hombres altamente creadores.

La creatividad ha sido objeto de estudio en diferentes ramas del saber con diferentes enfoques y propósitos por varios autores, entre los que se destacan: Lowenfeld y Lambert, (1961); Bojalil, (1981); García, (1987); Prigorov y Yatsenko, (1987); Rodríguez,(1987,1995); Guilford, (1972); Chivás, (1992); Saturnino de la Torre, (1992); Heller, (1993); Minujín, (1993); Menéndez, (1994); Betancourt, (1994); Mitjás, (1995); Martínez, (1990, 1994, 2005); entre otros. Esta es desarrollada desde

el punto de vista de la persona y como expresión de la personalidad, aunque existen otros enfoques referidos a estos autores.

En la provincia de Holguín referente a esta temática, se encuentran los trabajos de Luis R. Jardín (1998) establece un modelo pedagógico que posibilite dirigir el aprendizaje por los alumnos de la modelación de conceptos biológicos, en la asignatura Ciencias Naturales de sexto grado, a nivel creativo. *Laguna Marbelis* (2010) Tareas docentes para estimular la creatividad en el dominio cognitivo cálculo en los escolares de tercer grado del centro escolar Joaquín García Fernández, el cual elabora tareas docentes para estimular la creatividad en el dominio cognitivo cálculo, a través del uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y los juegos didácticos, en los escolares de tercer grado.

López Raúl (2010), el cual elabora tareas docentes dirigidas a estimular la creatividad a través de la construcción de textos en escolares de sexto grado. Peña Yannis (2010) Elabora actividades en el área de Nociones Elementales de Matemática para contribuir al desarrollo de la creatividad en los niños del grado preescolar del centro escolar "Orlando Regalado Acosta" del municipio Sagua de Tánamo.

Son escasos los estudios realizados sobre la creatividad motriz y una de las causas que pueden justificarlo, como lo corrobora el grupo de investigación CREAM, es la falta de variedad de instrumentos de recogida de datos sobre este aspecto. Se necesitan instrumentos que permitan al docente indagar y tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza llevado a cabo y de esta forma mejorar su eficacia. El docente debe investigar el proceso de aprendizaje de sus alumnos de tal forma que le proporcione un constante feedback, que le permitan revisar y mejorar su proceso de enseñanza.

En el campo de la creatividad motriz, se podrían ubicar aquí los trabajos del grupo contraste de la Universidad de la Coruña, dirigido por Eugenia Trigo para quienes la creatividad motriz debe ser la posibilidad de considerar el sujeto como una

totalidad y el movimiento como un todo holístico que involucre al ser, sentir y saber (Trigo y colaboradores 2000).

En el año 2000 Napoleón Murcia Peña en su investigación "La Creatividad Motriz. Una Necesidad de Exploración Pedagógica" expresa que para poder generar programas que potencien el desarrollo de la creatividad motriz, es necesario primero estructurar un sistema de evaluación que reconozca el sujeto y el movimiento como totalidad y particularidad, cuya existencia implica la regulación sistémica del uno y del otro. O sea, que para estudiar la creatividad motriz, no es posible fraccionar el movimiento ni separarlo de lo que el sujeto piensa, conoce y siente. (Murcia.2000).

El desarrollo de la creatividad motriz es una necesidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los niveles educativos, pero mucho más en la primaria, en donde a pesar de su gran cantidad y diversidad de aspectos a considerar, debe convertirse en una exigencia cotidiana que nos permita aportar al alumnado los suficientes conocimientos y experiencias enriquecedoras, como para que puedan dar respuestas adecuadas a los constantes y acelerados cambios que experimenta. (Cenizo Benjumea y Fernández Truhán.2004)

El desarrollo motriz de la capacidad creadora de cada alumno debe ser un elemento imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. Para ello, partimos de los siguientes conceptos de creatividad motriz:

"la capacidad intrínsecamente humana de vivir la corporeidad para utilizar la potencialidad (cognitiva, afectiva, social, motriz) del individuo en la búsqueda innovadora de una idea valiosa" (Maestu y Trigo 1998: 623).

Por su parte Ruiz (1995), considerara que una persona es motrizmente creativa si es capaz de producir múltiples respuestas variadas y únicas ante un estímulo o una situación.

Posteriormente autores como Murcia, Vargas y Puerta (1998), asocian la creatividad motriz no sólo con el movimiento y con la calidad del mismo, sino también con la variabilidad y la originalidad, buscando espacio para la imaginación y nuevas

formas de crear, desarrollando estas relaciones del movimiento del pensamiento y la afectividad.

Gadner (1998), creatividad motriz o cenestésico corporal, como la denomina,

La creatividad motriz debe ser la posibilidad de considerar el sujeto como una totalidad y el movimiento como un todo holístico que involucre al ser sentir y saber (Trigo y colaboradores 2000).

(Murcia.2000) O sea, que para estudiar la creatividad motriz, no es posible fraccionar el movimiento ni separarlo de lo que el sujeto piensa, conoce y siente.

Trigo (2001) definiéndola posteriormente como “la capacidad intrínsecamente humana de expresar la corporalidad utilizando toda su potencialidad.

Por todo lo antes expuesto se considera a la creatividad motriz como la “capacidad psíquica para formular y resolver situaciones que se le presentan al sujeto a la hora de realizar una actividad física. Verdecia (2013)

En el municipio Holguín, partiendo de las observaciones de las actividades programadas presentadas en los Festivales de la clase de Educación Física Preescolar municipales, provinciales y luego de aplicar un diagnóstico inicial en el sexto año de vida del Círculo Infantil Amiguitos de la Paz, se detectaron las insuficiencias referidas a:

- ☀ En los programas, orientaciones metodológicas y otros documentos de la etapa preescolar, no se ofrecen las vías metodológicas para potenciar la creatividad motriz en los niños.
- ☀ Limitadas respuestas motrices, que dificultan la potencialidad de la creatividad motriz en los niños.
- ☀ Ejecución de los movimientos con limitada originalidad, flexibilidad y fluidez motriz.

Tales limitaciones gravitan desfavorablemente en el desarrollo del potencial creativo de nuestros educandos y, de hecho, constituyen la causa fundamental que ha condicionado la presente investigación.

Al tomar en consideración los elementos que argumentan la situación problemática descrita se determinó como problema científico:

¿Cómo potenciar la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Amiguitos de la Paz, del municipio Holguín?

Para dar solución a esta problemática se define el siguiente objetivo:

Diseñar acciones para potenciar la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Rayitos de Sol, a través de la clase de Educación Física del municipio Holguín.

En correspondencia con el objetivo propuesto se formulan las preguntas científicas siguientes:

- 1- ¿Qué fundamentos teóricos metodológicos sustentan la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida?
- 2- ¿Cuál es estado actual de la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Rayitos de Sol, a través de la clase de Educación Física del municipio Holguín?
- 3- ¿Qué elementos conforman las acciones para potenciar la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Amiguitos de la Paz, a través de la clase de Educación Física del municipio Holguín?
- 4- ¿Qué factibilidad poseen las acciones para potenciar la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Amiguitos de la Paz a través de la clase de Educación Física del municipio Holguín?

Para concretar las mismas se definen las siguientes tareas de investigación:

- 1- Determinar los fundamentos teóricos metodológicos que sustentan la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida.
- 2- Diagnosticar el estado actual de la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Amiguitos de la Paz, a través de la clase de Educación Física del municipio Holguín.
- 3- Elaborar acciones para potenciar la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Amiguitos de la Paz, a través de la clase de Educación Física del municipio Holguín.
- 4- Constatar la factibilidad de las acciones para potenciar la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Amiguitos de la Paz , a través de la clase de Educación Física del municipio Holguín.

Para el desarrollo de esta investigación se utilizaron los siguientes métodos y técnicas de investigación:

**Nivel teórico:**

**Análisis y síntesis:** la revisión bibliográfica, permitió la caracterización científica de los fundamentos teóricos de la creatividad motriz.

**Inducción y deducción:** sobre la base de la descripción de los datos empíricos obtenidos, establecer generalizaciones, deducir de los datos y de la teoría existente las características y relaciones fundamentales, entre las acciones y su propuesta en el contexto educativo.

**Histórico-lógico:** permite conocer los antecedentes él y desarrollo de las principales insuficiencias que han sustentado el proceso de la creatividad motriz en la Enseñanza Preescolar.

**Nivel empírico:**

**La observación:** participante y no participante para constatar los indicadores definidos para la valoración de la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida.

**Encuesta:** iniciales y finales, a los padres para conocer datos de interés, sobre el conocimiento que tienen las maestras del grado preescolar sobre la creatividad motriz en estas edades.

**Entrevistas:**(semiestructuradas): iniciales y finales para obtener datos sobre el objeto de estudio, entrevista a la promotora y maestra del grado preescolar.

**Grupo de discusión:** como método de la investigación para profundizar en la factibilidad de las acciones, el logro que se obtendrá en el proceso de la creatividad motriz.

#### **Técnicas estadísticas y de procesamiento de la información:**

**Cálculo porcentual:** como técnica estadística y/o de procesamiento de información, con el objetivo de procesar los datos recopilados para poder hacer las generalizaciones necesarias en cuanto a la población seleccionada.

## **DESARROLLO**

### **Potencialidades del proceso educativo en la Educación Preescolar para el desarrollo de la creatividad en los niños.**

La educación analizada como función de la sociedad, según A. Blanco (2002) constituye el medio fundamental para la socialización del sujeto, pues a través de ella la sociedad logra la asimilación y objetivación en cada individuo, de los contenidos socialmente válidos, expresados en los sistemas de normas y valores aceptados por la misma sociedad, es decir, el niño recibe del mundo que le rodea los conocimientos, hábitos y habilidades necesarios para relacionarse y desarrollarse.

En correspondencia con ello se debe garantizar una buena educación, reto a alcanzar en la actualidad, que es posible lograr si se prepara al educador para que dirija el proceso educativo con calidad a través del empleo de medios donde se incluya el conocimiento, la preparación y la organización consecuente del mismo.

El proceso educativo en la etapa preescolar se constituye por dos funciones fundamentales, la desarrolladora y educativa, debido a las características de esta edad, donde las posibilidades de desarrollo de los niños de edad preescolar son extraordinarias y constituyen la base para la personalidad futura, lo que sugiere que se creen las condiciones de vida y educación necesarias que las estimulen.

De igual forma, se debe organizar este proceso con calidad pues su fin es lograr el desarrollo integral de los niños, lo que se refiere tanto a su desarrollo físico, como a sus particularidades, cualidades, procesos y funciones psicológicas y a su estado nutricional y de salud, debido a que en esta etapa continúa una intensa maduración del organismo, particularmente del sistema nervioso y de la actividad nerviosa superior, los que se fortalecen y se refleja en el aumento de la capacidad de trabajo y ampliación de la vigilia.

Es por ello que entre sus principios se encuentra que el niño ocupe un lugar central, protagónico, lo que significa que todo lo que se organice y planifique debe estar en función del niño y tener como fin esencial su formación ya que es característico en estas edades el desequilibrio de los procesos nerviosos, la excitación predomina sobre la inhibición, por lo que se hace imprescindible la combinación de actividades dinámicas con otras más sedadas, donde sea el juego el hilo conductor y motivacional que pueda lograr un cierto equilibrio en estos procesos.

El proceso educativo debe caracterizarse por ser participativo, colectivo y cooperativo, donde los niños sean capaces de organizar, participar e interactuar con sus compañeros en las diferentes actividades que se realicen.

En la organización del proceso educativo, se debe considerar las condiciones en que transcurre el mismo, no se debe concretar solamente la asimilación de determinados contenidos en los niños sino que es necesario que se influya en el hábito de trabajar activamente y de forma creadora.



Esta organización se estructura sobre la base del enfoque integral de la solución de las tareas de la educación multifacética, sobre la base de la unidad del contenido educativo- instructivo, de los métodos y de las formas organizativas.

El criterio anterior es de gran importancia debido a que sobre las bases científicas ha de estructurarse el sistema de influencias educativas. Cuando se analiza el proceso educativo, se tiene que tomar en consideración sus componentes fundamentales, los que en su unidad y sistematicidad determinan la estructura del proceso, estos son: objetivo, contenido, métodos, medios, evaluación y formas organizativas.

Esto significa que la Educación Preescolar no se puede estructurar mediante la organización de actividades que requieran una constante atención voluntaria, la utilización de elementos lúdicos y el cambio frecuente de las formas de actividad permitirán mantener la atención infantil a un nivel suficientemente alto, es por ello que las formas organizativas se subdividen de acuerdo a diferentes criterios: número de participantes, nivel de independencia, tipos de actividades que realizan, alternativa que se utiliza el espacio- tiempo que ocupan.

Dentro de las diferentes actividades que realizan los niños se pueden encontrar las actividades programadas, especialmente concebidas para las distintas áreas de conocimiento y desarrollo, su forma de organización depende de su contenido y del nivel de desarrollo de los niños.

En las formas organizativas de trabajo, correspondiente al área de motricidad incluiremos: La actividad programada de motricidad, la gimnasia matutina, la actividad motriz independiente, los juegos motores, la actividad recreativa, los paseos y excursiones y los festivales.

## **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.**

### **Entrevistas al personal docente (ver anexo 1)**

Luego de aplicar las entrevistas al personal docente (ver anexo 1) se pudo constatar que de las 3 entrevistadas, todas, para un 100%, tienen un criterio

ascertado sobre la creatividad, expresando que es crear algo nuevo transformando la realidad de acuerdo con los conocimientos que uno posee.

Del personal docente entrevistado, 3 manifiestan que la imaginación es el fundamento psicológico potenciador de la creatividad para un 100%.

Las 3 docentes para un 100% opinan que sus niños son creativos cuando crean algo que no existe en la realidad.

Ejemplo:

Se le pide al niño que dibuje una silueta de objetos que utilizan los deportistas, este lo hace pero además, da la idea de crear otro objeto similar al que ya dibujo.

Todo el personal docente entrevistado considera que los niños son más creativos en la actividad motriz independiente para un 100%, aunque una plantea que en las actividades de motricidad los niños son creativos para un 33.3%.

Se constató que 2 docentes para un 66.6% plantean que ellos desarrollan la creatividad en los niños a través de las actividades de motricidad, así como en la actividad independiente, un docente plantea que la creatividad se desarrolla en todo momento de la vida del niño y que los juegos de roles son la actividad rectora para potenciar la creatividad motriz.

Las 3 entrevistadas para un 100% plantean que las actividades que se realizan para desarrollar la creatividad motriz no son suficientes, le atribuyen este resultado al hecho de que existen limitaciones en su formación en este sentido y, por otra parte, por no recibir la suficiente preparación metodológica postgraduada que le permita en el desarrollo del proceso pedagógico para desarrollar la creatividad motriz en estas edades.

A ello agregaron la ausencia de bibliografía y documentación sugerente acerca de esta temática.

Mediante esta entrevista se pudo constatar que el 100% de las docentes no poseen los conocimientos suficientes sobre este aspecto del desarrollo infantil, por lo

que resulta necesaria una mayor preparación metodológica que le permita en el contexto del proceso pedagógico a desarrollar sobre la creatividad motriz.

Los resultados que a continuación se describen los cambios obtenidos en tales sujetos en correspondencia con la acción transformadora de las acciones propuestas.

### **Resultados del método grupo de discusión.**

Análisis e interpretación

Especialistas del municipio y provincia: 2

Directivos de la escuela: 1

Profesores de Educación Física: 2

Profesores de Educación Física de la FCF: 3

Promotoras del Programa Educa tu Hijo: 2

Maestras del grado preescolar: 2

Con el objetivo de conocer el estado de opinión que tienen los especialistas del municipio, los profesores de Educación Física acerca de cómo potenciar la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida, si contribuye el logro del objetivo por el cual se elaboró, el nivel de satisfacción práctica del material como solución al problema y posibilidades reales de su puesta en práctica., así como los beneficios que tributará en la práctica.

Para corroborar la factibilidad de las acciones propuestas, en esta actividad participó 2 especialistas del municipio, 2 profesores de Educación física, 3 profesores de Educación Física de la Facultad de Cultura Física., 2 promotoras del Programa Educa tu Hijo, y 2 maestras del grado preescolar con experiencia en su labor profesional.

Se solicita que ofrezcan las ideas y criterios sobre las deficiencias e insuficiencias que presentan las acciones, su concepción teórica y que pudiera presentar las

mismas al proponerlas. Se expuso a los presentes las acciones con sus etapas, los elementos y niveles de preparación profesional a tener en cuenta para la planificación de las mismas y de una vez emitir sus consideraciones.

**Los criterios de factibilidad empleados se relacionaron con:**

1- Consideran acertados los criterios que se enuncian para la realización de la propuesta para potenciar la creatividad motriz.

2- La concepción de la misma permite su aplicación en diferentes contextos.

3- Sirve de preparación a todas las personas que interactúan de una forma u otra con niñas y niños de estas edades y sobre todo se puede llevar al contexto familiar.

4- Evalúan de forma positiva la propuesta, y consideran que las acciones potencian la creatividad motriz en niñas y niños de esta edad.

5- A manera de conclusión es aprobada la factibilidad de la propuesta, por su carácter novedoso, integrador y sobre todo por las posibilidades de generalización

**Propuesta de las acciones para potenciar la creatividad motriz.**

**Actividad 1**

**Título:** ¿Qué debo hacer?

**Objetivo:** responder corporalmente ante situaciones imaginarias dadas.

**Materiales:** su propio cuerpo.

**Desarrollo:** la maestra motivará dándole la indicación al niño con que parte del cuerpo debe de dar la respuesta a partir de una situación planteada. Luego el pequeño va ejecutar la situación presentada por la misma. Se evitarán las demostraciones.

**Ejemplo 1:** el niño ejecuta haciendo uso de las partes de su cuerpo.

**Situación:** correr como el deportista.

Luego se les realizarán preguntas para que el niño verbalice lo que hizo.

¿Qué acción ejecutó el niño? (Correr).

¿Con cuáles partes del cuerpo? ().

**Ejemplo 2:** ejecutar el salto haciendo uso de las piernas.

**Situación:** el niño salta las veces que la maestra le orienta.

La maestra orientará que a la orden de ella ejecuten el salto.

¿Qué acción realizaron los niños?

**Variante:** idem pero por parejas o grupos.

**Actividad: 2**

**Título:** Los deportistas.

**Objetivo:** identificar y nombrar los deportes que se les presentan.

**Materiales:** siluetas de diferentes deportes o fotos.

**Desarrollo:** la maestra les orienta formar dos equipos, los cuales los niños los identificarán por un nombre dado por los propios niños. Luego se les explicará en qué consiste el juego. A la orden de la maestra saldrá un niño de cada equipo hasta donde se encuentran las siluetas.

La maestra le indicará a cada uno que es lo que va a identificar y la habilidad que va a demostrar y como lo va a hacer.

**Ejemplo:**

- El deporte natación.
- El deporte atletismo con sus eventos.
- El béisbol.

**Variante:** utilizar otros deportes.

**Actividad: 3**

**Título:** Expresión y comunicación

**Objetivo:** favorecer las expresiones corporales a través de actividades físico-gestuales.

**Materiales:** tarjeta con la narración, su propio cuerpo.

**Desarrollo:** la maestra contará una narración cargada de simbolismo, en la que intervengan personajes característicos que los niños puedan interpretar con su cuerpo y voz a la vez que confieren dinamismo a la historia narrada.

**Variante:** aportar música o efectos de sonido (hay discos especializados), para que los niños encuentren mayor motivación y realismo en su representación motora.

**Variante:** por parejas uno hace de espejo del otro con movimientos muy globales del cuerpo.

**Variante:** por grupos hacer una representación gestual (sin desplazamiento).

## CONCLUSIONES

Tras analizar los fundamentos del estudio puede concluirse:

- ✨ Los fundamentos teóricos metodológicos sustentan que las acciones son una herramienta de valor, para potenciar la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida.

- ✨ El diagnóstico arrojó las insuficiencias existentes en la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Amiguitos de la Paz, a través de la clase de Educación Física en el municipio Holguín.
- ✨ Las acciones diseñadas potencian la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Amiguitos de la Paz, a través de las clases de Educación Física en el municipio Holguín.
- ✨ Se demostró la factibilidad de las acciones para potenciar la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Amiguitos de la Paz, a través del grupo de discusión.

## **BIBLIOGRAFÍA**

1. Amabile, T. (1996). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
2. Araya, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (1), 14-28.
3. EVELAND-SAYERS, B., Farley, R., Fuller, D., Morgan, D. & Caputo, J. (2009). Physical Fitness and Academic Achievement in Elementary School Children. *Journal of Physical Activity and Health*, 6, 99-104.
4. BARCIA, M. (2003). Educación de la creatividad. En J.L. GALLEGO y E.
5. BENEDICO, I. (2006). Creatividad en la conciencia y expresión de la corporeidad. En S. De la Torre y V. Violant (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Vol. 1. Málaga: Aljibe.
6. BERRUEZO, P.P. (2000). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 21-33.
7. BERRUEZO, P.P. (2004). El cuerpo, eje y contenido de la Psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 4 (4), 35-50.

8. BERMÚDEZ M, RAQUEL. La creatividad y su desarrollo / Raquel Bermúdez M, Lorenzo Pérez M. IPLAC.-- La Habana, 2000.--31p.
9. BERSTCH, J. (1983). La créativité motrice. *Education Physique et Sport*, 181, 46-48.
10. CAF, B., KROFLIC, B. y TANCING, S. (1997). Activation of hypoactive children with creative movement and dance in primary school. *Arts In Psychotherapy*, 24 (4), 355-365. Castellanos S, Doris. *Psicología para educadores*-- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.-- 289p.
11. CÓRDOBA LL, MARÍA D. Aprendizaje creativo. (Edición digital). ISP "Enrique J. Varona". --La Habana, 1997. --15p.
12. CENIZO, J.M. y FERNÁNDEZ, J.C. (2006). Los recursos materiales de educación física en la creatividad motriz. *Revista de Medios y Educación*, 28, 35-45.
13. FERNÁNDEZ Haro (Direct.). *Enciclopedia de educación infantil vol. II*. Archidona (Málaga): Aljibe.
14. GARAIRGODOBIL, M. y TORRES, E. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 1, 87-98.
15. GARAIRGODOBIL, M. y PÉREZ, J.I. (2001). Impacto de un programa de arte en la creatividad motriz, la percepción y el autoconcepto en niños de 6-7 años. *Boletín de Psicología*, 71, 45-62.
16. HUANG, T. (2005). *Fostering Creativity: A meta-analysis inquiry into the variability of effects*. Trabajo de Graduación para optar por el grado de Doctor of Philosophy de la Universidad de Texas A&M.
17. HOWARD-JONES, P., Taylor, J., & Sutton, L. (2002). The Effect of Play on the Creativity of Young Children During Subsequent Activity. *Early Child Development and Care*, 122 (4), 322-328.
18. KOMARIC, E. y BRUTENICOVA, E. (2003). Effect of creativity training on preschool children. *Studia Psychologica*, 45, 37-42.



13.

**MATERIAL DIDÁCTICO PARA ALUMNOS DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA  
Y CIENCIAS EMPRESARIALES.**

**MSc. Regla Mercedes Hernández Díaz.**

**Esp. Pedro León Llano.**

**MSc. Emiliana Pozo Martínez**

**Univrsidad de Artemisa**

**Resumen**

**Energía solar**

“Solución cercana para el uso de la energía solar” (*“Use of solar energy is near a solution”*), rezaba un titular del prestigioso diario estadounidense New York Times el 4 de abril de 1931. Como una premonición, más de 80 años después, **millones de seres humanos en todo el mundo se abastecen de electricidad por medio de energías renovables como la solar** y la Humanidad se dispone a acelerar la transición hacia una economía baja en carbono, consciente de la finitud de los combustibles fósiles y de sus efectos perjudiciales para el medio ambiente, como causa principal del calentamiento global.

Recitaba el poeta chileno Pablo Neruda en *El Sol*: “Yo soy un hombre luz, con tanta rosa/con tanta claridad destinada/ que llegaré a morirme de fulgor”. La energía solar, en cambio, jamás morirá de tanto brillar ya que al Sol aún le quedan 6.500 millones de años de vida, según apunta la NASA. En mucho menos tiempo, la tecnología

solar ha evolucionado hasta resultar competitiva con las fuentes convencionales de generación eléctrica en algunos países y en apenas unas décadas más se convertirá en parte sustancial de un sistema energético sostenible a nivel global.

Además, las condiciones para su desarrollo son óptimas: **cada hora, el sol arroja sobre la Tierra más energía –en forma de luz y calor- de la suficiente para colmar las necesidades globales de un año completo.** Necesidades energéticas que la radiación solar podría satisfacer 4.000 veces cada año.

De hecho, según *Energías Renovables Info*, **la superficie terrestre recibe 120.000 terawatios de irradiación solar**, “lo que supone **20.000 veces más potencia de la que necesita el planeta al completo**”. Para defender el optimismo depositado en este tipo de energía, la Union of Concerned Scientists sostiene que sólo 18 días de irradiación solar sobre la Tierra contienen la misma cantidad de energía que la acumulada por todas las reservas mundiales de carbón, petróleo y gas natural.

En el artículo de NYT lanzaban la sugerencia de que la Humanidad “no tendrá que temer más al agotamiento de las reservas de carbón previstas para dentro de unos pocos cientos de años si la exposición del Dr. Lange está justificada”. Finalmente, el científico alemán especializado en energía solar, Bruno Lange, acertó.

### **¿Qué es la energía solar?**

**La energía solar** es la producida por la luz –energía fotovoltaica- o el calor del sol –termosolar- para la generación de electricidad o la producción de calor. Inagotable y renovable, pues procede del sol, se obtiene por medio de paneles y espejos.

Las **células solares fotovoltaicas** convierten la luz del sol directamente en electricidad por el llamado efecto fotoeléctrico, por el cual determinados materiales son capaces de absorber fotones (partículas lumínicas) y liberar electrones, generando una corriente eléctrica. Por otro lado, los colectores solares térmicos usan paneles o espejos para absorber y concentrar el calor solar, transferirlo a un

fluido y conducirlo por tuberías para su aprovechamiento en edificios e instalaciones o también para la producción de electricidad (solar termoeléctrica).

### **¿Qué beneficios tiene la energía solar?**

La **energía solar goza de numerosos beneficios** que la sitúan como una de las más prometedoras. **Renovable, no contaminante y disponible en todo el planeta**, contribuye al **desarrollo sostenible** y a la **generación de empleo** en las zonas en que se implanta..

Igualmente, la simplicidad de esta tecnología la convierte en idónea para su **uso en puntos aislados de red, zonas rurales o de difícil acceso**, como el área rural de Cajamarca, en Perú, donde ACCIONA ha promovido diversos [proyectos para facilitar el autoabastecimiento eléctrico](#) de sus habitantes. La energía solar también es útil para generar electricidad a gran escala e inyectarla en red, en especial en zonas geográficas cuya meteorología proporcione abundantes horas de sol al año.

Los módulos de captación solar requieren de un mantenimiento relativamente sencillo lo que, unido a la progresiva y acelerada disminución del coste de las células fotovoltaicas --, explican las favorables perspectivas existentes actualmente para la tecnología solar. Las plantas solares, además, no emiten gases contaminantes y son extremadamente silenciosas.

Otro aspecto beneficioso de **la energía que nace del sol** es su condición de generadora de riqueza local, puesto que su implantación en un país disminuye la dependencia energética de otros países. Si bien es cierto que la energía solar – como la eólica- es intermitente, esto es, directamente dependiente de la meteorología o de los ciclos día-noche, el rápido avance experimentado por las tecnologías de almacenamiento eléctrico va a minimizar cada vez más esta circunstancia e incrementar la participación de este tipo de energías en el sistema energético.

Cada hora el sol lanza a [la Tierra](#) más energía de la que sería necesaria para satisfacer las necesidades mundiales de energía durante un año entero. La energía solar es la tecnología utilizada para aprovechar la energía del sol y hacerla utilizable. En la actualidad, la tecnología produce menos de una décima parte del 1% de la demanda mundial de energía.

Mucha gente conoce las denominadas células fotovoltaicas, o paneles solares, que se encuentran en naves espaciales, tejados y calculadoras de mano. Las células están hechas de materiales semiconductores como los que se encuentran en los chips informáticos. Cuando la luz solar entra en las células, hace que los electrones se separen de sus átomos. Cuando los electrones fluyen a través de la célula generan electricidad.

En una escala mucho mayor, las plantas de energía térmica utilizan varias técnicas para concentrar la energía solar como fuente de calor. El calor se utiliza entonces para calentar el agua para hacer funcionar una turbina de vapor que genera electricidad más o menos de la misma forma que las plantas de energía nuclear, suministrando electricidad para miles de personas.

Una de estas técnicas utiliza unas largas series de espejos en forma de U que focalizan la luz solar hacia un tubo de aceite que fluye por el centro. A continuación, el aceite caliente hierva el agua para generar electricidad. Otra de las técnicas utiliza espejos móviles para enfocar los rayos del sol hacia una torre colectora donde se sitúa un receptor. La sal fundida que fluye a través del receptor se calienta para hacer funcionar un generador.

Existen otras tecnologías solares que son pasivas. Por ejemplo, los grandes ventanales que se sitúan en el lado soleado de un edificio permiten que la luz solar penetre hasta los materiales absorbentes de calor situados en el suelo y en las paredes. Estas superficies liberan el calor durante la noche para mantener caliente el edificio. De forma similar, las placas absorbentes en el tejado pueden calentar el líquido en las tuberías que suministran el agua caliente a una casa.

[La energía solar](#) es alabada como fuente de combustible inagotable libre de contaminación y de ruidos. La tecnología también es versátil. Por ejemplo, las células solares generan energía para lugares remotos como los satélites en la órbita de la Tierra y las cabañas en las Montañas Rocosas tan fácilmente como suministran la energía a edificios del centro de las ciudades y a los coches futuristas.

Sin embargo, la energía solar no funciona por las noches sin un aparato de almacenamiento como una batería y si hay nubes esta tecnología no es muy fiable durante el día. La tecnología solar también es muy cara y requiere mucho terreno para recolectar la energía solar en tasas útiles para mucha gente.

A pesar de los inconvenientes, el uso de la energía solar ha aumentado un 20% al año durante los últimos 15 años gracias al rápido descenso de los precios y a las ganancias en eficiencia. [Japón](#), [Alemania](#) y los [Estados Unidos](#) son los principales mercados de las células solares. Con incentivos tributarios, la electricidad solar a menudo puede amortizarse en un periodo de cinco a diez años.

Si usted, amigo lector, de pronto se encuentra en el centro de un **parque solar fotovoltaico, como el que existe en Parada 1, en el municipio de Puerto Padre, no escuchará nada**. Las células de silicio que conforman los paneles solares que convierten los rayos del Sol en electricidad, hacen su trabajo eficiente y silenciosamente.

Hasta puede llegar a ignorarse por un momento que estamos en presencia de un emplazamiento que a diario entrega energía al Sistema Electroenergético Nacional.

Aún el parque no se encuentra a plena capacidad, pero su comportamiento hasta el momento da buenas sensaciones a los encargados de impulsar el programa de fuentes renovables en Las Tunas.

Ha entregado energía al Sistema, incluso en días nublados. **Tan así es que pocos meses después de Parada 1 se levantaron rápidamente otras dos**

**construcciones de este tipo, Manatí y Parada 2, este último el más grande con que contará la provincia, debido a sus 4,4 MW de potencia.**

## **CAMPOS DE SILICIO**

En el 2017 se culminarán las obras civiles y tecnológicas de estos dos nuevos parques, que comenzarán a funcionar en el primer trimestre del año próximo.

En contraste con su silencioso vecino, en Parada 2 se vive un ir y venir bullicioso de hombres y máquinas. Aquí se aplica la tecnología de hincado, la cual permite una mayor rapidez en el emplazamiento de los más de 17 mil 600 paneles que conforman sus cuatro hectáreas de superficie.

Fuerzas de las divisiones territoriales del Ministerio de la Construcción y Copextel colaboran junto a la Empresa Eléctrica de Las Tunas en la obra y dan muestras de la cultura que se va ganando en estos lares respecto a tal tipo de proceso.

Roberto Pérez Peña, director de la DIS de parques solares fotovoltaicos en la provincia de Las Tunas, explica que luego de la primera experiencia constructiva se ha avanzado en conocimientos sobre la forma más eficiente de ejecutar estas inversiones y han incorporado a los proyectos varios detalles, entre ellos la colocación de pilarotes de anclaje en los extremos como medida de seguridad extra ante el paso de huracanes, aunque los fabricantes aseguran que pueden aguantar vientos huracanados de hasta categoría 4 en la escala Saffir-Simpson.

Sobre las características de esta labor abunda Jorge Luis Santana Cordero, director de la DIS parque solar fotovoltaico Manatí, el cual está casi concluido. “A pesar del fango provocado por la lluvia de los últimos días allí nadie se ha detenido. La gente sabe que hay que cumplir con la disciplina técnica como, por ejemplo, la distancia que debe haber entre una fila de paneles y otra para que no se provoquen sombra o la inclinación exacta de las mesas para aprovechar la mayor cantidad posible las horas de sol”, dice.

Y mientras se avanza en el cableado de las instalaciones que permitirán convertir los rayos solares en corriente directa y luego en alterna, muy cerca de esta obra de Manatí ya está el terreno a punto para otro emplazamiento similar que pudiera permitir el autoabastecimiento del consumo eléctrico del norteño municipio.

El paisaje a la entrada de Puerto Padre y Manatí ha comenzado a cambiar. El monólogo de cañaverales y pastizales ahora ha incorporado una nueva voz, la de miles de paneles solares, aparentemente anacrónicos entre la naturaleza, pero que contribuyen a protegerla.

### **LA MODA SOLAR QUE SALVARÁ AL MUNDO**

La energía generada por el sol está de moda. A nivel global este año tuvo hitos como el viaje alrededor del mundo de un avión y un barco impulsados por los rayos del astro rey, o el hecho de que la instalación de granjas solares alrededor del mundo creciera en un 75 por ciento, lo que la convierte en la principal alternativa para sustituir a los combustibles fósiles en la generación de electricidad.

En ello tiene mucho que ver el abaratamiento de los paneles solares y los compromisos firmados por líderes mundiales en el marco del Protocolo de París. En ese contexto sobresale el liderazgo que ha venido ocupando China, el país con mayor capacidad instalada y donde se gesta gran parte del comercio internacional de esta tecnología. Un ejemplo de ello es que los tres emplazamientos que se vislumbran en Las Tunas cuentan con equipamiento procedente del gigante asiático.

A escala universal, en la última década la inversión en energía solar ha crecido en un 905 por ciento, lo que ha tenido su impacto en el mercado petrolero, reduciendo los precios y los montos de transacción. Ello ha provocado que, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Energía, mientras que la generación de electricidad mediante carbón y petróleo han caído en más de un 30 y un 75 por ciento, respectivamente, la solar ha aumentado a más de un cuatro mil por ciento.

Tal variante tiene entre sus debilidades que solo puede utilizarse de día; sin embargo, los expertos han comenzado a proponer alternativas como el almacenamiento en baterías o la combinación con emplazamientos de energía eólica.

## **ENERGÍA A PLENO SOL**

Los planes de desarrollo de esta fuente renovable en Las Tunas prevén en corto plazo la construcción de 10 parques, tres de los cuales comenzarán a erigirse en el 2018, aunque la cifra puede mostrar una tendencia al aumento. Se espera que en el 2020, solo mediante esta tecnología se generen en Las Tunas 51 MW, poco más de un tercio de la demanda diaria del territorio actualmente.

Ello representaría ahorrar en combustible fósil más de 37 mil toneladas al año y se dejarían de emitir a la atmósfera unas 54 mil 500 toneladas de CO<sub>2</sub> en ese período.

Es una política del Estado que se está llevando a cabo en todo el país como parte de las estrategias de desarrollo energético y que abarcan además la instalación de equipos de bombeo fotovoltaico en la actividad agropecuaria y calentadores solares en instituciones de salud, educativas y turísticas. De igual forma, se han beneficiado más de 200 familias con la instalación de módulos fotovoltaicos para zonas intrincadas y sin electrificar.

Estos planes confirman que la energía solar fotovoltaica es una de las de mayor crecimiento en Las Tunas en los últimos calendarios. [De acuerdo con el Atlas Solar Global](#), en la provincia existe un potencial de radiación directa de más de cinco mil 200 kilowat/hora por metro cuadrado diarios, lo que unido a las características de su orografía, eminentemente llana, y la posibilidad de más de 300 días al año con sol, la convierten en un terreno propicio para este tipo de tecnología.

**Desarrollo en Cuba de la energía solar fotovoltaica**  
*por Idalberto Chávez*



***En el número anterior se presentaba la situación del desarrollo de los sistemas fotovoltaicos en el mundo en los últimos años. Hoy traemos un estudio de lo que ocurre en Cuba.***

En nuestro país, en los últimos años, la electrificación de objetivos sociales y económicos utilizando la energía solar fotovoltaica ha tenido un desarrollo acelerado, en el marco de la directiva de Electrificación Rural, al utilizar este tipo de energía que aparece en el Programa Nacional de Desarrollo de las Fuentes Nacionales de Energía aprobado en junio de 1993 y en el Programa Nacional de Ciencia y Técnica: "Desarrollo Energético Sostenible" del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA).

Existen más de 1 000 instalaciones solares fotovoltaicas en operación de diferentes tamaños y para varios tipos de aplicaciones que se enmarcan en la tabla 1 (según datos de junio del 2000).

En la investigación y desarrollo de las celdas solares se trabaja en el Instituto de Materiales y Reactivos para la Electrónica (IMRE) de la Universidad de La Habana y se tiene una tecnología propia para la fabricación de celdas solares de silicio monocristalino con 12 a 13 % de eficiencia de conversión, a partir de obleas de silicio importadas de grado solar; así, se ha preparado personal para esta actividad.

Los investigadores del IMRE han estado trabajando de conjunto con la Empresa de Componentes Electrónicos Ché Guevara de Pinar del Río y el Combinado para la Exportación de Tecnología Electrónica (COPEXTEL) de Ciudad de La Habana para la introducción de esta en una línea de producción de celdas solares.

COPEXTEL ha recibido financiamiento para la compra de equipos e insumos del crédito comercial otorgado a Cuba por la República Popular China, para reconvertir la línea de circuitos híbridos en una línea de producción de celdas solares.

El Combinado de Componentes Electrónicos(CCE) de Pinar del Río ha establecido una asociación económica con una empresa alemana para la producción de celdas solares de silicio. Ya se producen paneles solares de diferentes medidas, que van desde 5 Wp hasta 65 Wp, se construyen en diferentes valores y contra demanda para aplicaciones específicas. En el momento actual toda la producción del centro está contratada y vendida.

Los pasos anteriores forman parte de la estrategia del SIME para el desarrollo de esta actividad en el país.

El Instituto de Investigaciones de las Telecomunicaciones (IIDT) del Ministerio de Comunicaciones posee desde 1986 una planta de ensamblaje de módulos solares fotovoltaicos de silicio monocristalino, con una capacidad de fabricación anual de 200 kWp en un turno de trabajo, que desde hace varios años tiene detenida la producción. Ha preparado personal para esta actividad.

El Centro de Investigaciones de Energía Solar (CIES) de Santiago de Cuba posee un laboratorio para la evaluación de módulos solares y ha preparado personal para esta actividad.

La División EcoSol Solar del Grupo Corporativo COPEXTEL S.A. desde hace varios años se dedica a la comercialización e instalación de equipos y sistemas solares fotovoltaicos en todo el país.

El grupo de Energía Solar del CITMA de Ciudad de La Habana desde hace varios años viene trabajando en la introducción y generalización del uso de los sistemas solares fotovoltaicos.

CUBASOLAR, promotora del uso de las fuentes renovables de energía, viene desarrollando un trabajo sostenido en estos últimos cinco años en el programa de electrificación solar de consultorios del médico de la familia, hospitales, círculos

sociales y escuelas en zonas rurales y de difícil acceso, fundamentalmente, en la zona oriental del país.

En el momento actual hay instalados más de 300 sistemas fotovoltaicos en consultorios del médico de la familia. Lo que ha servido como experiencia para complementar la electrificación de escuelas en el programa nacional, con el que se están instalando televisores y vídeos para el sistema de televisión escolar.

**Entre los objetivos o metas a alcanzar a corto o mediano plazo (2005), están:**

1. Establecer una industria fotovoltaica nacional, desde la fabricación de la oblea de silicio hasta el módulo con una capacidad de producción anual de 1 MWp.
2. Desarrollar una tecnología propia que permita fabricar en el país celdas de silicio monocristalino a escala comercial, con una eficiencia no menor de 18 % y un costo de producción de 1,50 USD/Wp.
3. Tener instalados al finalizar el quinquenio 3 MWp de sistemas solares fotovoltaicos en sistemas autónomos y conectados al SEN.

**Las acciones que se han de ejecutar para el logro de estos objetivos, pueden ser las siguientes:**

1. Establecimiento de asociaciones mixtas de producción que permitan la obtención de capital de inversión y operación de dos líneas de producción de celdas y módulos solares en COPEXTEL y el CEE.
2. Preparación de una amplia cartera de proyectos interesantes de electrificación utilizando la energía solar fotovoltaica, que facilite la obtención de financiamiento externo por diferentes vías.

3. Introducción de sistemas solares fotovoltaicos pilotos demostrativos conectados al SEN , para el suministro de agua a las comunidades aisladas y para el riego a cultivos de gran valor añadido, que permitan la utilización a gran escala de los módulos solares y, por ende, la reducción de los costos de fabricación.

4. Preparación del personal técnico de las empresas de proyectos e inversionistas, en especial de la rama del turismo, en el uso de la energía solar fotovoltaica, como una posibilidad competitiva para el suministro eléctrico de las instalaciones turísticas.

5. Preparación de especialistas y divulgación de este tipo de fuente energética dentro del sector de la unión eléctrica del MINBAS y del Ministerio de Comunicaciones.

6. Ampliar la participación de la tecnología fotovoltaica, los programas de electrificación rural de CUBASOLAR a otros objetivos en áreas aisladas de impacto económico y social.

Aunque la potencia instalada hasta el presente en la rama fotovoltaica no alcanza un valor significativo respecto a la generación por otras fuentes, el impacto social causado por la electrificación de las casas consultorios del médico de la familia, hospitales de montaña, escuelas rurales y pequeños poblados en las montañas, ha significado un cambio notable en el nivel de vida de las personas beneficiadas, y se destaca el valor social de la energía solar fotovoltaica.

14.

## **LA APRECIACIÓN AUDIOVISUAL, RETOS Y REALIDADES PARA EL DOCENTE UNIVERSITARIO**

**Title:** AUDIOVISUAL APPRECIATION, CHALLENGES AND  
REALITIES FOR THE UNIVERSITY TEACHER

Autores: M.sc. Abel Alfonso Castro<sup>1</sup>

Universidad de Artemisa

Email: [abelac@uart.edu.cu](mailto:abelac@uart.edu.cu)

---

<sup>1</sup>Ms.C. Abel Alfonso Castro: Profesor Asistente, durante 11 años se ha desempeñado como cuadro de dirección, asumiendo los cargos de Jefe de Departamento de Educación Artística, de Ciencias Sociales, Vicedecano de Desarrollo e Investigaciones y Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas indistintamente, ha obtenido resultados científicos como Jefe de Proyecto. Autor de varios artículos científicos, publicados en revistas científicas y en textos de la especialidad. Miembro de la Comisión Nacional de Carrera de Educación Artística, ha participado en numerosos eventos provinciales, nacionales e internacionales. Ha dirigido proyectos de colaboración internacional con la Universidad de Arkansas en EEUU y en su trayectoria investigativa se ha especializado en el proceso apreciativo.

### **Resumen**

El empleo e integración de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y en específico los medios audiovisuales en el campo de la educación se han

convertido en una realidad imperiosa. Los avances en la ciencia, tecnología e innovación se intensifican. Los saberes en ese sentido se hacen más limitados en los profesionales, lo que conduce a la insuficiente superación que reciben los docentes para apreciar los medios audiovisuales en función de un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador (PEAD).

El presente trabajo va encaminado a revelar aspectos modulares para la apreciación audiovisual, elemento insuficiente en los profesionales de la Educación Superior.

### **Abstract**

The employment and integration of Information and Communication Technologies (ICT) and specifically the audiovisual media in the field of education have become an imperative reality. Advances in science, technology and innovation are intensified. The knowledge in that sense becomes more limited in the professionals, which leads to the insufficient overcoming that the teachers receive to appreciate the audiovisual media in function of a teaching-learning developer process (HDPE).

The present work is aimed at revealing modular aspects for audiovisual appreciation, an insufficient element in the professionals of Higher Education.

### **Palabras claves**

Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, audiovisuales, apreciación audiovisual

### **Keywords**

Information technology and communications, audiovisual, audiovisual appreciation.

### **Introducción**

Esta investigación surge a partir del conocido auge de la utilización e integración de las tecnologías de la Información y las comunicaciones (TIC) a los procesos educativos. Es sabido que en la mayoría las educaciones, desde la educación inicial hasta la universitaria y de postgrado se emplean hoy numerosos medios audiovisuales desde textos digitales, imágenes, videos, multimedias, pero ocurre una **grave deficiencia**, los profesores de las enseñanzas, sobre todos los de la enseñanza universitaria no se han superado en la apreciación de estas tecnologías y sus medios en la educación.

A nivel internacional se encuentran numerosas propuestas de cómo utilizarlos, lo cual reafirma el desarrollo acentuado en cuanto al uso de estas tecnologías por los docentes universitarios.

Sin embargo, a partir de observaciones a clases, entrevistas y encuestas realizadas en la universidad de artemisa se verifica que la mayoría de los docentes utilizan los medios audiovisuales pero no con la calidad y la preparación necesaria, dado principalmente por:

- Limitados cursos, entrenamientos, preparaciones metodológicas, conferencias, talleres, y la autosuperación por parte de los docentes en aras de autogestionarse la información.
- Limitada bibliografía en cuanto a la superación profesional en apreciación audiovisual.
- Poco desarrollo de la habilidad apreciación audiovisual con sus operaciones básicas como la observación, sensibilización, interpretación y valoración de los medios empleados.
- Empleo inadecuado de los medios audiovisuales en función del objetivo trazado en la clase.

Los argumentos expresados anteriormente permiten revelar el siguiente problema: ¿Cómo contribuir a la superación profesional para la apreciación audiovisual de los docentes universitarios?

Para definir la dirección de la investigación se declara como **objetivo**: Reflexionar en cuanto al papel de la apreciación audiovisual en la asimilación de los contenidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que dirigen los profesores universitarios.

Todos estos aspectos son de antesala algunas limitantes para destacar que el profesional que hoy tenemos ejerciendo directamente frente a aula no está lo suficientemente preparado para la conducción de los procesos apreciativos donde se empleen los medios audiovisuales.

### ***Desarrollo***

#### ***La apreciación audiovisual. Posicionamiento teórico del autor***

La tendencia renovadora, abre nuevos retos y desafíos para los docentes universitarios en cuanto al empleo y apreciación de los medios audiovisuales. En la literatura consultada existen aportes significativos al proceso apreciativo, sobre todo por un grupo de investigadores y pedagogos pertenecientes a la comunidad científica de nuestro país los cuales abordan la apreciación desde diversas posiciones.

Estas tendencias marcan a un grupo de investigadores que conciben la apreciación de una obra *por medio de la conciliación de la forma y el contenido expresado*, Oscar Morriña (1989); Ligia Ruiz Espín (1990), *ofrece las operaciones lógicas, ordenadas por jerarquía, para desarrollar la habilidad observar arte*.

Otros ven *la apreciación del arte* a través del contexto en que es creada la obra, tal es el caso de Ramón Cabrera Salort (1981).

Ramón Junco (1981) ve la apreciación a través de *las artes visuales* y sugiere sensibilizar al estudiante de las carreras que estudian Historia del Arte, con las principales expresiones del arte cubano y universal.

Otros investigadores la ven como una habilidad, tales como Ruddy Toledo Micó (2008), Ángela Mercedes Roper Despaigne, Mayra Laffita Arias, (2009), José Clemente Gastón (2010), Carmen Rosa Seijas Bagué (2017), entre otros, lo cual hace que estos autores enfatizen en la operaciones lógicas que intervienen en la apreciación.

Según (Morales, 2001, p.80), el término apreciación recoge todas las actividades de aproximación responsiva al arte y a las obras de arte, que configuran la interpretación, el análisis, el disfrute o toda manera de experiencia estética. También se puede entender como sinónimo de respuesta, interpretación, enjuiciamiento, análisis y valoración.

Esta última definición nos orienta a cómo se da el tratamiento de la habilidad apreciar.

Sin embargo, otro grupo la considera una capacidad, Nerys Pupo Pestana en el texto: *Vamos a disfrutar del arte*, nos presenta una definición de apreciación, desde un análisis estético, donde plantea que: “la apreciación se presenta como la capacidad que un individuo tiene para observar, escuchar, percibir, identificarse y



exteriorizar su opinión sobre las diversas manifestaciones artísticas y culturales que conoce; por ello, tiene que ver con el sentido estético, el gusto y la valoración. Todo ello se manifiesta en la expresión que es la forma que cada individuo tiene de manifestar sus experiencias, lo que piensa y lo que siente, por medio del descubrimiento a sí mismo con el mundo circundante. Y para llegar a la apreciación hemos de poner en práctica la observación que debe realizarse con un propósito definido y ha de ser registrada de forma cuidadosa” (Pupo, 2009, p.64)

En el tabloide del Curso de Introducción a la Historia de las Artes Plásticas, Universidad para Todos, el Dr. Oscar Morriña expresa: “Apreciar es amar con discernimiento, con criterio; saber razones que justifican la extraordinaria sensación de placer frente a un determinado estímulo. La imagen artística se nos presenta como un gran reto a nuestra capacidad de comprensión. Apreciar el arte es entonces saborear la búsqueda y disfrutar el hallazgo de aquello que nos desafía desde el fondo de la imagen”. (Introducción a la Historia de las Artes Plásticas, p.2)

Cada autor defiende sus posiciones unos desde un sentido estético, del gusto y la valoración, a partir de manifestar sus experiencias, lo que piensa y lo que siente, por medio del descubrimiento a sí mismo con el mundo circundante. Poniendo la observación en un primer plano y con un propósito bien delimitado. Otro desde la capacidad de comprensión, de discernir la extraordinaria sensación de placer frente a un determinado estímulo.

En el caso que nos ocupa, la asumiremos como habilidad, al respecto Álvarez de Zayas ha planteado: “... estas constituyen las técnicas de la actividad del hombre, son estructuras psicológicas del pensamiento que permiten asimilar, utilizar y exponer los conocimientos, se forman y desarrollan a través de la ejercitación de las acciones mentales que se realizan en la actividad cognoscitiva, donde se asimilan y se utilizan esos conocimientos” (Álvarez de Zayas, 1997, p.67)

Después de haber analizado las diversas posiciones se procedió a la elaboración del constructo apreciación, definido por el autor como: “La habilidad de emitir juicios de valoración mediante la observación, sensibilización e interpretación de un objeto o fenómeno”. (Alfonso, 2017)

En el análisis bibliográfico realizado no se ha encontrado ninguna fuente especializada que nos permita definir la apreciación audiovisual, por lo que se procede a la elaboración de un nuevo constructo, definido por el autor como “La habilidad de emitir juicios de valoración mediante la observación, sensibilización e interpretación de los medios audiovisuales utilizados acorde con los objetivos del PEA” (Alfonso, 2017)

Es por ello que llegar a apreciar una obra audiovisual requiere desarrollar las operaciones básicas como la observación, sensibilización, interpretación y valoración, que cumplen una función sistémica; y para su logro, se requiere de un entrenamiento en el dominio de los lenguajes y códigos que se transmiten en la obra, de los soportes empleados, para así poder brindar juicios de valor aceptadamente, al integrar las experiencias, vivencias y contextos.

Los lenguajes del audiovisual requieren del estudio de los elementos de las artes visuales como el color, las líneas, las formas, las luces, las sombras, las texturas. También incluyen elementos sonoros como las voces, los silencios, la música y la banda sonora. Existen otros elementos correspondientes a la imagen que se integran en el audiovisual, estos son: la fotografía, la escenografía, el vestuario, el maquillaje y la peluquería. Se le añade el guión, la edición y el montaje. Todos ellos ofrecen disímiles significados en la obra audiovisual.

Apreciar en los medios audiovisuales el lenguaje empleado nos hará más críticos y conscientes de las influencias de agentes educativos informales como la televisión, la radio, el cine, el video, la prensa, por solo mencionar algunos. También nos permitirá una comunicación más efectiva con nuestros interlocutores.

Todo lo expuesto anteriormente señala el papel significativo que tiene la apreciación audiovisual para comprender los procesos actuales, los mensajes subliminales y problematizadores que nos llegan a diario producto de los avances científico-técnicos.

### ***El empleo de los medios audiovisuales en la educación***

Instituciones como el Instituto del Arte e Industria Cinematográfica, la Radio, la Televisión, el Ministerio de Educación, y el Ministerio de Educación Superior por

citar los principales, así como por especialistas, creadores y educadores han propiciado el empleo de los medios audiovisuales.

Al margen de las experiencias mencionadas, se debe significar que las producciones audiovisuales educativas deben ser la fuente primaria para desarrollar una educación para la observación, sensibilización, interpretación y valoración de los medios audiovisuales.

Por los elementos antes expuestos, la investigación se centra en demostrar por qué la apreciación audiovisual es un reto para los docentes.

Los cambios educativos, como resultado de las transformaciones sociales y tecnológicas implica una mayor contextualización de los contenidos de las asignaturas. Específicamente en el área de las Humanidades y dentro de ellas las carreras que tienen un amplio espectro y un componente cultural y artístico bien delimitado como Instructor de Arte, Educación Artística, Estudios Socioculturales y Comunicación Social, los cuales disponen de una gran cantidad de medios y materiales como diapositivas, videos, teleclases, audiovisuales, películas, documentales, power point, y multimedias, necesarios para complementar los contenidos y hacerlos más asequible, motivadores y portadores de experiencias.

El investigador cubano Vicente González Castro, en el libro *Teoría y Práctica de los Medios de Enseñanza* defendió ante todo que: la utilización de materiales audiovisuales con fines educativos implicaría la preparación y participación de educadores, directivos y otros especialistas de las ciencias de la educación y con igual fuerza, de guionistas, realizadores, productores entre otros. (González, 1986) Como se destaca, el empleo de los medios audiovisuales requiere de una preparación al menos básica acerca de su empleo por lo que interactuar con los lenguajes del mismo, hacen que la realidad sea vista a partir de referentes de luz y sonido, creando un mundo audiovisual que modifica la organización y la propia estructura del mundo real. Constan de dos componentes: los sonoros y visuales.

La UNESCO en el 2004 adopta el término audiovisual, lo emplea cada vez más como un concepto único de gran utilidad en cuanto abarca por igual las imágenes en movimiento y los sonidos grabados de todo tipo, se designa para agrupar los campos de los archivos cinematográficos, de televisión y de sonidos, los cuales,

aunque tienen origen diverso, han ido encontrando puntos en común mediante el cambio tecnológico.

En el glosario de términos: Mundo audiovisual. El secreto de las palabras, autores como: (Hernández, Hernández, Barreto, Vázquez, 2007, p.5) nos definen el audiovisual como: *“Integración de la imagen y el sonido. En condiciones normales debe producirse la sincronización de ambos elementos”*.

El audiovisual a grandes rasgos se basa en la utilización conjunta del oído y de la vista, mediante imágenes y sonidos grabados, siempre y cuando exista una sincronización de ambos elementos.

En esta década, los audiovisuales se presentaron ante la sociedad en general y ante los educadores en particular, como **un medio** que podría resolver muchos de los problemas educativos.

El trabajo en el aula puede estar potenciado por herramientas didácticas que favorezcan el proceso de enseñanza- aprendizaje. Los medios audiovisuales ofrecen una visión de la realidad diferente a otros medios y el profesor puede utilizarlos como *vehículo* transmisor de información y como elemento *específico* de organizar la realidad.

Autores como (Adame, 2009, p.2) nos definen los medios audiovisuales como: instrumentos tecnológicos que ayudan a presentar información mediante sistemas acústicos, ópticos o una mezcla de ambos y que por lo tanto puede servir de complemento a otros recursos o medios de comunicación clásicos de la enseñanza como son las explicaciones orales con la ayuda de la pizarra o la lectura de libros. Los medios audiovisuales se centran especialmente en el manejo y montaje de imágenes y en el desarrollo e inclusión de componentes sonoros asociados a las anteriores”.

Considerado que los medios audiovisuales son un medio didáctico, cada medio audiovisual proporcionará al profesor una alternativa que él mismo ha de valorar según la situación y circunstancia determinada. Enriquecerá el trabajo del aula siempre y cuando lo integre en su trabajo, y se justificará, al menos, por ofrecer una forma más de acceso a las realidades, por tener un código específico y una manera de representar diferente a otro medio.

## **Conclusiones**

Lo importante en las prácticas pedagógicas es comprender que el medio audiovisual funciona como un todo y ese todo hay que descomponerlo en partes y hallar el significado de cada una de sus partes para así acceder al significado real de la obra dentro del contexto que ha sido analizada, por ello son claves las operaciones básicas que se proponen como la observación, la sensibilización ante los estímulos, procesarlos e interpretarlos, para luego poder valorarlos en su contexto y desde los juicios de valor.

Esto hace, que en los tiempos actuales el profesor universitario se desempeñe adecuadamente ante los procesos que organiza y dirige, y pueda responder con preparación a los cambios y transformaciones sociales que exigen las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Si hemos de formar a los nuevos profesionales para trabajar en un mundo cada vez más audiovisual, hay que reconocer la dimensión del problema en términos de la complejidad del desarrollo de la habilidad apreciar audiovisuales.

Por la importancia que alcanza la televisión, el vídeo y las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación de una cultura general integral a escala de sociedad, se han ofrecido los fundamentos necesarios acerca del papel de la apreciación audiovisual durante el proceso apreciativo que evidentemente deben realizar los profesionales de la educación antes de poner a disposición del alumno, cualquier medio audiovisual.

## **Bibliografía**

Álvarez, C. (1997) *La Universidad, sus procesos y leyes*. Ciudad de la Habana: IPLAC.

Alcántara, M. (2009) *Importancia de las tic para la educación*.

Alfonso, A (2016) *La decodificación audiovisual, un problema educativo actual en los Centros de Educación Superior*.

\_\_\_\_\_ (2017) *La apreciación audiovisual, una necesidad educativa para los Centros de Educación Superior*.

- Álvarez, C., Rita M. (1997) *Metodología de la enseñanza de la Historia*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ávila, B. (2001) *Ambiente de aprendizaje. Tecnología y aprendizaje* [s.l,s.e].
- Barreras (2000) *Maestría en Educación. Modelo pedagógico para la formación de habilidades, hábitos y capacidades*.
- Barreto, I., Ruiz, Néstor. (2004) *Globalización y Televisión educativa*. Ciudad Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. (2010) *Curso: Problemas sociales de las ciencias. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y su incidencia en los sistemas educativos*, [s.n.]
- Bello, Z. (2007) *Psicología General*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela
- Blanco, A. (2001) *Introducción a la sociología de la educación*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Cabrera, R. (2011) Formar al educador de arte: emplazar la escuela. *Revista Educación. Educar con arte* No 134 / septiembre a diciembre, 2011/ Segunda época, (134), 2 - 7
- Castañeda, Á. (2003) *Preparación pedagógica integral para profesores universitarios. El papel de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) en el proceso de enseñanza aprendizaje a comienzos del siglo XXI*. Ciudad de La Habana: [s. n.].
- Delgado, C. J. (2007) *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber*. La Habana: Publicaciones Acuario, Centro "Félix Varela".
- Diccionario de Medios de Enseñanza*, (2010)
- Glosario de términos de la Escuela de Cine y Televisión*, (2010)
- GONZÁLEZ, V. (1986) *Teoría y Práctica de los Medios de Enseñanza*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- González, A. (2013) *Preparación pedagógica integral para profesores universitarios, Habana. Los medios audiovisuales. Concepto y tendencia de uso en el aula*.
- González, O. (1990) *Nivel de desarrollo de algunos procedimientos lógicos en estudiantes de la Educación Superior*. CEPES. La Habana

- Hernández, P., Hernández, E., Barreto, I., Vázquez, E. (2007) *Glosario de términos: Mundo audiovisual. El secreto de las palabras*
- La UNESCO (2012). Ministerio de Educación y Ciencia. *Los archivos audiovisuales en el contexto actual.*
- Leontiev, A. N. (1981) *Actividad. Conciencia. Personalidad.* La Habana. Cuba: Ed. Pueblo y Educación.
- Martínez, F. (1999): *A dónde van los medios. (Coord.): Medios Audiovisuales y nuevas tecnologías para el s: XXI.* Diego Marín: Ed. Murcia. España
- Morales, J. J. (2001) *La evaluación en el Área de Educación Visual, y Plástica, en la ESO.*
- Morriña, O. [s.a.]. *Tabloide de Universidad para Todos. Curso de introducción a la Historia de las Artes Plásticas.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Núñez, J. (1999) *La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar: Tratando de conectar las Dos Culturas.* s.l:s.n.],
- Petrovski, A. (1980) *Psicología General. Manual didáctico para los Institutos de pedagogía.* Moscú, La URSS: Editorial Progreso.
- Pupo, N. (2009) *Vamos a disfrutar del arte.* Ciudad de la Habana, Cuba: Ed. De la Mujer.
- Rojas, J. (2013) *Teoría y metodología de la Educación Artística I: Audiovisualidad, estética y educación: lo uno y lo diverso.* La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Roper, M., Laffita, M. (2009) *Sistema de actividades para contribuir al desarrollo de la habilidad apreciar artísticamente en el primer año de las carreras pedagógicas.* Disponible en: <http://www.revistaedusoc.rimed.cu/index.php/eiv-art%C3%ADculos/el-desarrollo-de-la-habilidad-apreciar>
- Sánchez, P. M. (2013) *Por los caminos del arte: un acercamiento a sus manifestaciones en Cuba:* Ed. Pueblo y Educación.
- Seijas, C. (2017) *Material para mínimo de la especialidad.*
- Toledo, R. (2008) *La apreciación artística como habilidad intelectual específica de la Educación Artística.* (Material en soporte digital)
- Vigotski, L. S. (1979) *Historia del desarrollo de las funciones del desarrollo psíquico*

*superiores*. Ciudad de La Habana: Ed. Científico Técnica.

15.

**LA MOTIVACIÓN POR LA DANZA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE  
LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA EDUCACIÓN ARTÍSTICA  
DESDE LA CREACIÓN DANZARIA**

**THE MOTIVATION FOR DANCE IN THE INITIAL TRAINING OF THE  
STUDENTS OF THE CAREER ARTISTIC EDUCATION FROM THE DANZARY  
CREATION**

**AUTORES:** Lic. Gabriela Sánchez Noguera. [gabrielasn@ult.edu.cu](mailto:gabrielasn@ult.edu.cu).

Lic. Edith María Díaz Moro.

Universidad De Las Tunas

**RESUMEN**

La Educación Artística propone sensibilizar y estimular la capacidad creadora del estudiante para que el futuro cercano y lejano se convierta en el hombre capaz de transformar su medio ya sea familiar, laboral o social con el aporte de sus aptitudes innatas y que a su vez lo impulsara a buscar una mejor calidad de vida donde conserve el sentido de identidad, personal, regional y nacional. La danza, permite en gran medida comprender la historia de nuestro pueblo, como parte de sus tradiciones, costumbres, creencias y les ayuda a despertar sentimientos de amor. Ya que el éxito, está determinado en gran parte y depende en gran medida de la estimulación motivacional q reciban los estudiantes para elevar el gusto por la



apreciación de la danza. En el aprendizaje de la danza, la motivación será factor clave para lograr el compromiso con la disciplina y la adherencia a sus métodos, ya que puede considerarse el más importante e inmediato determinante del comportamiento humano.

**Palabras claves:** motivación, danza, formación inicial, educación artística, creación danzaria

### **SUMMARY:**

The Art Education proposes to sensitize and stimulate the creative capacity of the student so that the near and distant future becomes the man capable of transforming his environment, be it family, work or social with the contribution of his innate aptitudes and that in turn will impel him to look for a better quality of life where it retains a sense of identity, personal, regional and national. Dance, allows to understand the history of our people, as part of their traditions, customs, beliefs and helps them to awaken feelings of love. Since success is largely determined and depends to a great extent on the motivational stimulation that students receive to raise the taste for the appreciation of dance. In the learning of dance, motivation will be a key factor in achieving commitment to discipline and adherence to its methods, since it can be considered the most important and immediate determinant of human behavior.

**Keywords:** motivation, dance, initial formation, artistic education, dancer creation

### **INTRODUCCIÓN**

Martí vio en el arte algo esencial para la vida del hombre, para el enriquecimiento del ser humano “El arte aviva, agranda y estimula el ojo, y ennoblece, da percepción fácil y ansia de toda cultura.” (Martí, José.1963.t. XV. p. 366). Según la concepción martiana, el arte es imprescindible, es muy necesario para la sociedad y para las naciones en general.

La formación de educadores es una tarea permanente desde el Triunfo de la Revolución Cubana de 1959. Las diferentes maneras de realizarse están

condicionadas, por una parte, por las circunstancias histórico-sociales del devenir de la sociedad; y por otra parte, por los resultados del desarrollo científico de las diferentes Ciencias de la Educación. (Orestes, 2017)

Fidel Castro Ruz, señaló que la finalidad de estos cambios es extender y enriquecer los conocimientos de toda la población cubana, de modo que adquirieran una cultura general en condiciones de equidad y justicia social.(Castro, 2004)

Lo anterior es legalizado en la Constitución de la República de Cuba proclamada el 24 de febrero de 1976, en su Capítulo V Educación y Cultura artículo 40 donde establece que: “la niñez y la juventud disfrutan de particular protección por parte del Estado y la sociedad, la familia, la escuela, los órganos estatales y las organizaciones de masas y sociales y tienen el deber de prestar especial atención a la formación integral de la niñez y la juventud”.

Desde los inicios del proceso revolucionario, sus principales protagonistas entendieron que era imprescindible para el sostenimiento de la nación y la garantía de su identidad, promover el más amplio programa cultural destinado a desarrollar la cultura general integral de nuestro pueblo creando así una vía para este noble fin.

En las Tesis y Resoluciones de Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba (1975) se plantea: “Nuestra educación, fundamentada en la misión histórica y en los intereses de la clase obrera, tiene como fin formar a las nuevas generaciones y a todo el pueblo en la concepción científica del mundo, es decir, la del materialismo dialéctico e histórico, desarrollar plenamente las capacidades intelectuales, físicas y espirituales del individuo (...) formar, en resumen, un hombre libre y culto, apto para vivir y participar activa y conscientemente en la edificación del socialismo”(1976: 273).

En los lineamientos 151 y 152 de la política económica y social del Partido y la Revolución (2011) aprobados en el VII Congreso del Partido Comunista de Cuba, se expresa la necesidad de formar con calidad y rigor al personal docente en cada provincia, elevando la efectividad del proceso docente - educativo.

La misión de la Educación Superior en Cuba es, según (Ginoris, 2009) es preservar, desarrollar y promover, a través de sus procesos sustantivos y en estrecho vínculo con la sociedad, la cultura de la humanidad.

También se precisa que el Estado, a fin de elevar la cultura del pueblo, se ocupa de fomentar y desarrollar la educación artística, la vocación para la creación y el cultivo del arte y la capacidad para apreciarlo. (Consejo de Estado, 1976)

Esos objetivos permiten proyectar la formación de profesionales promotores de la cultura, que logren como cualidad fundamental una profunda preparación básica [y especializada], para asegurar la capacidad de desempeñarse con éxito en las diferentes esferas de su futura actividad laboral (Batista, 2016).

Es entonces que el desafío de la educación artística consiste en modular de un modo eficaz, los valores de la cultura, los medios disponibles para la educación en las artes y los particulares perfiles de desarrollo de los estudiantes a educar.

La educación artística, promueve tanto la creatividad como la diversidad cultural en el mundo y debe verse como una asignatura con igual trascendencia que las demás ya que es un área fundamental dentro de la planificación curricular de cualquier escuela, porque permite a los alumnos acercarse al mundo de las artes, como la escultura, danza, música, pintura y teatro, entre otras, las cuales, con la práctica, pueden llegar a formar seres humanos más sensibles y creativos.

La Educación Artística brinda procedimientos y formas de trabajo que influyen directamente en el desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades generales y específicas en los estudiantes, (Seijas, 2011).

Teniendo en cuenta lo expuesto, la educación artística posee muchos beneficios como ayudar a reforzar la calidad en el aprendizaje, para que sea más dinámico y así, aumentar el interés y entusiasmo de los estudiantes y si bien, el arte o cómo ser artista, no se puede enseñar, si se puede empezar a formar personas aptas para ser profesionales en las artes para que lleguen a tener la sensibilidad suficiente para desarrollarla a lo largo de su vida.

## DESARROLLO

En la carrera de Educación Artística se desarrollan tareas encaminadas a preparar al futuro educador para que pueda brindar ayuda en el proceso de desarrollo de la personalidad de sus estudiantes, descubrir sus potencialidades y limitaciones vinculadas a los problemas éticas-estéticos de manera que pueda aprender a tomar decisiones, hacer planes o proyectos de vida, y contribuir al desarrollo de su capacidad para apreciar el arte, cultivar su sensibilidad artísticas y propiciar un estado emocional positivo. También debe contribuir a la orientación adecuada de las técnicas de estudio y a la orientación vocacional de los educandos.

Le corresponde al futuro profesional de la carrera Licenciatura en Educación Artística, intervenir en la formación de un público capaz de comprender y apropiarse lo mejor de la cultura y el arte, así como estimular, promover y desarrollar procesos de apreciación del arte desarrollando una sensibilidad hacia los valores culturales e identitarios, su modo de actuar, compromiso con el entorno, el sentido crítico ante las manifestaciones artísticas culturales y el apego a las tradiciones.

Es por ello que es de vital importancia que los estudiantes de la carrera de Educación Artística se motiven por la danza, entendiendo por motivación: el proceso que inicia, guía y mantiene las conductas orientadas a lograr un objetivo o a satisfacer una necesidad. El interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él. El cual se puede adquirir, mantener o aumentar. (Reus, 1983) Ya que la adquisición de estos conocimientos que brinda la danza les permitirá adentrarse en el mundo maravilloso que brinda esta manifestación del arte, para contribuir en su desarrollo de conocimientos sobre la Educación Artística.

En el modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación Artística (2016) en el objetivo 2 se plantea: Demostrar dominio del contenido de enseñanza y aprendizaje de la Educación Artística de las disciplinas de la carrera para una labor educativa eficaz, flexible e innovadora.

La participación en los proyectos comunitarios, la observación de actividades político-culturales, el intercambio con especialistas, profesores y en especial con los

estudiantes, además de la experiencia profesional adquirida por el autor en su trabajo con los estudiantes de la carrera Educación Artística, le permitieron identificar en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística algunas manifestaciones de insuficiencias que se sintetizan a continuación:

- Poco interés por desarrollar correctamente los pasos básicos.
- Desmotivación al realizar una improvisación
- Descoordinación en el momento de la creación

En este contexto se determina una contradicción que se genera entre las exigencias que se plantea al estudiante de esta carrera en la aspiración del Modelo del Profesional y la realidad que están asumiendo sobre el tratamiento a las manifestaciones del arte. Ya que se quiere lograr profesionales preparados para impartir clases de educación artística lo que implica todas las manifestaciones y orientar y ayudar en la preparación vocacional de sus estudiantes.

En relación con el proceso de motivación y del arte se pueden encontrar varios estudios realizados por diferentes autores, entre ellos, Mélik (1985), Ares (1989), Osborne (1989) Ruíz (1992), Sánchez (1992 y 2000), Morales (2001), Campo (2003), Acha (2004), Morriña (2005), Rumbaut (2005), Cabrera (1989 y 2007); que dirigen sus estudios al currículo, los métodos y los contenidos a desarrollar en las distintas asignaturas que comprenden la Educación Artística. Toledo (2008) establece en su investigación una metodología interdisciplinar para la apreciación artística en la Secundaria Básica; Rizo (2010) la apreciación artística en los Instructores de Arte; Seijas (2008; 2010), las expresiones representativas del arte local y ofrece precisiones metodológicas para el trabajo con la enseñanza preescolar. Batista (2016) ofrece un sistema de acciones para reafirmar la motivación profesional de los estudiantes de la carrera de agronomía. Orestes (2017) actividades didácticas para favorecer la educación artística en la formación inicial del licenciado en educación primaria desde la apreciación de las artes plásticas.

En su generalidad dichos autores se aproximan o desarrollan teorías con respecto a la definición, sistema operacional, niveles de desarrollo e indicadores. Sin embargo, no han sido suficientes para resolver, los problemas de motivación por la danza en los estudiantes de la carrera de Educación Artística. Se está haciendo referencia concretamente al desarrollo de habilidades y conocimientos para favorecer la motivación por la danza, donde predomina la falta de interés, la desmotivación, y el escaso conocimiento sobre la danza.

Por lo que se requiere profundizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la formación inicial de los estudiantes de la carrera de la carrera Educación Artística, teniendo en cuenta que éste, a su vez, se prepara para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística en la secundarias básica donde se encuentra presente la danza, lo que revela la insuficiencia teórica preliminar.

Las insuficiencias detectadas en la práctica nos permitió constatar como **problema científico**: ¿cómo contribuir a la motivación de la danza desde la creación danzaria en la formación inicial de los estudiantes de la carrera Educación Artística?

El **objeto de investigación**: el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Artísticas en la formación inicial de los estudiantes de la carrera Educación Artística.

El **objetivo**: acciones dirigidas a la motivación por la danza en la formación inicial de los estudiantes de la carrera Educación Artística

**Campo de acción**: la creación danzaria.

**Idea a defender**: acciones dirigidas a la motivación por la danza que desarrollen las capacidades de improvisación, interpretación y creación, constituyen una vía para la Educación Artística desde la formación inicial de los estudiantes de la carrera Educación Artística.

Para lograr el objetivo de esta investigación se cumplirán las siguientes tareas científicas:

- Sistematizar los antecedentes históricos y referentes teóricos de la Educación Artística haciendo énfasis en la danza, desde la formación inicial de los estudiantes de la carrera Educación Artística.
- Caracterizar la danza en los estudiantes de la carrera Educación Artística de la Universidad de Las Tunas.
- Elaborar acciones de danza para favorecer la motivación de los estudiantes de la carrera Educación Artística.
- Valorar los resultados de la aplicación de las acciones para la motivación de la danza en los estudiantes de la carrera Educación Artística de la Universidad de Las Tunas.

Se le dará cumplimiento a las tareas a través de diferentes métodos científicos que se relacionan a continuación:

**Métodos del nivel teórico:**

- El histórico-lógico: para profundizar en la evolución y desarrollo de la Educación Artística, en lo general, y en la danza, en lo particular.
- Modelación: para el diseño y puesta en práctica de las acciones para la danza, que permiten favorecer la motivación de los estudiantes de la carrera Educación Artística.
- Sistematización teórica: que recoge los procedimientos lógicos del pensamiento como el análisis y la síntesis, la inducción y la deducción para la identificación del problema, el establecimiento de las tendencias históricas, los fundamentos teóricos, la interpretación de los datos empíricos y la elaboración de las actividades.

**Métodos del nivel empírico:**

- Observación: utilizada durante todo el proceso de investigación, desde la constatación del problema hasta la etapa de aplicación de las acciones, para obtener información directa e inmediata sobre el comportamiento del aprendizaje de los estudiantes en clases.

- Encuesta: se empleará para constatar los criterios que poseen los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Artística sobre la danza del ámbito universal, nacional y local, y el grado de motivación ante el estudio de la danza.
- Entrevista: para constatar las opiniones que poseen los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Artística sobre la danza del ámbito universal, nacional y local, y el grado de motivación ante el estudio de la danza.
- Pruebas pedagógicas: se utilizarán para diagnosticar el estado inicial y final del aprendizaje de los estudiantes en lo relativo a la problemática de la motivación por la danza.
- Experimento pedagógico formativo: para conocer el nivel inicial y final que presenta la muestra seleccionada con respecto a la motivación por la danza.

La población escogida fue 36 estudiantes que conforman la carrera de Educación Artística. La muestra seleccionada y objeto de transformación está integrada por los 13 estudiantes que componen el grupo de primer año de la carrera Licenciatura en Educación Artística de la Universidad de Las Tunas, dado que en este año está ubicada la asignatura Expresiones Artísticas.

La novedad de la presente investigación radica en que se brinda la concepción de acciones dirigidas a la motivación por la danza en los estudiantes de la carrera de Educación Artística con vista a desarrollar sus conocimientos, habilidades y motivaciones por la danza, ya que en su vida profesional tiene que solucionar los problemas más generales y frecuentes inherentes al proceso pedagógico que transcurre en las instituciones educativas en general y al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística, donde se encuentra presente la danza.

La significación práctica está dada en que se ofrece un grupo de acciones dirigidas a la motivación por la danza en los estudiantes de la carrera de Educación Artística que articuladas a los contenidos de la asignatura Expresiones Artísticas se pretenden integrar a la concepción del programa lo cual permitirá mejorar el dominio



del contenido de enseñanza-aprendizaje de la Educación Artística para una labor educativa eficaz, flexible e innovadora.

La investigación se realiza en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Las Tunas donde se forman profesionales de diferentes carreras entre ellas la carrera de Educación Artística. Esta carrera comenzó en el curso escolar 2015-16, con la fuente de bachilleres y tiene como objetivo principal la preparación de profesores de Educación Artística que desde el punto de vista artístico pedagógico incluyen en su formación conocimientos integradores de la Educación Plástica, Educación Musical, Educación Teatral y Danzaria con profundo dominio de los medios audiovisuales e informáticos. La muestra está comprendida por los estudiantes del 1er año los cuales conforman un grupo con una matrícula de 13 estudiantes comprendidos entre los 18 y 20 años de edad. Del total de los estudiantes del grupo: 4 son del municipio Tunas, 2 de Jobabo, 3 de Puerto Padre, 2 de Colombia, 2 de Manatí y uno de Menéndez para un total de 9 becados. En cuanto a las características de personalidad, se aprecia que la mayoría son dinámicos y extrovertidos, este elemento no afecta las relaciones interpersonales logradas en el grupo y la comunicación entre todos y con cada uno de los profesores.

## **CONCLUSIONES**

La danza es un fenómeno humano y universal y un elemento activo de la cultura que se manifiesta a través de diversos lenguajes que permiten comunicar, transformar ideas y opiniones y compartir emociones. Constituye un componente de indiscutible valor de los sistemas educativos de un país en desarrollo y nos da la medida del progreso de una sociedad.

La danza contribuye a la formación profesional del estudiante de la carrera de Educación Artística teniendo en cuenta que le corresponde intervenir en la formación de un público capaz de comprender y apropiarse lo mejor de la cultura y el arte, así como estimular, promover y desarrollar procesos de apreciación del arte desarrollando una sensibilidad hacia los valores culturales e identitario, su modo de

actuar, compromiso con el entorno, el sentido crítico ante las manifestaciones artísticas culturales y el apego a las tradiciones.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Guerra (2003), apreciación de la danza.
- Toledo (2008), metodología interdisciplinar para la apreciación artística en la secundaria básica.
- Seijas (2008; 2010), las expresiones representativas del arte local.
- Rizo (2010), la apreciación artística en los instructores de arte.
- Batista (2016), sistema de acciones para reafirmar la motivación profesional.
- Aguirre (2017), actividades didácticas para favorecer la educación artística.

16.

**LA IDENTIDAD DANZARIA LOCAL PARA EL DESARROLLO DE  
APTITUDES EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA  
EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

**THE LOCAL DANZARIAN IDENTITY FOR THE DEVELOPMENT OF SKILLS IN  
THE STUDENTS OF THE CAREER ARTISTIC EDUCATION**

**AUTORA:** Lic. Edith María Díaz Moro. [edrick@ult.edu.cu](mailto:edrick@ult.edu.cu)

Lic. Gabriela Sánchez Noguera.

Universidad De Las Tunas

**RESUMEN**

La danza es una manifestación artística que busca la comunicación entre los hombres, nos permite apreciar y expresar sentimientos, ideas, emociones, formas, creencias, hechos y aptitudes por medio de un lenguaje corporal a base de una técnica. Constituye una de las manifestaciones artísticas que tiene mayor interés y aceptación entre los alumnos desde el punto de vista educativo contribuye al desarrollo ético y estético que promueve al compañerismo, el trabajo en colectivo, la formación del hábitos de disciplina y educación formal. La práctica de la danza

posibilita la adquisición de habilidades físico-motora, flexibilidad y gracias a los movimientos con los que se expresa el desarrollo de las capacidades tales como la atención, observación activa y consciente, la comprensión, la captación entre la idea somática y el tema, lo que estimula y favorece la creatividad. Además enriquece las relaciones sociales, refuerza los sentimientos del respeto mutuo y es un factor relevante a la formación y desarrollo de la sensibilidad artística y la identidad danzaria.

**Palabras Claves:** Identidad, identidad danzaria, aptitudes, desarrollo

## **SUMMARY**

Dance is an artistic expression that seeks communication between men, allows us to appreciate and express feelings, ideas, emotions, forms, beliefs, facts and aptitudes through body language based on a technique. It constitutes one of the artistic manifestations that have greater interest and acceptance among students from the educational point of view contributes to the ethical and aesthetic development that promotes companionship, collective work, the formation of discipline habits and formal education. The practice of dance enables the acquisition of physical-motor skills, flexibility and thanks to the movements that express the development of abilities such as attention, active and conscious observation, compression, the capture between the somatic idea and the theme, what stimulates and favors creativity. It also enriches social relations, reinforces feelings of mutual respect and is a relevant factor in the formation and development of artistic sensibility and dance identity.

**Keywords:** Identity, dance identity, skills, development

## **INTRODUCCIÓN**

“La danza es inseparable de la condición humana”.

Alejo Carpentier

En esta expresión el Comandante en Jefe Fidel Castro (2004) pondera la importancia que tiene la cultura en la formación del hombre, como parte indispensable de la sociedad, es a través de su creación y formas de actuar donde este demuestra sus conocimientos y es el reflejo de cómo se vive en ella.

En este sentido es prioridad de la Revolución Cubana formar un hombre libre y culto, acto para vivir consciente y participar de forma activa en las transformaciones que se producen en la sociedad en que vive, manifestando orgullo ante lo que lo identifica, los elementos de la cultura que revelan lo bello de las manifestaciones artísticas

En la Constitución de la República de Cuba, Capítulo V, Artículo D, afirma que el Estado a fin de elevar la cultura del pueblo se ocupa de fomentar y desarrollar la Educación Artística, la vocación para la creación y el cultivo del arte y la capacidad para apreciarlo.

De hecho en Cuba la educación tiene como fin preparar un público espectador activo capaz de hacer juicios y valoraciones del fenómeno artístico en sí, con un alto sentido patriótico, socialista y estético, prepararlos para su desarrollo intelectual, emocional, social y físico.

La sociedad se preocupa por el desarrollo integral de los estudiantes permitiéndole que el arte se produzca para todos y tengan la oportunidad de expresarse a través de él. Convirtiéndose en patrimonio del pueblo. La danza es también una forma de darle motivación a la propia vida, empleándola como una actividad recreativa, pero en esencia es una actividad formativa, los estudiantes que poseen actitudes pueden ser partícipes de las actividades danzarias directamente en talleres y grupos o indirectamente como observadores y críticos.

En la sociedad cubana contemporánea todos los esfuerzos están dirigidos a desarrollar un nuevo tipo de hombre integral, profundamente solidario y humano, preparado para la vida, con sentido de su identidad, identificado con su cultura y su nación socialista, patriota y transformador creativo de su realidad. En ello un papel importante lo desarrolla la escuela, como institución educativa y cultural que debe

propiciar en los estudiantes el conocimiento de nuestra cultura y de esta forma lograr una transformación en el modo de sentir y actuar de los mismos

## **DESARROLLO**

La pedagogía actual tiene establecido que el alumno es un ser activo e independiente, orientado por conceptos personales, deseos, sentimientos y reflexiones. Es imposible juzgar al alumno como un ser pasivo en la clase, y mucho menos en la enseñanza artística, por lo cual a pesar de ser el profesor quien dirija la clase, se exige que el aprendizaje sea de carácter activo y creador.

Por otra parte, la enseñanza en general posee un doble aspecto: el de la instrucción y el de la educación. Concretándolo a nuestra enseñanza, podemos decir que la primera incluye el desarrollo de las aptitudes para la danza, la creación de hábitos físicos y mentales, y la transmisión de todos los conocimientos que ello implica. Mediante la segunda se crean las convicciones artísticas, se estimulan las valoraciones sobre sí y el arte de la danza, se desarrolla la voluntad y el carácter.

Lo anterior permite afirmar que la danza como una de las manifestaciones del arte y expresión de belleza, es uno de los medios que utiliza el hombre para expresarse, de ahí su importancia como sistema de comunicación. En toda su dimensión es capaz de transmitir información, comunica mensajes que pueden brindar sensaciones y emociones, entre los distintos elementos que componen la cadena comunicativa, desde el creador hasta el espectador.

Por eso es importante que sea conocida por todos, como parte de la batalla de ideas que nuestro pueblo viene librando y cuyo objetivo principal es lograr un cubano más digno en este duro camino de glorias y tradiciones de lucha frente al imperio más poderoso del mundo.

Con la incorporación de los programas de la Revolución, el instructor de arte y el Educador Artístico, deben ser los máximos responsables del desarrollo de la creación y se dota de una serie de medios que facilitan no solo el desempeño de su labor sino que además muestren una vía por la cual se canalicen nuevos

conocimientos de una forma didáctica, sostenible y desarrolladora para lograr el trabajo educativo en los talleres de creación.

Lo antes planteado ha sido una preocupación por lo cual conllevó a realizar una indagación minuciosa del tema pudiendo constatar que varios autores tales como: María Fux (2004), Castiblanco Ramírez (2015), IC García Torrell (2011), en nuestra localidad también existen investigadores que se han dedicado a este tema, tal es el caso de Caridad Bárbara Santos Garcia, Francisco Batista, Dianeya Escobedo Fonseca, Orlando Matos Arevalos, Nestor Olazábal, sin embargo no ha sido referenciado en investigaciones anteriores la aplicación de ejercicios en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los talleres de creación danzaria como vía para el desarrollo de aptitudes danzarias en los estudiantes de la carrera Educación Artística.

Desde la participación en preparaciones metodológicas de instructores de arte, talleres de creación danzaria, la aplicación de instrumentos como entrevistas, la observación y encuestas a especialistas de danza y alumnos que participan en los talleres de creación danzaria, se pudo identificar las manifestaciones siguientes:

- En el desarrollo de ejercicios físicos danzarios en los alumnos.
- En el conocimiento de los ejercicios físicos que favorece las aptitudes danzarias en los alumnos.
- En la motivación de los alumnos por participar en los talleres de danza

Uno de los objetivos que plantea el modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación. Especialidad Instructor de Arte es la formación de valores, aptitudes y normas de comportamiento en correspondencia con el contexto socio-histórico-cultural y los ideales revolucionarios e identitarios de la sociedad cubana, lo que evidencia la contradicción existente entre este y lo que realmente está sucediendo en las escuelas, por lo que nos dimos a la tarea de plantear el siguiente **problema Científico**:

¿Cómo contribuir al desarrollo de ejercicios físicos para el tratamiento de aptitudes danzarias en los alumnos de cuarto grado?

**Objeto de investigación:** El proceso de enseñanza – aprendizaje de los talleres de creación danzaria.

**Campo de acción:** el desarrollo de aptitudes danzarias

**Objetivo:** Aplicar ejercicios físicos para el desarrollo de aptitudes danzarias en los Alumnos de cuarto grado de la escuela Toma de Las Tunas.

**Hipótesis:** La aplicación de ejercicios físicos en los talleres de creación danzaria favorece el desarrollo de las aptitudes danzarias siendo una vía para perfeccionar los movimientos corporales en las coreografías a realizar y para el desarrollo psico-motor de los mismos.

Para lograr el objetivo propuesto se hace necesario el cumplimiento de las siguientes.

#### **TAREAS CIENTÍFICAS:**

1. Fundamentación de los antecedentes históricos acerca de las aptitudes danzarias en los niños en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los talleres de creación danzaria.
2. Caracterización inicial de las aptitudes danzarias en los niños
3. Elaboración de ejercicios para contribuir al desarrollo de aptitudes danzarias en los niños.
4. Validación de los resultados de la propuesta.

Para el logro eficaz de esta investigación se utilizaron los siguientes **métodos:**

#### **DE NIVEL TEÓRICO:**

**Histórico-Lógico:** se empleó durante la fundamentación teórica a partir del análisis de las fuentes en correspondencia con las categorías de la investigación.

**Análisis-Síntesis:** permitió consultar a diferentes autores que conllevaron desde lo general a lo particular asumir definiciones y llegar a conclusiones.

**Inducción-Deducción:** permitió el estudio del problema, partiendo de los aspectos generales a partir de un orden lógico de las ideas y del contenido de la investigación.



**Modelación:** Para el diseño de toda la investigación y la elaboración de los ejercicios físicos.

#### **DE NIVEL EMPÍRICO:**

**Observación:** Se utilizó la observación de diferentes talleres de creación danzaria de los Instructores de arte de esta manifestación y a los alumnos que participan en los mismos para conocer el tratamiento que se le da al desarrollo de aptitudes danzarias.

**Encuestas:** se aplicó a los alumnos de cuarto grado para conocer el tratamiento que le dan los instructores de arte de la especialidad de danza al desarrollo de aptitudes danzarias mediante ejercicios físicos

**Entrevistas:** Se aplicó a los Instructores de danza para comprobar el tratamiento que le dan al desarrollo de aptitudes en los talleres de creación danzaria.

La danza como toda actividad humana y como el mismo hombre, es producto de una evolución. Igual que la mentalidad ha ido evolucionando en un proceso de selección hasta los más avanzado estadios culturales, la danza en su trayectoria de siglos ha ido creando formas, maneras y estilos que coexisten y se influyen mutuamente según expresó el maestro Ramiro Guerra en su libro *Apreciación de la danza*.

La sociedad se preocupa por el desarrollo integral de los alumnos permitiéndole que el arte se produzca para todos y tengan la oportunidad de expresarse a través de él. Convirtiéndose un patrimonio del pueblo. La danza es también una forma de darle motivación a la propia vida empleándola como una actividad recreativa, pero en esencia es una actividad formativa, los estudiantes que poseen aptitudes pueden ser partícipes de las actividades danzarias directamente en talleres y grupos o indirectamente como observadores y críticos.

La creación a través de la danza desempeña un papel importante en la formación del hombre por lo que contribuye a su desarrollo físico, intelectual, emocional, estético y conceptual del mundo. De aquí se deriva la necesidad de incorporarlo a los distintos niveles de enseñanza y grupos etarios como una alternativa danzaria

que partiendo de la formación de aptitudes cotidiana la transforme creando un mundo de magia teniendo en cuenta que los movimientos danzarios no son gestos cotidianos aunque estos constituyan sus fuentes.

Para lograr la efectividad de la formación de aptitudes físicas danzarias en los alumnos es necesario conocer los aspectos que conforman este conjunto de condiciones.

La aptitud es un conjunto de condiciones que hacen a una persona especialmente idónea para una función determinada, se refiere a la capacidad para realizar adecuadamente una tarea, también está estrechamente relacionada con la inteligencia y con las habilidades tanto innata como adquiridas frutos de un proceso de aprendizaje. ( <https://es.google.org/aptitud>)

El proceso de enseñanza- aprendizaje ha sido históricamente caracterizado de formas diferentes, que van desde su identificación como proceso de enseñanza, con un marcado acento en el papel central del maestro como trasmisor de conocimientos, hasta las concepciones más actuales en las que se concibe el proceso de enseñanza aprendizaje, como un todo integrado, en el cual se pone de relieve el papel protagónico del alumno. En este último enfoque se revela como característico determinante la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales.

Tiene como propósito esencial contribuir a la formación integral de la personalidad del alumno, constituyendo la vía mediatizadora fundamental para la adquisición de conocimientos, procedimientos, normas de comportamientos y valores legados por la humanidad.

Es el procedimiento mediante el cual se transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia, sus dimensiones en el fenómeno del rendimiento académico a partir de los factores que determinan su comportamiento.

La educación es el conjunto de conocimientos, órdenes y métodos por medio de los cuales se ayuda al individuo en el desarrollo y mejora de las facultades intelectuales,

morales y físicas. La educación no crea facultades en el educando, sino que coopera en su desenvolvimiento y precisión (Ausubel y colbs., 1990).

En la situación actual, de una mayor libertad y soledad del hombre y de una acumulación de posibilidades y riesgos en la sociedad, se deriva que la educación debe ser exigente, desde el punto de vista que el sujeto debe poner más de su parte para aprender y desarrollar todo su potencial.

Según el maestro e investigador de la danza Pedro Ramiro Guerra Suárez: Toda actividad que despliegue una acción creadora y use una técnica para efectuar la misma, es de algún modo un arte, y más aún lo es la enseñanza artística, que encierra las reglas para ser un artista.

La enseñanza de la danza, como ninguna otra, debe de estar dentro de los límites de una realidad objetiva nada tan real como el cuerpo humano y aunque la técnica sirva para lograr la expresión de los más sutiles e invisibles aspectos del espíritu, no por ello podrá separarse nunca de un enfoque real de lo físico. El maestro debe tener presente eso, y hacerlo sentir a su alumno, o sea, tener ya una actitud de lo real y actual.

Hablar de la danza y de la aptitud es crear una atmósfera mística alrededor del arte esto no debe estar en contradicción con el desarrollo de altos ideales artísticos, una aptitud sólida brinda al artista el 90% de su integridad y esta se adquiere solamente con el desarrollo de ejercicios físicos.

Despertar el interés y la atención del alumno, es un camino hacia la creación de su conciencia, por eso el uso de la imaginación e improvisación en la clase es de suma importancia para el desarrollo físico y mental, pues se determina la capacidad de crear de los niños. (Ramiro Guerra. Fundamentos de la danza).

El desarrollo psicológico que experimentan los alumnos, hace necesario un tratamiento especial por parte del instructor de arte, que debe actuar con cautela y tacto para influir favorablemente sobre ellos, para contribuir a una adecuada formación artística en el terreno moral, emocional, e incluso físico, del alumno.

Todos estos elementos deben tenerse en cuenta a la hora de organizar y dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje, al igual que potenciar en los alumnos la creatividad y el conocimiento

### **CONCLUSIONES:**

Es meritorio destacar que a través de esta se puede revelar un principio psicológico importante, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo o sea toda la evolución mental del alumno en el propio conocimiento en su interacción con el medio y lo que experimenta en cada danza, sus vivencias, emociones, sentimientos, estado de ánimos, de tensión y los afectos. Es un indicador cultural, pues está en el origen del arte y contiene una parte importante en la actividad creadora. Se afirma que forma parte de las tradiciones culturales de un pueblo y evoluciona conjuntamente con la sociedad.

Con un trabajo que tenga como base las recomendaciones de los congresos de educación y cultura, en los que se plantean trabajar en el desarrollo de las formas y valores culturales, fomentando el movimiento de aficionados al arte, desde la primaria hasta las universidades se logrará el más amplio acceso de las futuras generaciones a la formación de la identidad danzaria local y contribuir a masificar la cultura popular cubana

El trabajo educativo es una de las proyecciones fundamentales del perfeccionamiento continuo del sistema nacional de educación. Se precisa su concepción como un sistema que integre todas las actividades escolares en torno a un objetivo común, determine los elementos similares y diferenciales y establezca los vínculos entre ellas y los matices con un estilo pedagógico coherente a la sistematicidad, la conversación y la armonía de las influencias educativas ejercidas sobre los alumnos.

### **BIBLIOGRAFÍA:**

1. TABLOIDES DE UNIVERSIDAD PARA TODOS. Apreciación de la Danza, Historia y apreciación del Ballet.
2. Xiomara Morales Hernández. La Creación Danzaria.
3. COLECTIVO DE AUTORES. Apreciación de la Danza. Guía de estudio. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1981.
4. AGUIRRE, SERGIO: Nacionalidad y Nación. En el Siglo XIX. La Habana. Edit. Ciencias Sociales, 1990.
5. ÁLVAREZ ÁLVAREZ, LUIS Y GASPAR BARRETO ARGILAGOS. El arte de investigar el arte. Colección Diálogo. Santiago de Cuba: Editorial Oriente, 2010.
6. ARGELIERS LEÓN. Del canto y el tiempo. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1994
7. BARNET, MIGUEL. La fuente viva. Editorial Letras Cubanas. La Habana. 1998.
8. CABRERA SALORT, RAMÓN. Historia del arte I y II. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. La Habana, 1980.
9. CASTRO RUZ, FIDEL. Palabras a los intelectuales. Edit. Homenaje. ICL. La Habana, 1961.
10. Castro, F. Por el camino de la cultura y de las ideas. Periódico Granma del 10 de junio, 2000.
11. COLECTIVO DE AUTORES. Marxistas de América. Artículos sobre cultura y sociedad. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2002.
12. Documentos de los Congresos y Plenos Nacionales de la UNEAC.
13. Enciclopedia autodidacta interactiva Océano. Tomos I y II.
14. ESQUENAZI, P. Del areito y otros sonos. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2001.
15. GONZÁLEZ ARÓSTEGUI, MELY. La cultura de la resistencia en el proceso de la identidad cultural en Temas #15 Julio- Septiembre, 1998.

16. HERNÁNDEZ, MARÍA DEL CARMEN. La danza en Cuba. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1980.
17. Microsoft ® Encarta ® 2009. © 1993-2008 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.
18. SÁNCHEZ, P; MORALES X. Educación Musical y Expresión Corporal. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000.
19. SEIJAS BAGUÉ, CARMEN ROSA Y COLECTIVO DE AUTORES: Teoría y Metodología de la Educación Artística I y II. Pueblo y Educación Ciudad de la Habana, 2014.
20. WIKIPEDIA. Enciclopedia Interactiva digital

## 17.

**LA CASA CLUB DE LAS TERRAZAS Y LA FAMILIA DE LA  
COMUNIDAD, EN FUNCIÓN DEL DESARROLLO CULTURAL Y DEL  
CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE**

Esp. Pedro León Llano

Ing. Leosmel Zayas Castillo

Universidad de Artemisa

: [pedroleon@uart.edu](mailto:pedroleon@uart.edu)

**Resumen**

La investigación realizada contribuye a ir dándole solución a un problema existente en nuestra comunidad, referida a la no participación de los jóvenes en las actividades culturales de la Casa Club de Las Terrazas y al desarrollo de una cultura referida al cuidado del medio ambiente por ser esta una zona ubicada en la reserva de la biosfera. Siendo una prioridad de nuestra comunidad y de nuestro Partido con el objetivo de desarrollar una

recreación sana, educativa y donde se vallan formando valores en los jóvenes sobre el cuidado del medio ambiente, según las preferencias y motivaciones de los jóvenes. Para lo cual nos propusimos diseñar un plan de acciones donde participen las instituciones de la comunidad y los instructores de arte y de deporte, así como de forma conjunta organizaciones de masas para solucionar los problemas existentes y donde la institución Casa Club sea la rectora en la planificación del control, ejecución y fiscalización de dichas actividades. Una vez aplicadas estas acciones se ha logrado incrementar la participación de los jóvenes a nuestras actividades y se ha ido logrando una cultura referida al cuidado del medio ambiente en los jóvenes quedando demostrado en los resultados obtenidos en eventos y concursos referido a este tema de gran importancia, así como en la concientización y las acciones que se han cometido para la conservación del entorno ambiental en la comunidad.

**Palabras Claves:** Actividades Culturales - Cuidado del Medio Ambiente - Jóvenes Comunidad.

### **Abstract**

The carried out investigation contributes to go giving solution to an existent problem in our community, referred to the non-participation of the young ones in the cultural activities of the House Club of Las Terrazas and to the development of a culture referred under the care of the environment to be this an area located in the reservation of the biosphere. Being a priority of our community and of our Party with the objective of developing a healthy, educational recreation and where they are fenced forming values in the youths on the care of the environment, according to the preferences and the youths' motivations. For that which we intended to design a plan of actions where the institutions of the community and the art instructors participate and of sport, as well as in way combined organizations of masses to solve the existent problems and where the institution Marries Club he is the rector in the planning of the control, execution and inspection of this activities. Once applied these actions have been possible to increase the participation from the youths to our activities and he/she has left achieving a culture referred under the care of the environment in the youths being demonstrated in the results obtained in events and competitions referred to this topic of great importance, as well as in the aware and the actions that have been made for the conservation of the environmental environment in the community.



**Key words:** Cultural activities - Care of the environment - Young Community.

## INTRODUCCION

El desarrollo comunitario para Cuba ha de traducirse en la integración coherente de todos los actores sociales en la comunidad como necesidad de transitar del modo de participación popular de movilización y convocatoria, a uno que, abarcando la capacidad del primero logre la participación protagónica de la población.

Las propuestas para el trabajo comunitario deben partir de la educación popular basada en el diálogo y la reflexión crítica de sus prácticas, en el individuo como sujeto de la acción y en el carácter esencialmente liberador, humano y ético de la acción.

Paulo Freire al referirse al trabajo comunitario planteo “Una educación... debe estar fundamentada en la conciencia de la realidad cotidiana vivida por la población y jamás reducirla a simple conocimiento de letras, palabras y frases. Que se convierta el trabajo educativo en una acción para la democracia, en resumen, una educación de que estimulase la colaboración, la decisión, la participación y la responsabilidad social y política. La categoría del saber debe concebirse como lo aprendido existencialmente por el conocimiento vivido de sus problemas y los de su comunidad”.

La Educación Ambiental, como proceso educativo para cada individuo, las familias, las comunidades, la sociedad y el Estado debe reorientarse para contribuir al logro del desarrollo sostenible mundial. Al respecto, se evidencia que se necesita hoy más que nunca una voluntad e interés que logre priorizar el desarrollo de la : protección del Medio Ambiente, Desarrollo Sostenible , Educación ambiental y el Desarrollo Cultural , = como parte de la vida política, económica, social e histórica-cultural de cada Nación, para elevar la calidad de vida y el desarrollo humano.

La Educación Ambiental y Cultural es un poderoso instrumento para lograr cambios de actitudes de la población hacia el medio ambiente, como una vía indispensable para frenar el alarmante deterioro a que está sometido. Es por esto, que trasciende al sistema educativo tradicional y alcanza la concepción del medio ambiente y de desarrollo sostenible, dirigido a todas las edades, sectores y grupos sociales, incluidos en ellos, los

representantes de la tercera edad, portadores de una gran experiencia y prestigio en la comunidad, capaz de transmitir a niños, jóvenes y adultos sus experiencias sobre el cuidado de su entorno.

En nuestra comunidad, las “huellas” de las conductas inadecuadas de la relación de la población con el entorno son evidentes, lo que no constituye una excepción de la problemática que exhibe el país.

Resulta evidente que se hace necesario buscar alternativas a nivel local que contribuyan a que desde las comunidades, los actores sociales se involucren con sentido de pertenencia en la preservación del medio ambiente y el desarrollo cultural en nuestros jóvenes, tanto a nivel residencial como comunitario, de forma tal que en cada ciudadano de una localidad, exista un activo defensor de su entorno, sea capaz de generar iniciativas que contribuyan a mejorarlo y por ende lo incorpore a su modo de actuación y a la actividad educativa que realiza con su familia, elevando su calidad de vida y contribuyendo a preservar la vida en el planeta para las futuras generaciones. Además de emplear las instituciones que se tienen en función de estos objetivos

Por lo que nuestro problema de investigación es:

¿Cómo contribuir a que la Casa Club de las Terrazas desarrolle actividades culturales y del cuidado del medio ambiente en los jóvenes de la comunidad, logrando una mayor participación?

Objetivo General:

Diseñar un plan de acciones en la Casa Club de las Terrazas que contribuya a la participación de los jóvenes en las actividades culturales y del cuidado del medio ambiente de la comunidad, logrando una mayor participación.

## **DESARROLLO**

El trabajo sociocultural en Cuba en los últimos tiempos, se ha convertido en objeto y sujeto de los procesos investigativos, al considerar al hombre como elemento central del proyecto cultural cubano así como el papel de la cultura.

El Dr. Eduardo Torres Cuevas planteó: “No resulta posible hacer una cultura sin una verdadera cultura histórica y un verdadero conocimiento de los componentes nacionales”, por lo que el “desarrollo sociocultural” es un proceso multirrelacional que parte desde lo más íntimo de la comunidad en interacción con los elementos exteriores que también inciden en ella, pero nunca ajeno a los valores de identidad que distinguen dicha comunidad, de ahí que el avance hacia la modernización y el progreso no será el resultado de la aplicación de modelos importados, sino de la propia dinámica interna de la estructura sociocultural y las circunstancias históricas actuales”.(1)

El desarrollo sociocultural se revela como una forma de enfrentamiento ante las políticas neoliberales, que cada vez con más fuerza pretenden imponer al mundo subdesarrollado, modelos económicos que no nos pertenecen, pues este presupone un desarrollo que parte de las condiciones económicas; políticas, sociales, culturales, religiosas de cada país.

Por otro lado, el desarrollo sociocultural insiste en la creación de ese espacio sociocultural por el que abogamos para que, conscientes de nuestros compromisos y responsabilidades y sobre la base de la comunicación y la integración entre las culturas; construyamos una sociedad más justa y equilibrada. Por lo que “La cultura humana (...) comprende por una parte, todo saber y el poder adquirido por los hombres para dominar las fuerzas de la naturaleza y por otra, todas las organizaciones necesarias para fijar las relaciones entre ellas.

“La palabra cultura proviene de la palabra cultura, Latín (L), cuya última palabra trazable es colere, L. Colere tenía un amplio rango de significados: habitar, cultivar, proteger, honrar con adoración. Eventualmente, algunos de estos significados se separaron, aunque sobreponiéndose ocasionalmente en los sustantivos derivados. Así, 'habitar' se convirtió en colonus, L. de colonia. 'Honrar con adoración' se desarrolló en cultus, L. de culto. Cultura tomó el significado principal de cultivo o tendencia a (cultivarse), aunque con el significado subsidiario medieval de honor y adoración. Por ejemplo, en inglés cultura como 'adoración' en Caxton (1483). La forma francesa de cultura fue couture- francés antiguo- la que se ha desarrollado en su propio significado especializado y más tarde culture, la que para el siglo XV temprano pasó al inglés. Por lo tanto, el significado primario fue labranza: la tendencia al crecimiento natural”. (2)

Según criterio de la Dora Elvira Enríquez “la cultura es un proceso en construcción permanente en el que intervienen una gran diversidad de materiales”. (3)

De ahí, que se considera que la cultura es un sustantivo común que indica una forma particular de vida, de gente, de un período, o de un grupo humano.

La UNESCO define “la cultura como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Ello engloba además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”. (4)

La educación es un proceso libre, no dogmático, abierto, en el que el hombre debe alcanzar cada vez mayor autonomía. Este modelo propone una educación problematizadora, cuestionadora de la realidad, por la cual los educandos pueden aprender a aprender y no sólo a fijar determinados contenidos, sobre la base del principio de que sólo hay verdadero aprendizaje cuando hay un proceso participativo, cuando hay autogestión en los educandos.

Paulo Freire plantea que: “educar es un hecho en que educador y educando se educan juntos en el acto educativo. De este modo el educando ya no es sólo el que educa, sino aquel que cuando educa es educado a través del diálogo con el educando, que al ser educado también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y del cual los argumentos de la autoridad ya no rigen.” (5)

Varios autores han hablado del concepto de Educación Popular, dentro de ellos Victoria Ojalvo cuando señaló: “La educación popular se basa en un proceso de creación, recreación y apropiación de conocimientos por parte de los sujetos involucrados en una práctica social determinada. Es un pensamiento pedagógico, una visión del mundo y sus relaciones. No es una didáctica ni un conjunto de métodos y técnicas neutras. Apuesta a la educación como herramienta fundamental de transformación de las personas y su realidad. Por tanto, los que trabajan desde esta perspectiva, orientan las acciones educativas hacia el fortalecimiento del empoderamiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía de los sujetos, como condición básica de su participación comprometida”.( 6 )

En el Diccionario de Términos Ambientales citado por el profesor Eddy Conde se le define como, “un sistema de factores abióticos, bióticos y socioeconómicos con los que interactúa el hombre en un proceso de adaptación, transformación y utilización del mismo para satisfacer sus necesidades, en el proceso histórico social”.

Por su parte la Ley 81 de 1997, Ley de Medio Ambiente vigente en Cuba le define en su artículo 8 como un “sistema de elementos abióticos, bióticos y socioeconómicos con que interactúa el hombre, a la vez que se adapta al mismo, lo transforma y lo utiliza para satisfacer sus necesidades.”

Se trata de un sistema armónicamente compuesto tanto por aquello que pudiéramos entender bajo el rubro de diversidad biológica o sea elementos bióticos o con vida, así como aquellos que el hombre ha creado con las transformaciones que ha logrado realizar de la naturaleza y con cuya acción en muchas ocasiones ha provocado daños irreparables al propio medio en que se desenvuelve. La contaminación y deterioro del medio ambiente resulta una situación donde, expresándolo en términos jurídicos, el hombre hasta hoy ha sido juez y parte.

En opinión de MC PHERSON SAYÚ la educación ambiental debe ser entendida como un proceso educativo permanente encaminado a despertar la necesidad de universalizar la ética humana e inducir a los individuos a adoptar actitudes y comportamientos consecuentes que aseguren la protección del medio ambiente y el mejoramiento de la calidad de vida de la humanidad, todo lo cual implica adquirir conciencia y actuar en concordancia con esta. Por su parte, la Ley 81, Ley de Medio Ambiente define en su artículo 8 a la educación ambiental como “el proceso continuo y permanente que constituye una dimensión de la educación integral de todos los ciudadanos, orientada a que en la adquisición de conocimientos, desarrollo de hábitos, habilidades, capacidades y actitudes y en la formación de valores, se armonicen las relaciones entre los seres humanos y de ellos con el resto de la sociedad y la naturaleza, para propiciar la orientación de los procesos económicos, sociales y culturales hacia el desarrollo sostenible”.(7 )

Siguiendo la línea de pensamiento del profesor CONDE LORENZO la educación ambiental al igual que la educación en general debe constituir un proceso para toda la vida, con un sentido crítico para la superación constante desde el punto de vista cultural de la relación humana con el ambiente, debe despertar la sensibilidad, elevar el nivel de conciencia, formar actitudes y engendrar un compromiso destinado a resolver los problemas ambientales concretos. También resulta importante destacar cómo este autor define que la educación ambiental puede ser entendida en los ámbitos de educación ambiental formal, educación ambiental no formal y educación ambiental informal. (8)

En dicha investigación se privilegia la metodología cualitativa aunque se utilizaron algunos elementos de la metodología cuantitativa (Triangulación sociológica) como el análisis porcentual.

Los métodos teóricos empleados son:

- Método histórico-lógico
- Analítico sintético
- Inductivo deductivo

Dentro de los métodos empíricos:

- Análisis documental y la consulta a expertos para el estudio del objeto de investigación, sus antecedentes, evaluación y desarrollo.
- El método de investigación acción para llevar a cabo la toma de decisiones de forma conjunta con el objetivo de transformar el medio social.

### **Técnicas**

- Entrevistas y Encuestas (Individual y grupal)
- Entrevistas en profundidad.

### **Población y Muestra**

Se toma como población a 358 jóvenes de la comunidad Las Terrazas, de ella se tomó una muestra de 158 jóvenes de ellos 79 del sexo femenino y 79 del sexo masculino.

Al aplicar las entrevistas realizadas en la Comunidad Las terrazas del municipio Candelaria, pudimos comprobar que los jóvenes no asisten a las actividades culturales planificadas en la Casa Club, ya que no son de su preferencias, no tienen una clara concepción del concepto de medio ambiente además de existir problemas como :

1- Vierten basura en cualquier sitio donde consumen, de manera muy particular en lugares de entretenimiento y diversión y sobre todo en las playas.

2- Queman basura, incluyendo bolsas plásticas y otros materiales nocivos a la salud.

3 -No se mantiene la adecuada higienización de los patios.

4 -Provocan alta contaminación por ruido, fundamentalmente por el alto volumen de los equipos de música que utilizan.

5- Sus hábitos de consumo de hortalizas, frutas, vegetales y alimentos sanos y de alto valor nutritivo en ocasiones no son los más adecuados.

En lo referido a lo cultural:

1- Algunos jóvenes no le gustan las actividades que se desarrollan en la instalación ya que no son de su interés.

2- Solo se desarrollan actividades musicales, no de cortes educativas y formativas .

3 - Solicitan actividades de carácter literarias

4- Se pudo apreciar que le gustan actividades participativas

5 - Prefieren actividades deportivas, competencias y de cortes ambientales.

Por lo que una vez conocidas sus inquietudes nos propusimos diseñar un plan de acciones donde sea la rectora en la planificación del control, ejecución y fiscalización de dichas actividades

#### ALGUNAS ACTIVIDADES DEL CRONOGRAMA DE PLAN DE ACTIVIDADES

#	ACTIVIDADES	EJECUTA	FECHA
1	Realizar una reunión conjunta con el personal que atiende los programas culturales de la Comunidad y Especialista seleccionado de la Estación Ecológica para darle a conocer los objetivos de este trabajo.	Administrador de la Institución y Investigadores	Septiembre del 2017

2	Reunión con los instructores de Arte de la comunidad , activistas deportivos , Director de la escuela de la comunidad , responsable del desarrollo cultural de la comunidad y Especialista seleccionado de la Estación Ecológica	Administrador de la Institución e Investigadores	Octubre del 2018
3	Reunión y despachos periódicos para valorar el cumplimiento de lo acordado.	Personal involucrado en el trabajo y investigadores	Mensualmente
4	Elaboración y firma de los convenios de trabajo a realizar sobre las actividades que nos proponemos realizar de forma conjunta	Personal involucrado en el trabajo y investigadores	Noviembre del 2017 y 2018
5	Creación de huertos caseros, sin que afecte la estética de la comunidad, donde sus protagonistas sea la familia de la comunidad.	Administrador y investigadores de la institución y familia de la comunidad	Control Mensualmente
6	Creación de un Vertedero para la quema de desechos de basuras de la comunidad.	Comunales Municipal y Personal involucrado en el trabajo Investigativo	Semanalmente
7	Montaje de Exposiciones en el salón de jóvenes creadores de la comunidad, sobre el medio ambiente y otras inspiraciones	Instructores de Arte y Pintores de la comunidad y Administrador de la institución en unión de los investigadores	Cada tres meses



8	Montaje y desarrollo de actividades culturales desarrollada por los jóvenes de la comunidad , donde predomine la danza , el teatro , repentísimo , la décima y la poesía	Instructores de Arte de la comunidad y Administrador de la institución en unión de los investigadores	Mensualmente
9	Disfrutando el deporte entre los jóvenes, desarrollando actividades deportivas en el patio de la institución deportivas y de participación.	Promotores deportivos de la comunidad y Administrador de la institución en unión de los investigadores	Mensualmente
10	Desfiles de moda donde participen los jóvenes de la comunidad	Instructores de Arte de la comunidad y Administrador de la institución en unión de los investigadores	Cada Dos meses
11	Tertulias literarias sobre libros o lugares históricos de la comunidad ,logrando la participación de los jóvenes	Administradora de la librería y del museo , así como Administrador de la institución en unión de los investigadores	Mensualmente
12	Creación de talleres artesanales en el patio de la institución donde participen los jóvenes	Instructores de arte y artesanos de la comunidad , así como Administrador de la institución en unión de los investigadores	Cada tres meses

13	Creación de excursiones : “Explorando los senderos “	Promotores deportivos de la comunidad y Administrador de la institución en unión de los investigadores	Cada cuatro meses
14	Destacar mensualmente los jóvenes más destacados así como las instituciones que más se han destacado y han permitido una mayor participación de los jóvenes en las actividades	Administrador de la institución y investigadores	Mensualmente
15	Charlas por especialistas del centro Ecológico de las Terrazas sobre: Importancia del medio Ambiente, Plantas y Faunas oriundas de la zona como contribuir al cuidado y rescate de estas plantas y especies en extinción , entre otras	Especialistas de la Estación Ecológica y Administrador e Investigadores	Mensualmente
16	Desarrollo de la Ferias Agroecológicas	Comunidad e Investigadores y Especialistas	Mensualmente
17	Desarrollo con la Universidad de Artemisa del Evento de Agroecología a nivel Nacional y en un futuro a nivel Internacional.	Investigadores Y Universidad de Artemisa	Todos los años a nivel Nacional y cada tres años a nivel Internacional.

18	Participación de los Domingos Ambientales , donde la comunidad con los jóvenes participan en el saneamiento ambiental de la zona	Comunidad y Investigadores y Especialistas	Cada tres meses
19	Tarde Ecológica ,Conversando entre jóvenes sobre dichos temas , atendidos y dirigidos por Especialistas	Comunidad y Investigadores y Especialistas	Mensualmente
20	Asesoramiento , para que jóvenes de la comunidad realicen proyectos y diseños relacionados sobre el medio ambiente	Profesores de la SUM y especialistas del Centro Ecológico	Anual

**Una vez que estamos aplicando este trabajo hemos logrado:**

1. Mayor participación de los jóvenes en las actividades
2. Mayor motivación hacia las actividades medios ambientales y culturales
3. Presentación de diseños Ecológicos por parte de jóvenes y de adultos que se han incorporado
4. Desarrollo de tres ediciones del Evento de Agroecología en la Universidad de Artemisa a Nivel Nacional. Evento ya con publicaciones en ISBN
5. Exposiciones sobre el medio ambiente y otras manifestaciones, donde se han obtenido premios.
6. Creación de huertos caseros en la comunidad, donde sus protagonistas es la familia.
7. Se ha mejorado en el saneamiento ambiental de la comunidad
8. Se ha incrementado la siembra de plantas en fases de extensión Comunidad oriundas de la comunidad.
9. Se ha incrementado la participación de los organismos e instituciones de la comunidad y el Municipio, en lo referido a esta investigación.

10. Se han desarrollado Eventos referidos al medio ambiente: Ejemplo de ello es el Taller de Desarrollo Local Sostenible que se efectúa en Las Terrazas y después en el Municipio de Candelaria.
11. Se ha logrado la concientización por parte de los jóvenes y la comunidad de la importancia del cuidado del medio ambiente, logrando avances.
12. Participación de los jóvenes antes y después de estar aplicando el trabajo
  - Antes de Aplicarlo participaban en las actividades de la institución semanalmente ----- 147 jóvenes
  - Después de que se está aplicando el trabajo participan en las actividades semanalmente entre ----- 310 jóvenes
  - Se logró crear un vertedero para depositar la basura de la comunidad en conjunto con Comunales del Municipio.

## CONCLUSIONES

El examen de las cuestiones teóricas y prácticas desarrolladas a lo largo de la investigación, permite formular las siguientes conclusiones:

- El estudio y sistematización de las teorías que anteceden a la realización de esta investigación, permitieron sustentar la elaboración de un plan de acción para el incremento de las actividades culturales y del cuidado del medio Ambiente de los jóvenes de la comunidad de Las Terrazas en la institución Casa Club.
- El diagnóstico realizado en la comunidad objeto de estudio, permitió conocer las principales dificultades existentes en la misma.
- La implementación de las acciones del plan diseñado constató, que la misma puede contribuir al desarrollo cultural de la comunidad y al cuidado **del medio ambiente, donde sus protagonistas sean los propios jóvenes y habitantes.**
- La evaluación parcial de las acciones implementadas en el plan de acción diseñada ha permitido ir logrando transformaciones en la comunidad en lo referido al cuidado del medio ambiente, crear una concientización en los habitantes de la comunidad, así

como lograr un desarrollo cultural a través de las actividades que se realizan en la Casa Club.

- Se incrementa la participación de los jóvenes en las actividades de la Casa Club, la cual se caracterizó por ser: flexible, integradora, variada, y abierta, fomentando la integración de los jóvenes de la comunidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1 –Torres Cuevas, Eduardo. Conferencia impartida en la Universidad de la Habana. 20 de Octubre del 2009. (Inédito).

2 – Enrique Elvira Dora. Conferencia impartida en Casa de las Américas de la Habana. 10 de Octubre del 2008.

3 – Freire Paulo. Pedagogía de la Esperanza. Ed. Siglo XXI. Editores S.A. Argentina 2006. pág 136.

4 – Alejandro Delgado Martha, Romero Sarduy María Isabel, Vidal Valdez José Ramón. ¿Qué es Educación Popular ¿ Editorial. Caminos. La Habana 2008. pág. 297.

5 - Rubí Carmen. Introducción al Trabajo Social. Escola Universitaria del Treball Social. La Llar del Llebre. S.A. Barcelona 1992. pág 225.

6 - Conde Lorenzo, Eddy, (2009), Propuesta teórico-metodológica para la educación popular ambiental en función del desarrollo sostenible de la comunidad. Tesis en opción al Título de Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

7- . MC Pherson Sayú, Margarita, (1998), Estrategia para la incorporación de la dimensión ambiental en el planeamiento curricular de la Licenciatura en Educación. Tesis presentada en opción al título de Máster en Planeamiento, Administración y Supervisión de Sistemas Educativos, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, La Habana, Cuba.

18.

## **LEVANTAMIENTO DE PROCESOS, PROCEDIMIENTOS Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES PARA LA GESTIÓN ESTRATÉGICA DE LA UISRAEL**

**Patricia Alexandra Albuja Mariño<sup>11</sup> Paúl Francisco Baldeón Egas<sup>12</sup>**

**Universidad Tecnológica Israel**

### **Resumen**

Las Instituciones de Educación Superior no pueden ser consideradas como sistemas aislados porque dependen de la sociedad en cuanto a sus medios o fines, los valores que poseen sus miembros están sujetos al conjunto de expresiones del medio cultural al que pertenecen, las organizaciones son tan eficientes como lo son sus procesos por ello la mayoría han tomado conciencia de esto y se plantean cómo mejorarlos (Prieto, 2012).

La Universidad Tecnológica Israel, a partir de la misión y visión institucionales, estableció cuatro objetivos estratégicos que se relacionan con las funciones sustantivas y de gestión de la institución; y constituyen una directriz para la gestión académica y administrativa, como parte del objetivo estratégico 4. Mejorar la calidad del desempeño administrativo de la institución se planteó implementar un Sistema de Gestión de Calidad como parte de la Gestión Estratégica Institucional por lo cual la presente investigación presenta la experiencia de la Universidad Tecnológica Israel (UISRAEL)

---

<sup>11</sup> [palbuja@uisrael.edu.ec](mailto:palbuja@uisrael.edu.ec) Profesora – Investigadora – Directora de Planificación Institucional UISRAEL. Miembro activo 0937 REDIPE 2018-2019.

<sup>12</sup> [pbaldeon@uisrael.edu.ec](mailto:pbaldeon@uisrael.edu.ec) Profesor – Investigador – Director Unidad de Sistematización Institucional UISRAEL. Miembro activo 0936 REDIPE 2018-2019.

**en el *levantamiento de los procesos, procedimientos y políticas institucionales como parte de la Gestión Estratégica Institucional.***

El objetivo planteado fue formalizar las actividades desarrolladas en la Institución a través de la estructuración de procesos, procedimientos y políticas en formatos específicos para lo cual se utilizó algunos elementos de la ISO 9001:2015 y Ciclo de Deming (PHVA), lo cual se consiguió a través de un ejercicio participativo que involucró a las diversas unidades y áreas con resultados satisfactorios.

### **Introducción**

La gestión estratégica es un elemento fundamental para cualquier organización que quiere proyectarse al futuro, ya que establece las directrices que se debe seguir para lograr los objetivos que se plantea. “Es una manera de ponerse en situación de mayor ventaja ya que permite crear comportamientos favorables para un mejor desempeño”. (Planificación Estratégica, 2016).

La misión y visión son elementos fundamentales y guían la gestión estratégica ya que establecen la identidad de la institución, lo que quiere ser en el futuro, y lo hace tangible a través de los objetivos estratégicos, en función de ello, como parte del Sistema de Gestión de Calidad establecido dentro de uno de los objetivos estratégicos de la UISRAEL, se consideró la aplicación de procesos, procedimientos y políticas con el fin de asegurar y promover el mejoramiento continuo institucional.

Los procesos se definen como “actividades interrelacionadas entre sí que, a partir de una o varias entradas de materiales o información, dan lugar a una o varias salidas, resultados o productos que son el resultado de los procesos y satisfacen la necesidad del usuario para lo cual deben estar correctamente gestionados empleando distintas herramientas de la gestión de procesos. Existe la necesidad de que los procesos diseñados aporten valor al objetivo u objetivos de la organización para lo cual las partes interesadas juegan un papel

muy importante tanto para proporcionar como para recibir un producto o servicio” (Ángel M.,2011).

“Los procesos forman parte de la Gestión de Calidad” (González O y Arciniegas J., 2016); justamente en referencia a este tema se menciona lo expresado por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CEAACES (2016):

“La institución de educación superior es la ÚNICA que puede generar calidad...) la calidad es una actividad directiva estratégica que busca lograr, de manera sistemática, un incremento de la calidad en lo que dicha institución se propone (...). Por lo tanto, considerando la condición de su misión, las instituciones de educación superior deben buscar continuamente la excelencia, lo cual significa que deben emprender acciones permanentes de mejoramiento (...) la institución de educación superior debe autorregularse con la finalidad de cumplir la misión y los objetivos que la misma ha establecido o le son demandados.”

Con el fin de explicar las dos metodologías utilizadas en el levantamiento de procesos, procedimientos y políticas se hace referencia a:

**1. Las Normas ISO-9000** que interpretan la calidad como la integración de las características que determinan en qué grado un producto satisface las necesidades de su consumidor.

La ISO en las normas 9000 y 9004 ha establecido ocho principios orientadores en el diseño e implementación de un sistema de gestión de la calidad, estos son:

- 1) Enfoque a las partes interesadas
- 2) Liderazgo (misión y visión, objetivos generales, motivación)
- 3) Involucrar a la gente (sentido de pertenencia)



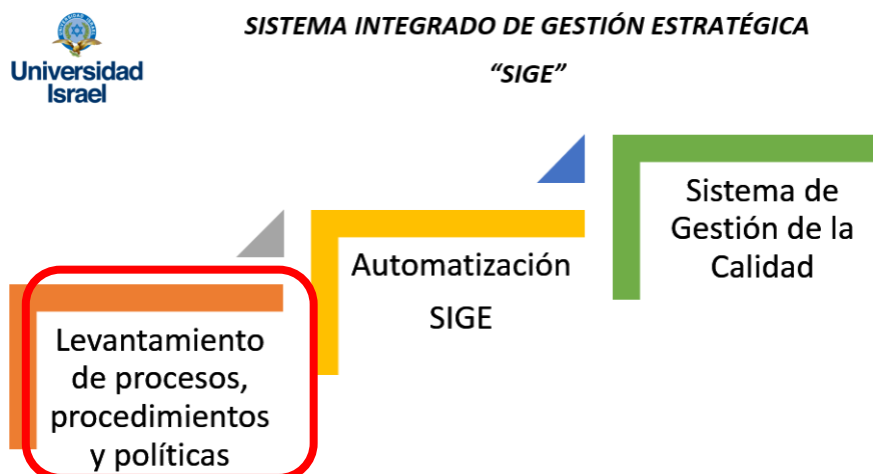
- 4) Orientación a procesos (estudio, desarrollo y mejoramiento de los procesos)
- 5) Enfoque sistémico (procesos y actividades relacionados que interactúan en el manejo de los recursos para conseguir un fin, en este caso los objetivos de la organización)
- 7) Decisiones tomadas con base en datos y hechos
- 8) Relaciones mutuamente beneficiosas entre la organización y sus proveedores. (González, O., y Arciniegas, J., 2016).

**2. El Ciclo de Deming** conocido como PHVA (Planificar-Hacer-Verificar-Actuar), el cual es utilizado tanto en el diseño como en el desarrollo e implementación de sistemas de gestión de calidad. Durante la etapa del mejoramiento continuo, el PHVA se constituye en la herramienta por excelencia para el análisis, seguimiento y mejora de los procesos y del sistema.

En el desarrollo del levantamiento de procesos de la UISRAEL, en su primera etapa se aplicó el PHVA a cada actividad de la matriz de caracterización del proceso, determinando la acción a realizar en cada una de ellas.

## **Desarrollo**

La UISRAEL para cumplir con el objetivo estratégico 4, el cual está basado en la implementación de un Sistema de Gestión de Calidad, se plantea en el año 2017 el proyecto de investigación denominado ***Sistema Integrado de Gestión Estratégica (SIGE) UISRAEL basado en el levantamiento de procesos, procedimientos y políticas institucionales.*** De esta manera la presente investigación se plasma en su primera etapa, la cual será el insumo de entrada para la etapa de automatización de los procesos, como se detalla en la siguiente ilustración.



**Ilustración 15.** *Etapas proyecto SIGE - UISRAEL*  
**Fuente:** *Unidad de Sistematización UISRAEL*

#### a. Metodología

La presente investigación se considera como aplicada, la cual involucra directamente a la investigación básica a través de consulta teórica que apoyó en la construcción de conocimientos científicos mediante la recolección de datos, para convertirlos a información relevante mediante la profundización y clasificación conceptual de la ciencia.

El método aplicado fue el método inductivo – deductivo a través de la información proporcionada por cada área académica y unidad para posteriormente estructurar cada uno de los procesos, procedimientos y políticas de la Universidad Tecnológica Israel.

Las **actividades desarrolladas** para el levantamiento de procesos, procedimientos y políticas fueron:

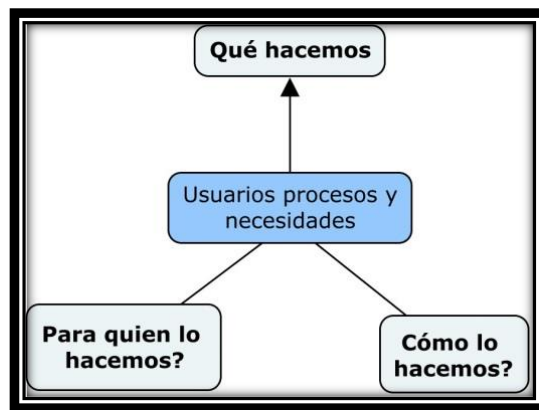
- 1. Conformación de un equipo de trabajo interdisciplinario:** En el mes de julio del 2017 se designa una Comisión de Procesos, integrada por 4 personas de diversas áreas: Informática, Administrativa, Planificación quienes estuvieron a cargo de organizar las diversas actividades.
- 2. Realización de un consenso y socialización:** Se socializó en base a correos electrónicos y reuniones informativas los nombres de las personas que conformaron el equipo y la función a realizar además se estableció la voluntad de colaboración por parte de toda la comunidad Universitaria.
- 3. Determinación de la metodología:** Se definieron de manera consensuada las herramientas, formatos y fases metodológicas a utilizar.



**Ilustración 16.** Fases del levantamiento de procesos  
**Fuente:** Comisión de Procesos UISRAEL

- 4. Establecimiento de una planificación para el levantamiento de procesos:** Se elaboró tomando como referencia 8 meses, es decir desde septiembre 2017 hasta mayo 2018.

- 5. Identificación de usuarios de procesos y necesidades:** En base a reuniones con los responsables de cada unidad y área académica se obtuvo la información sobre las actividades desarrolladas.



**Ilustración 17.** *Identificación recursos / necesidades*

**Fuente:** *Planificación Institucional UISRAEL*

- 6. Identificación de Procesos:** Se realizó un listado de actividades y procesos por levantar.
- 7. Identificar el marco estratégico institucional:** Se analizó la planificación estratégica y objetivos institucionales con el fin de alinearlos con los procesos.
- 8. Elaboración del Mapa de procesos:** Se determinó un mapa de procesos con el fin de organizar y dar consistencia a los procesos definidos.
- 9. Clasificación de procesos:** Se realizó la clasificación por áreas, se tomó en cuenta la integralidad de los procesos sustantivos: academia, investigación y vinculación, y adicionalmente como proceso de apoyo la gestión y/o administración.



**Ilustración 4. Clasificación de procesos por áreas**  
**Fuente: Unidad de Sistematización UISRAEL**

En cada área se identifican los siguientes números de procesos:

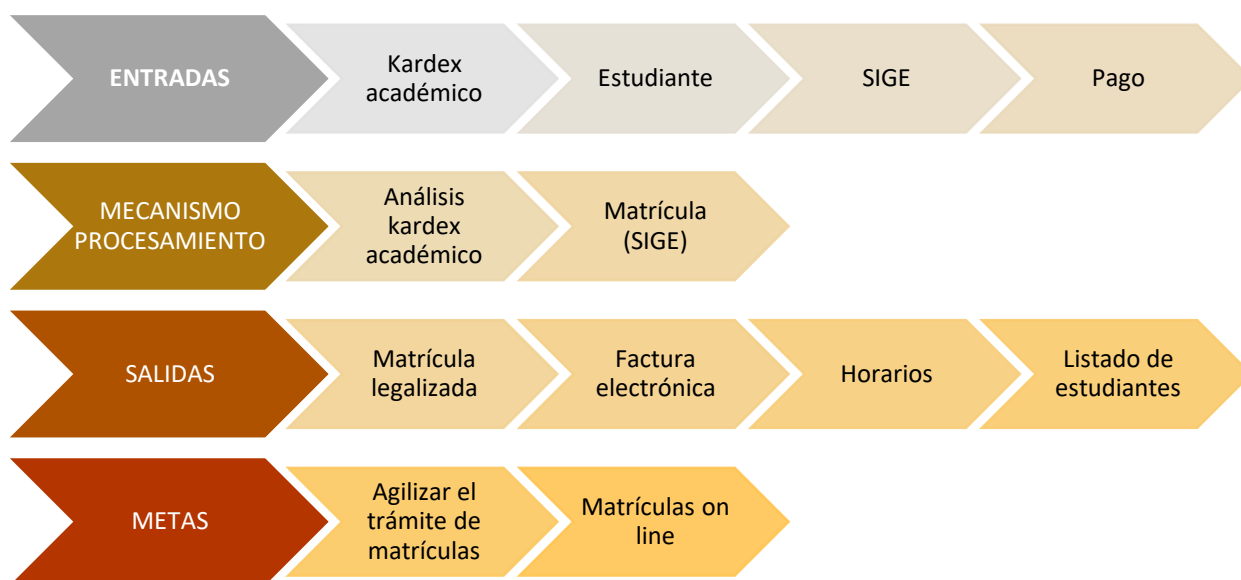


**Ilustración 5. Número de procesos por área**  
**Fuente: Comisión de procesos UISRAEL**

**10. Levantamiento de procesos:** Se realizó a través de la puesta en formato y legalización de la información proporcionada y validada por cada uno de los responsables de las áreas establecidas.

**11. Aprobación de procesos:** Luego de la validación conjunta entre los responsables y la Comisión de Procesos, finalmente se da la aprobación oficial en la cual consta las firmas de responsabilidad del responsable del proceso (elaborado por), responsable de la Comisión de Procesos (revisado por), y la persona delegada por el Consejo Superior Universitario (aprobado por).

De esta manera en el desarrollo del levantamiento de los procesos se tomó en cuenta lo fundamental en cada uno de ellos, donde se establecen las entradas, los mecanismos de procesamiento, salidas y metas, como se detalla en la siguiente ilustración con el proceso de matriculación:



**Ilustración 6.** Ejemplificación proceso de matrículas UISRAEL  
**Fuente:** Comisión de Procesos UISRAEL

## b. Resultados

Para poder explicar los resultados obtenidos se debe hacer referencia a los estados de avance de los procesos:

- **Procesos planificados:** número de procesos que se ha identificado en cada área.

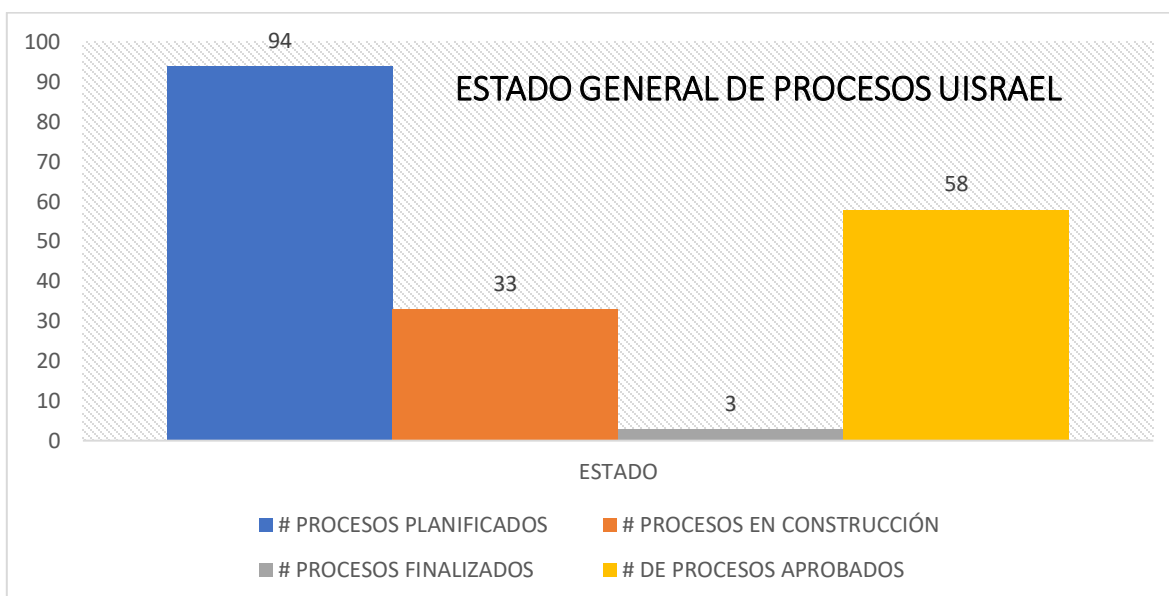
- **Procesos en construcción:** número de procesos que ya se ha iniciado con la elaboración de la caracterización del proceso y el procedimiento.
- **Procesos finalizados:** número de procesos que ya poseen el visto bueno de la Comisión de Procesos, y listos para su firma de aprobación.
- **Procesos aprobados:** número de procesos que ya están oficialmente aprobados, que registran las firmas de responsabilidad y con su sello.

En función de lo antes expuesto, se detalla el **estado general de procesos de la UISRAEL:**

**Tabla 1.** Estado actual de procesos en la UISRAEL

Nº PROCESOS PLANIFICADOS	Nº PROCESOS EN CONSTRUCCIÓN	Nº PROCESOS FINALIZADOS	Nº DE PROCESOS APROBADOS
94	33	3	58

**Fuente:** Comisión de Procesos UISRAEL



**Ilustración 7.** Estado general de procesos levantados

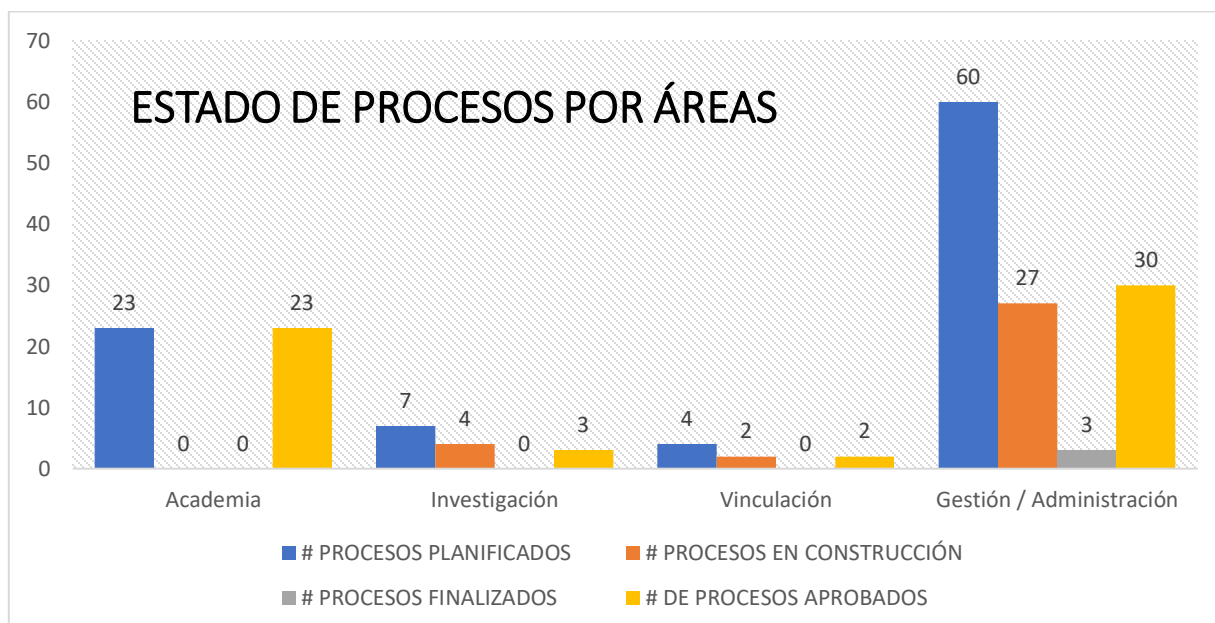
**Fuente:** Comisión de Procesos UISRAEL

En lo que respecta al **estado de los procesos por áreas** se presenta a continuación:

**Tabla 2.** Estado general procesos por áreas

PROCESO	Nº PROCESOS PLANIFICADOS	Nº PROCESOS EN CONSTRUCCIÓN	Nº PROCESOS FINALIZADOS	Nº PROCESOS APROBADOS
Academia	23	0	0	23
Investigación	7	4	0	3
Vinculación	4	2	0	2
Gestión / Administración	60	27	3	30
	<b>94</b>	<b>33</b>	<b>3</b>	<b>58</b>

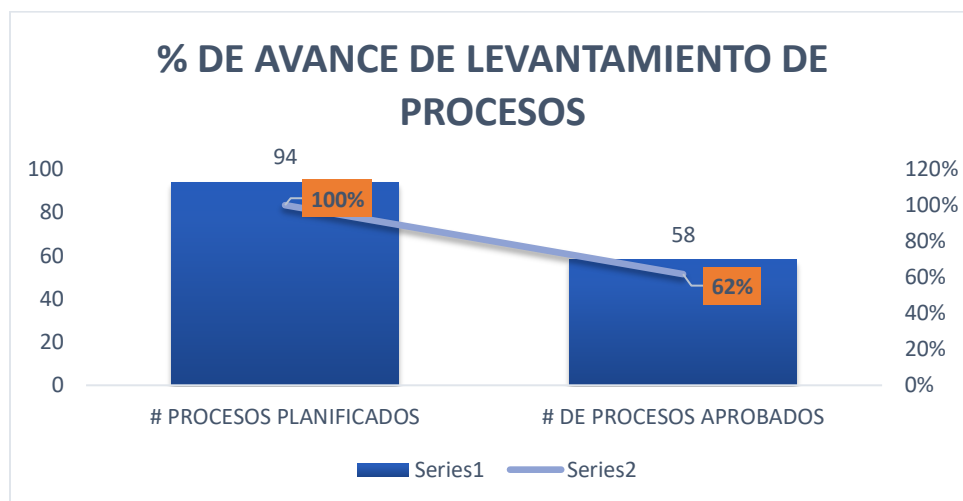
**Fuente:** Comisión de Procesos UISRAEL

**Ilustración 8.** Estado de procesos por áreas

**Fuente:** Comisión de Procesos UISRAEL



En relación al avance total hasta abril 2018 se tiene el 62% de procesos aprobados, 3% finalizados y el 35% ya está en construcción (en revisiones finales), por lo cual se cumplirá la planificación en la que se establece contar a fines de mayo 2018 con el 100% de procesos aprobados.



**Ilustración 9.** *Porcentaje de avance levantamiento de procesos*  
**Fuente:** *Comisión de Procesos UISRAEL*

## Conclusiones

- Se evidenció al interior de la Institución la existencia de información y manejo de actividades organizadas, sin embargo no se contaba con documentos que formalicen los procesos y procedimientos y políticas.
- Se definieron nuevas políticas en base a los procesos definidos
- Se cumplió acorde al cronograma con las entrevistas a los responsables de las unidades estratégicas, para el diagnóstico de la situación actual.
- En el levantamiento de procesos, procedimientos y políticas se cuenta con el 62% de procesos aprobados, 3% finalizados y el 35% en construcción

(revisiones finales), se espera a fines del mes de mayo 2018 poseer el 100% de procesos aprobados.

- Se han socializado a las diversas áreas y unidades de la UISRAEL los procesos aprobados en base a comunicados y correo electrónico.

### **Recomendaciones**

- Promover el mejoramiento continuo de los procesos como parte del proceso de gestión de la calidad en el ámbito de la gestión estratégica institucional.
- Tomando como insumo los procesos levantados, se recomienda Implementar un sistema de información integral que soporte al Sistema de Gestión de Calidad para agilizar los procesos académicos y administrativos a través de la automatización de todos los procesos institucionales.

## Bibliografía

Angel, Maldonado. J. (2011). *Gestión de procesos (o gestión por procesos)*.

Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>

**Consejo de Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad**

**de la Educación Superior CEAACES (2016). Reglamentos.**

Recuperado de <http://www.www.ceaaces.gob.ec/sitio/normativa/>

González, O., y Arciniegas, J. (2016). *Sistemas de gestión de calidad: teoría y práctica bajo la norma iso 2015*.

Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>

*Planificación estratégica: fundamentos y herramientas de actuación*. (2016).

Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>

Prieto, H. J. E. (2012). *Gestión estratégica organizacional (4a. ed.)*.

Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>

## 19.

### TENSIÓN ENTRE EVALUAR Y CALIFICAR, DESAFIOS EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA BÁSICA EN EL SIGLO XXI

Katia Olmedo Benítez / [katutitaolmedo@gmail.com](mailto:katutitaolmedo@gmail.com) / Universidad Católica del Maule, Magister Dirección y Gestión Educacional / San Fernando, Chile, 2018

#### Resumen:

El presente artículo pretende, bajo una concepción bibliográfica y aportes personales, abordar la tensión que existe por parte de los docentes, al momento evaluar los aprendizajes y como se torna este momento en un gran desafío considerando el contexto de la escuela básica en el siglo XXI". A su vez, realzar la importancia de concebir la enseñanza y el aprendizaje como una práctica reflexiva compartida, en la que todos acaban aprendiendo en una relación de mutuo beneficio.

**Palabras claves:** tensión, docentes, evaluar, aprendizajes, desafío

#### Abstract:

The present article intends under a bibliographic conception, and personal contributions, to address the tension that exists on the part of the teachers, at the moment to evaluate the learning and how this moment turns into a great challenge considering the context of the basic school in the XXI century " In turn, enhance the importance of conceiving teaching and learning as a shared reflective practice, in which everyone ends up learning in a relationship of mutual benefit.

**Keywords:** tension, teachers, evaluate, learning, challenge

## Introducción

Sin duda ya no somos parte de aquella sociedad pasiva a la espera de sucesos relevantes, que despierten o movilicen a modo de rechazo o aprobación nuestro actuar. En el horizonte se visualiza un modelo social diverso, con un concepto de hombre hambriento de opinión y más aún, una sociedad generadora de cambios, demandas, respuestas con sentido y por qué no decir, detonantes de grandes reformas en diversas áreas. Dicho esto, y teniendo en consideración que la escuela es la institución social más importante en la formación del ser humano después de la familia, es preciso reconocer que no está ajena a tales cambios o transformaciones sociales, puesto que debe responder de manera conjunta a estos, razón por la cual se encuentra particularmente tensionada por las nuevas coordenadas sociales y surge la interrogante respecto a su capacidad de sintonía y anticipación a este nuevo y vertiginoso escenario.

La escuela en un sentido en extremo retrógrado, ha pasado de ser una institución que traspasa o trasmite conocimientos, haciendo énfasis en la formación del carácter de los estudiantes, por medio del rigor, disciplina, método y orden. *“Los hombres no han venido al mundo para ser simples espectadores”* (Comenio, siglo XVII, 1632) la escuela, pasa a concebirse con el transcurrir de los años y siguiendo corrientes pioneras en transformación social, en una institución cuya labor debería ser un fiel legado de las características de la vida real, pero sobre todo la escuela se debe entender como un ente potenciador, en ámbitos de experiencias positivas para el individuo *“Cada vez tengo más presente en mi mente la imagen de una escuela; una escuela cuyo centro y origen sea algún tipo de actividad verdaderamente constructiva, en la que la labor se desarrolle siempre en dos direcciones: por una parte, la dimensión social de esta actividad constructiva, y por otra, el contacto con la naturaleza que le proporciona su materia prima”*. (Dewey J. siglo XX, 1915). Indiscutiblemente con el pasar del tiempo, cada vez es mayor la responsabilidad, el rol social y formador que se le ha otorgado a las instituciones educativas.

La escuela en los contextos actuales está obligada a dar respuestas certeras y planificadas a los requerimientos y demandas propias del siglo XXI. Tales demandas convergen en asegurar procesos de enseñanza y aprendizajes de calidad, a su vez contar con un sistema de evaluaciones individuales y colectivas más justas, enmarcadas en un escenario equitativo e igualitario, donde se asegure la formación de ciudadanos e individuos creativos, emprendedores, críticos, competentes con el mundo digital, con altos dotes sociales y producto de estos fenómenos educativos, finalmente reconsiderar la labor de la escuela, entendiendo que no es formar a ciudadanos únicamente para ser útiles a un mercado, sino formar a ciudadanos capaces de desenvolverse en todos los niveles sociales.

“saber ser” se combinan con los conocimientos teóricos y prácticos para componer las competencias solicitadas; esta situación ilustra de manera elocuente, como ha destacado la comisión, el vínculo que la educación debe mantener entre los diversos aspectos del aprendizaje entre estas cualidades, cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos. (J. Delors, 1994, p: 54)

## **I. DEMANDAS DEL SIGLO XXI A LA ESCUELA BÁSICA: ALUMNO, PROFESOR Y LIDERAZGO INSTITUCIONAL EN UN CONTEXTO GLOBALIZADO.**

En primer lugar se hará un intento con ayuda de algunos autores por definir que es una escuela y cuál es su función principal en la sociedad, entendida también como centro educativo, establecimiento educacional o institución social.

“Las escuelas, en lugar de realidades objetivas, son instituciones socialmente construidas y como tales tienen su propia biografía institucional, historia y procesos de desarrollo, que pueden ser objeto de estudio”. (Greenfield, 1985 p:96)

“La escuela siempre ha sido y siempre será lo que sea la sociedad en la que se encuentre inserta. Los recursos de que disponga la sociedad se reflejarán en la escuela, lo mismo que el sistema de creencias, valores y cultura”. (Cantón, 2004 p: 25).

Es inevitable notar que según han evolucionado los tiempos, con ello también han evolucionado los entendidos y conceptos de escuela, ya no se puede hablar solamente del lugar físico, donde profesores hacían un intento por reproducir y traspasar contenidos a sus estudiantes, ciñéndose meramente a la instrucción del individuo, dando la espalda a cuestiones imperantes como la transversalidad y el desarrollo de aspectos afectivos del ser humano. A grandes luces, la escuela debe cambiar, y asumir retos que están ligados estrechamente a los nuevos contextos sociales, sin olvidar que en su conjunto es el gran receptor de importantes y desafiantes demandas como es la anhelada “transformación social”

En el contexto actual diversos autores ponen de manifiesto los desafíos a los cuales debe hacer frente la escuela:

El crecimiento y la estabilidad de la economía global dependen de la capacidad de los sistemas educativos del mundo en preparar a todos los alumnos para que tengan las mismas oportunidades y ayudarlos a alcanzar niveles de logros más altos. La complejidad de este desafío demanda una respuesta enérgica y oportuna, una solución global que permita a los países más pobres superar las etapas costosas en el desarrollo y la expansión de sus sistemas educativos, al mismo tiempo que permita que las escuelas en todo el mundo incorporen las habilidades del siglo XXI en los exigentes planes de estudio. Reconocemos que los desafíos que enfrentan los sistemas educativos afectan directamente nuestro futuro como país. (CISCO, XXI 2003).

Para poder dar cumplimiento a dichas exigencias, respecto a la formación del alumno del siglo XXI, es preciso replantear un nuevo rol del profesor y su formación: ya que como es sabido, no es posible seguir ejerciendo obsoletas prácticas pedagógicas. El maestro, indiscutiblemente debe evolucionar desde la

transmisión de contenidos a la orientación y apoyo del alumno, generando las condiciones para que sea éste el que, de manera activa y experimental, construya su propio conocimiento.

En pleno siglo XXI vivimos tiempos de abundancia cognitiva, y una sociedad conectada en red esta propone nuevos retos al maestro que debe ser consciente de las nuevas habilidades que implica su rol docente, debe buscar su continuo crecimiento profesional para un buen desempeño en su quehacer educativo. El maestro tiene que pensar en enriquecer su acervo profesional y los fundamentos de su conocimiento, destrezas, métodos educativos y pedagógicos, ya que a mayor educación del maestro mayor serán los beneficios en el proceso de desarrollo educativo y cognitivo de sus alumnos. *(Davini M.,2008)*

Una forma de dar respuesta a los requerimientos y demandas del siglo XXI por parte de los alumnos y docentes, es empapándose de las nuevas tecnologías, tics, que si bien no son irrestrictas o condicionantes de la labor, pasan a ser parte de las competencias necesarias para desenvolverse en la actual sociedad. En este entorno económico, social y cultural nace, crece, y se educa una generación influida por la presencia cada vez mayor de las tics, tal como el acero en el siglo XIX y la electricidad en el XX, la revolución digital regulará la política, la economía y la sociedad del siglo XXI; se alterará nuestra forma de aprender, de trabajar, de divertirnos... toda nuestra forma de vida. *(Negroponte, N. 1995)*. Sin embargo la sola evolución del docente y su alumno no son suficientes para determinar el éxito o fracaso de la escuela en el cumplimiento de su rol, es necesario hacer oído a múltiples factores que cobran sentido en un contexto diverso y globalizado.

Richard Gerver expone: los principales 5 retos que tiene la nueva educación del Siglo XXI, a los que se enfrenta la escuela y vislumbran los caminos por dónde avanzar.



**1. Inclusión social, eje significativo:** el establecimiento de políticas públicas en un país para el buen desarrollo y funcionamiento sostenible en el que uno de los pilares sea la [inclusión social](#).

**2. Liderazgo en las instituciones educativas:** la cultura digital lleva años instaurada en el mundo y, por supuesto, en la sociedad. Las instituciones educativas no pueden permanecer ajenas a ello. Por esto, es fundamental un liderazgo institucional cimentado en la progresión de la comunidad, aunado a un uso de las TIC desde y para la [pedagogía](#).

**3. Contenidos + Enseñanza + Tecnología:** el empalme entre estos 3 factores, son las bases sólidas para la introducción de las TIC en los procesos educativos. Por tal motivo, es necesario que los centros de enseñanza tengan sólidos conocimientos de los contenidos, dominio de competencias pedagógicas y manejo de herramientas tecnológicas y sus posibles aplicaciones. Porque una cosa sí es clara: la tecnología no reinventa a la pedagogía, solo aumenta sus posibilidades.

**4. Nuevas técnicas de evaluación:** aprender manipulando las TIC demanda un planteamiento metodológico diferente al de adquisición de únicamente contenidos. Evaluar este tipo de aprendizajes no debe centrarse en determinar el éxito en adquisición de contenidos, sino en el dominio de las competencias del Siglo XXI.

**5. Fomentar la creatividad:** existe una imperiosa necesidad de [examinar los sistemas educativos para evitar ahogar la creatividad de los alumnos](#). Es decir, soterrar un sistema educativo basado en el control e instaurar e implementar uno de empoderamiento. El alumno nace siendo creativo y el sistema educativo ha de generar las condiciones para que pueda desarrollar al máximo su mente y expresiones para abordar con éxito estos desafíos.

**II. Educación: origen, conceptos y finalidad.**

Después de reflexionar en torno a los requerimientos de la escuela del siglo XXI, queda de manifiesto el imperativo según el cual, “Los cambios en la sociedad actual demandan nuevas formas de entender la educación”. Pues bien, resulta irrenunciable revisar que se entiende por educación, tanto en sus concepciones teóricas, vista desde diversos autores, como también, la visión de entidades gubernamentales expresadas desde el marco normativo nacional, y sus más profundas aspiraciones en materia educativa a nivel local.

Etimológicamente el vocablo "educación" aparece documentado en obras literarias escritas en castellano no antes del siglo XVII. Hasta esas fechas, los términos que se empleaban eran los de "criar" y "crianza", que hacían alusión a "sacar hacia adelante", "adoctrinar" como sinónimo de "doctrino", y "discipular" para indicar "disciplina" o "discípulo". Son términos que se relacionan con los cuidados, la protección y la ayuda material que dedicaban las personas adultas a los individuos en proceso de desarrollo. (García Carrasco y García del Dujo, 1996).

A continuación se citará a diversos y reconocidos autores de distintos lugares geográficos y de distintas épocas de la historia, sin la intención de perfilar una corriente filosófica determinada, intentarán considerar cualidades y características más sobresalientes referidas al concepto y definición de educación:

- "La educación es la manera de aprender a vivir para otros por el hábito de hacer prevalecer la sociabilidad sobre la personalidad". (COMTE, 1995 p:225)
- "La educación es la suma total de procesos por medio de los cuales una comunidad o un grupo social pequeño o grande transmite su capacidad adquirida y sus propósitos con el fin de asegurar la continuidad de su propia existencia y desarrollo". (DEWEY, 1916 p:354)
- "La educación es la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación) o por un estímulo, que si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo como conforme a su propia ley (autoeducación)". (NASSIF, 1982 p:265)

- "La educación es una superación ética de los instintos". (MARAÑÓN 1966 p:101)
- "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado". (DURKHEIM, 1922 p:243)
- "La principal meta de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres creadores, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es formar mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece:" (JEAN PIAGET, 1931 p:213)

Si bien, resulta complejo dilucidar a simple vista, los elementos comunes o diferenciadores que tienen todos estos autores sobre el concepto de educación, existen análisis de las notas características en las cuales estas convergen.

García Aretio (1989), afirma al respecto, "que la característica que más se repite es la "formación", seguida muy de lejos por la "socialización", la "influencia" y el "proceso activo". Tras su estudio caracteriza la educación así: Se trata de un proceso dinámico, pretende el perfeccionamiento humano, requiere la influencia intencional, pretende lograr la socialización del sujeto" (p.27).

En el presente siglo, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse

sumergir por la corriente de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él (Delors, 1994).

Así como diversos autores, filósofos, sociólogos, conferencistas, etc. se apropian de términos, conceptos y definiciones de la educación, a nivel internacional existen entidades que resuelven velar y declarar la educación como un derecho fundamental y básico del ser humano. La organización de las naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) refuerza los vínculos entre naciones y sociedades, y concibe la educación como un derecho humano fundamental y un derecho habilitador. Para hacer realidad este derecho, los países deben garantizar un acceso universal e igualitario a una educación y un aprendizaje inclusivos y equitativos de calidad, que deberán ser gratuitos y obligatorios, sin dejar a nadie rezagado. La educación deberá tener por finalidad el desarrollo pleno de la personalidad humana y promover el entendimiento mutuo, la tolerancia, la amistad y la paz. En resumen; Que toda niña y niño tenga acceso a una educación de calidad en tanto que un derecho humano fundamental y prerrequisito para el desarrollo humano.

En respuesta a tales demandas y acuerdos entre naciones, Chile contempla dar vigencia a la Ley 20.370 (2009) art.1º- 2º y 19º, 28º Ley General de Educación, estipulando lineamientos en materia de educación , abordándolos fundamentalmente desde sus principios , fines, responsabilidades y expectativas:

Artículo 1º.- La presente ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio.

Artículo 2º.- La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.

Artículo 19.- La Educación Básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal.

Artículo 28.- Sin que constituya un antecedente obligatorio para la educación básica, fomentará el desarrollo integral de los niños y niñas y promoverá los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:

- a)** Valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar, asumiendo conductas de autocuidado y de cuidado de los otros y del entorno.
- b)** Apremiar sus capacidades y características personales.
- c)** Desarrollar su capacidad motora y valorar el cuidado del propio cuerpo.
- d)** Relacionarse con niños y adultos cercanos en forma armoniosa, estableciendo vínculos de confianza, afecto, colaboración y pertenencia.
- e)** Desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física.

- f) Comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal.
- g) Contar y usar los números para resolver problemas cotidianos simples.
- h) Reconocer que el lenguaje escrito ofrece oportunidades para comunicarse, informarse y recrearse.
- i) Explorar y conocer el medio natural y social, apreciando su riqueza y manteniendo una actitud de respeto y cuidado del entorno.
- j) Desarrollar su curiosidad, creatividad e interés por conocer.
- k) Desarrollar actitudes y hábitos que les faciliten seguir aprendiendo en los siguientes niveles educativos.
- l) Expresarse libre y creativamente a través de diferentes lenguajes artísticos.
- m) En el caso de establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permiten comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen.

Si de concretar la educación se trata, los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación aparecen como la triada irrenunciable que en definitiva definen las posibilidades educativas de los sujetos y las sociedades.

### **III. Enseñanza y aprendizaje: momentos que no debieran disociarse.**

#### **3.1 Enseñanza: conceptos, evoluciones y responsabilidades docentes.**

“La enseñanza es la actividad humana intencional que aplica el currículo y tiene por objeto el acto didáctico. Consta de la ejecución de estrategias preparadas

para la consecución de las metas planificadas, pero se cuenta con un grado de indeterminación muy importante puesto que intervienen intenciones, aspiraciones, creencias...elementos culturales y contextuales en definitiva. Esta actividad se basa en la influencia de unas personas sobre otras. Enseñar es hacer que el alumno aprenda, es dirigir el proceso de aprendizaje". (Mallar, 2001)

Aportando desde la teoría, la rama de la psicología y la pedagogía específicamente, el filósofo Jean Piaget, pretende que logremos comprender, tres acontecimientos principales que caracterizan las situaciones nuevas de la educación y determinan todas las posibles opciones de forma coercitiva y acelerada, a la vez como han evolucionado los métodos de enseñanza en consideración a la comprensión intelectual de los alumnos y los valores permanentes de la sociedad.

Los tres acontecimientos que afectan la manera de enseñar son:

- El vertiginoso aumento del número de alumnos debido al acceso generalizado a las diversas formas de enseñanza,
- La dificultad casi correlativa para el reclutamiento de un personal docente suficientemente formado, y
- El conjunto de las nuevas necesidades sobre todo económicas, técnicas y científicas de las sociedades en función de las cuales está organizada la instrucción pública.

Estos tres factores intervienen ya de manera notables en la elección de los métodos generales de enseñanza y conducen a conflictos comprensibles entre los métodos verbales tradicionales, cuyo empleo es el más fácil, cuando el personal docente no ha podido recibir una formación lo suficientemente precisa, los métodos activos tanto más necesarios, cuanto que se apunta cada vez más a formar cuadros técnicos y científicos, los métodos intuitivos o audiovisuales de los que se cree poder sacar los mismos resultados que de los procedimientos activos, pero yendo más rápido en el trabajo y la enseñanza programada, cuyo éxito creciente tiene el riesgo de hacer olvidar lo problemas que plantea. (Jean Piaget, 1975).

Los métodos de enseñanza señalados por el autor son:

- Los métodos receptivos o de transmisión por el maestro,
- Los métodos activos,
- Los métodos intuitivos
- Los métodos programados y las máquinas de enseñar.

Asumiendo al docente como principal responsable de la ejecución del proceso de enseñanza y tratándose de la educación básica específicamente, se considera pertinente exponer lo que plantea el estado de Chile como prerrequisito a la labor de enseñar:

“El estado de Chile declara lo que considera idóneo para la formación, se entenderá por docente idóneo al que cuente con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes”. (Ley general de educación, 2009).

Artículo 19.- La Educación Básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal.

Uno de los mayores desafíos que hoy enfrenta nuestro país es avanzar de manera sustantiva en materia de calidad y equidad de la educación que reciben los estudiantes. Los profesores tienen un rol crucial en este desafío, y tienen una enorme responsabilidad en el desarrollo de las habilidades necesarias para que los niños, las niñas y los/as jóvenes puedan desenvolverse de forma exitosa en sus vidas y en un mundo cada vez más complejo, y constituir un aporte a la sociedad. El Marco para la Buena Enseñanza busca entregar lineamientos profesionales a los



docentes de forma de guiar sus prácticas en el aula y fuera de ella. El Marco permite una comprensión de criterios compartidos acerca de la buena docencia, de forma que profesores/as, miembros de la comunidad escolar, formadores y formadoras de docentes, organizaciones educacionales, y la sociedad en general puedan dialogar en torno a la práctica docente que este estándar define. . El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), motivado por la revisión del Sistema de Evaluación Docente en Chile encargada por el Ministerio de Educación a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), decidió emprender un trabajo de revisión y actualización de tales lineamientos, con el fin de orientar y propiciar una mayor vinculación con la práctica docente y la mejora continua de esta. Se organiza en cuatro dominios: Preparación del proceso de enseñanza aprendizaje, Creación de un clima propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y Compromiso con el desarrollo profesional.

El rol del docente, entonces resultará preponderante para determinar el éxito de los aprendizajes de los estudiantes, en este sentido el informe realizado por McKinsey & Company, plantea cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos de mejoramiento y calidad educativa.

Mc Kinsey (2007) afirma y concluye: que un factor relevante en la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos es el papel que desempeñan los docentes. Considera tres principios guía:

- La calidad de un sistema educativo no será superior a la calidad de sus docentes
- La única manera de mejorar los resultados es resolviendo la calidad de la docencia
- Lograr para todos los estudiantes muy buenos resultados sólo es posible si se ponen en práctica mecanismos que aseguren que las escuelas brinden a todos los niños educación de alta calidad.

En un modo convergente el Doctor en Educación Sánchez G., 2013 afirma: “Aprender a enseñar constituye una invitación simple hará remirar nuestra tarea en función de lo que el país y sus diversos instrumentos- espera de la labor del profesor, no perdiendo de vista un enfoque contextualizado en nuestra realidad y en el imperativo de alejarse de ese discurso saturado de palabras sin significado que constituyen un verdadero velo de sombra en educación” (p:165)

### **3.2 Aprendizaje: conceptos, teoría y expectativas hacia los estudiantes.**

Según Scurati, citado por Zabalza, 1990, un concepto abierto de aprendizaje desde el punto de vista didáctico incluye:

“Adquirir informaciones y conocimientos, esto es aumentar el patrimonio cultural (dimensión cognitiva); modificar las actitudes, las modalidades de comportamiento y de relación con los otros y con las cosas (dimensión comportamental); enriquecer las propias perspectivas existenciales y las capacidades operativas, acumular experiencias, extraer informaciones del ambiente en el que se vive y se actúa, asimilar y hacer propias determinadas formas de influencia. (p:45)

La Teoría del aprendizaje de Robert M. Gagne Presenta modelo teórico sobre el proceso de aprendizaje humano y sus implicancias para la instrucción. Centra el aprendizaje escolar en la medida que este conocimiento le aporta una base para desarrollar las condiciones necesarias, en un proceso de instrucción para lograr resultados eficientes. Entre las características relevantes de su teoría cabe señalar en primer lugar, el hecho de representar un intento de unificación de principios teóricos del aprendizaje que provienen de distintas corrientes. En segundo lugar, el nivel de elaboración y sistematización de sus planteamientos, que abre perspectivas de aplicación a la práctica educativa concreta. Gagne plantea una jerarquía de 8 tipos de aprendizaje que van desde lo simple a lo complejo y en la que cada tipo de aprendizaje requiere el dominio del tipo de aprendizaje inmediatamente inferior en la jerarquía. En éstas desarrolla condiciones tales como contingencia, tales como

contingencias de reforzamiento, contigüidad estímulo-respuesta y repetición para cada uno de los tipos de la jerarquía.

Gagne describe el proceso de aprendizaje como una variable interviniente que se infiere de cambios en la ejecución del sujeto, centrándose en las condiciones de la instrucción (situación-estímulo) y la respuesta observable del sujeto. Asimismo en los tipos más simples de la jerarquía se incluyen las formas de aprendizaje planteadas por estas teorías: la respuesta condicionada de Pavlov, el aprendizaje de conexiones Estímulo -Respuesta, de acuerdo al paradigma propuesto por Thorndike y Skinner. Sin embargo para Gagné, los principios de las teorías conductistas no fueron suficientes para explicar el proceso completo del aprendizaje considerando que los aprendizajes más complejos pueden reducirse a meras conexiones de estímulos y respuestas. Esta posición lo lleva a replantear el aprendizaje de una forma diferente a la concepción estrictamente conexionista, definiéndolo como un cambio de la disposición o capacidad humana con carácter permanente y que no es atribuible simplemente al proceso del desarrollo. Estas capacidades según Gagné podrían clasificarse en cinco categorías o dominios referidos a los resultados del aprendizaje: destrezas motoras, información verbal, destrezas intelectuales, actitudes y estrategias cognoscitivas. (Robert M. Gagne, 1977).

Finalmente es importante señalar que este intento de integración de principios explicativos provenientes de enfoques teóricos diferentes le confiere valor a la teoría de Gagné, en la medida que, más que una mera posición ecléctica abre el camino hacia una concepción teórica unificada del aprendizaje.

El proceso de aprendizaje y las fases de instrucción relacionados con los acontecimientos didácticos correspondientes.

<b>Proceso de Aprendizaje y Fases de Instrucción</b>	<b>Acontecimiento Didáctico</b>
<b>Fase de Motivación</b>	Atraer la atención del alumno

Motivación	
<b>Fase de Aprehensión</b> Atención Percepción Selectiva	Presentación del material de estímulo
<b>Fase de Adquisición</b> Repaso	Estimulación del recuerdos de las capacidades de requisito
<b>Fase de Retención</b> Codificación	Orientación del aprendizaje
<b>Fase de Evocación</b> Investigación o Recuperación	Mejorar la retención de la transferencia
<b>Fase de Generalización</b> Generalización Transferencia del Aprendizaje	Mejorar la retención de la transferencia
<b>Fase de Actuación</b> Generación de Respuestas	Presentación de la conducta
<b>Fase de Retroalimentación</b> Retroalimentación	Proporcionar retroalimentación

Tabla 1. La Teoría del aprendizaje de Robert M.

Gagne.

### 3.3 La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza

El autor (Gimeno Sacristán, 1992) pretende enfatizar en la relación entre dos esferas, aprendizaje y enseñanza, sugiere múltiples cuestiones de orden epistemológico, la urgencia de un desarrollo interdisciplinar y de un modelo de integración, que posibiliten la mutua fecundación entre la teoría científica y la práctica pedagógica, para evitar la separación que puede constatarse en el momento presente entre ambas facetas. El problema, va más allá del hecho de trasladar una serie de teorías y principios teóricos a la práctica, algo ya complicado por sí mismo y todavía no resuelto.

Nuestra pretensión aquí será estudiar algunas de las peculiaridades de la traslación de la teoría del aprendizaje a la enseñanza, lo cual nos obligara a calar en la estructura y sentido de esa operación y, por otro lado, como algo previo y necesario, caracterizar a los dos polos que tratan de ponerse en inter-comunicación fecundante.

Parece incontestable el hecho de que la teoría del aprendizaje ha de ser una de las bases fundamentales de la práctica pedagógica de forma inexcusable, y que tales bases tienen que integrarse por lo tanto en la propia teoría de la enseñanza. La pedagogía tradicional, la teoría y práctica educativa, se mantuvo al margen del desarrollo científico psicológico en general y de la teoría del aprendizaje en particular. Buena parte de la práctica actual sigue ignorando de hecho, en sus planteamientos y en sus relaciones, esa teorización fundamentada. Incluso hay que decir que si bien, los planteamientos científicos que tratan de adelantar un boceto de teoría de la enseñanza suelen señalar en muchos casos a la teoría del aprendizaje como uno de sus componentes, lo cierto es que distamos de una verdadera integración.

A modo de concluir este capítulo se considera la siguiente reflexión: La enseñanza posee como principio fundamental, promover el aprendizaje de manera continua y que estos posean un carácter significativo, pero sobre todo. Sin embargo, no existe una relación lineal o de "causa y efecto" entre ambos polos de esta relación. En otros términos, no toda enseñanza logra el resultado de

aprendizaje que persigue en todos y cada uno de los aprendices. Los efectos de la enseñanza no son cerrados o fijos, como si tratase de resultados de una reacción química. Quienes creen en los efectos fijos o totalmente previsibles y se encuentran con esta diversidad, suelen hablar de "resultados no previstos" de la enseñanza. Esta expresión muestra, en verdad, una concepción estrecha de la enseñanza, ignorando la variabilidad y la riqueza de estos intercambios entre los sujetos. Aunque el proceso de enseñanza esté bien organizado, los resultados de aprendizaje pueden variar de modo significativo entre un alumno y otro, entre un grupo y otro. En ello, pueden influir distintos factores, como el interés, las capacidades o experiencias previas, el vínculo o la relación entre los miembros del grupo, entre otros factores. Nunca un grupo humano es igual a otro ni desarrolla los mismos procesos. (*Davini M. C, 2008*).

#### **4. Evaluación: concepciones, dimensiones, funciones y tensiones.**

“Aprender comporta, básicamente, superar obstáculos y errores. Las estrategias y métodos de evaluación' aplicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen una extraordinaria repercusión en los resultados de dichos procesos. Dicho de otra forma, la evaluación no sólo mide los resultados, sino que condiciona qué se enseña y cómo, y muy especialmente qué aprenden los estudiantes y cómo lo hacen. De hecho, no es posible considerar la evaluación separadamente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Sanmartí, 2007: p9)

Es importante, antes de abordar cualquier contenido de evaluación, distinguir algunos conceptos fundamentales, tales como evaluación y calificación.

El concepto de evaluación es el más amplio de los tres, aunque no se identifica con ellos. Se puede decir que es una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y que su objetivo es determinar el valor de algo (Popham, 1990).

El término calificación está referido exclusivamente a la valoración de la conducta de los alumnos. Calificar, por tanto, es una actividad más restringida que evaluar. La calificación será la expresión cualitativa (apto/no apto) o cuantitativa (10, 9, 8, etc.) del juicio de valor que emitimos sobre la actividad y logros del alumno. En este juicio de valor se suele querer expresar el grado de suficiencia o insuficiencia, conocimientos, destrezas y habilidades del alumno, como resultado de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso.

Se evalúa siempre para tomar decisiones. No basta con recoger información sobre los resultados del proceso educativo y emitir únicamente un tipo de calificación, si no se toma alguna decisión, no existe una auténtica evaluación. Así pues, la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones. La evaluación, por tanto, se caracteriza como un proceso que implica recogida de información con una posterior interpretación en función del contraste con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, para hacer posible la emisión de un juicio de valor que permita orientar la acción o la toma de decisiones (García Ramos, 1989).

Generalmente se piensa que la evaluación es un tema netamente técnico, pensar así es mirar el proceso evaluativo desde una mirada reduccionista. La evaluación ha sido entendida por muchos autores como un proceso que tiene fundamentalmente implicancias culturales y éticas y no sólo técnicas. Esto explicaría como muchas veces la práctica evaluativa de los profesores se ve dificultada por razones de creencias, incertidumbres y mitos instaurados culturalmente en el discurso evaluativo. (Santos Guerra, 1998)

Algunos de los principales mitos que atraviesan el tema evaluativo son que la evaluación. Consiste sólo en calificar. Es un proceso de medición. Es una instancia aislada en el tiempo, generalmente realizada al final de un proceso. Es una tarea sólo del docente. Tiene como única vía para ser realizada los procedimientos de pruebas y tests.

En general, la evaluación no se asocia a esta función reguladora, sino solamente a la de calificación y selección del alumnado que la sociedad otorga al profesorado para que decida qué alumnos aprueban, pasan curso, pueden cursar determinados estudios, etc. En cambio, si se realiza una buena evaluación con funciones reguladoras, se consigue que una proporción mayor de alumnos obtenga buenos resultados en las evaluaciones sumativas. Los contenidos y procedimientos seleccionados para evaluar con finalidades calificadoras y los criterios de evaluación aplicados condicionan totalmente cómo el profesor enseña y cómo el alumnado estudia y aprende. (Sanmartí, 2007)

Sin perder el foco de este artículo, que en fin pretende dilucidar la “tensión que existe al momento evaluar y como se torna este momento en un gran desafío considerando el contexto de la escuela básica en el siglo XXI”. La tensión radica en la toma de decisiones, por otro lado, el problema se hace aún más complejo con las incertidumbres que los profesores tienen respecto de cómo evaluar determinados aprendizajes y cómo desarrollar, en general, el proceso evaluativo: ¿Cuántas evaluaciones hacer durante un semestre?. ¿Qué tipo de evaluación es la mejor para comprobar los aprendizajes? ¿Es necesario hacer participar al estudiante de la evaluación? y ¿cómo hacerlo? ¿Es necesario colocar nota por todas las actividades desarrolladas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo programar las evaluaciones durante un período académico?, ¿son las pruebas y tests los mejores instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?.

La evaluación es un proceso que involucra una gran responsabilidad para quien se encarga de llevarla a cabo, pues en educación el producto evaluado son “personas”. “En el campo de la educación, las decisiones usualmente involucran y comprometen a personas. De ahí que tengan que ser tomadas con la máxima responsabilidad.” (Toro, 1992). La evaluación en el ámbito educativo tiene varias funciones, sin embargo la más congruente con el término educación es la de contribuir a mejorar los procesos educativos para que los educandos puedan alcanzar el logro de los objetivos. Así lo plantea Toro (1992), “La misión de la



evaluación en educación es ayudar a las personas a aprender más y mejor”. La evaluación en los últimos años ha ido experimentado algunos cambios en cuanto a su carácter, básicamente respondiendo a los estudios de la década de los ochenta sobre la naturaleza del aprendizaje y las nuevas corrientes psicológicas. Entonces, con la expansión de la educación, la evaluación ha perdido su carácter selectivo, sancionador o, incluso, punitivo para convertirse en orientadora y en una aliada del aprendizaje de los estudiantes. Bajo este contexto, “la evaluación debe ser utilizada no para eliminar alumnos sino para orientar su proceso de aprendizaje que posibilite a la mayoría de ellos alcanzar los objetivos previstos.” (Sántibañez, 1989).

Para continuar analizando la corriente de tensión que circunda en torno a la evaluación, Álvarez, J.M. (2001) afirma: Que la evaluación debe estar al servicio del conocimiento. Remarca que aunque se dice que en la escuela se evalúa mucho, de hecho se examina mucho, pero se evalúa muy poco. De la evaluación siempre se aprende, ya que permite conocer. Del examen, normalmente, se confirman saberes o ignorancias, pero profesores y alumnos aprenden poco. Además *“Considera la escuela como un órgano social trabajar convencidos que su tarea tiene más que ver con la promoción del conocimiento y de las personas que en ella conviven” (p:109).*

Con toda la teoría desplegada en torno a las prácticas evaluativas, es el momento de analizar que ocurre en la escuela básica y revisar algunos aspectos de la normativa nacional vigente, específicamente el Decreto Supremo de Educación N° 40 de 1996 y su modificación N° 832 de 1996, Reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica, respecto de lo cual, solo se hace mención a calificaciones, escalas de notas, y requisitos de aprobación quedando “al debe” y absolutamente al libre albedrío de lo que cuenta en fin considerar la “evaluación como aprendizaje”, ya que , este decreto aumenta la responsabilidad pedagógica de los establecimientos educacionales, facultándolos para que así como pueden formular sus propios planes y programas de estudio, puedan elaborar su Reglamento de Evaluación en concordancia con ellos y con las características y necesidades de sus alumnos.

## DE LA EVALUACION:

Artículo 3º: El Reglamento de Evaluación de cada establecimiento educacional deberá contener, entre otras:

- a)** Disposiciones respecto a estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos;
- b)** Formas de calificar y comunicar los resultados a los alumnos, padres y apoderados;
- c)** Procedimientos que aplicará el establecimiento para determinar la situación final de los alumnos.
- d)** Disposiciones de evaluación diferenciada que permitan atender a todos los alumnos que así lo requieran, ya sea en forma temporal o permanente.

A modo de dar respuesta a los evidentes vacíos que existían en temas de evaluación y debido a los bajos resultados en las pruebas estandarizadas (Simce) evidenciados en las últimas décadas en nuestro país, se crea del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Ley 20.520: A través del cual busca asegurar la equidad, en el entendido de que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir educación de calidad. Y con ello surge la Agencia de Calidad, inspirada en contribuir a que las comunidades escolares se movilicen y avancen en sus trayectorias de mejora escolar. Para esto es importante que las escuelas tengan tiempo luego de una medición para reflexionar internamente y tomar decisiones para que sus estudiantes logren mayores aprendizajes. Entregado línea de apoyo a las escuelas con información valiosa para la posterior toma de decisiones. Lo más trascendente, es que se comienza a pensar y a hablar un lenguaje distinto, centrado en lo que realmente importa, “considerar la evaluación como un medio y no un fin, o en otra palabras; ver la evaluación como un proceso que posee valor de uso y no de cambio” (Santos Guerra, 1998).

Las evaluaciones estandarizadas son indicadores importantes para la toma de decisiones, pero no son el único instrumento con el que se cuenta. Actualmente

se cuenta con un Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizaje, el cual despliega en las escuelas instrumentos que permitan evidenciar [Indicadores de Desarrollo Personal y Social](#), tales como autoestima académica, participación y formación ciudadana, entre otros, lo que refleja una evaluación con una mirada más amplia de la calidad. Junto con ello, la Agencia cuenta con un conjunto de dispositivos integrales que permiten conocer cómo está el trabajo al interior de las escuelas y cómo se desarrolla el aprendizaje. Estos insumos permiten a la política educativa focalizar los esfuerzos en los establecimientos que más lo requieren y también aprender de aquellos que lo hacen bien.

Ante la convicción de que se debe aportar y retroalimentar las prácticas de los docentes en el aula y en mejorar los aprendizajes de los estudiantes, es que se ha implementado por primera vez, luego de veinte y ocho años, una evaluación diferente al Simce, la cual se ha denominado “[Evaluación Progresiva](#)”. Esta busca contribuir al trabajo que realiza el docente en la sala de clase, entregándole información más detallada y por estudiante sobre los aprendizajes en 2º básico en comprensión lectora. Otro aporte que buscamos consolidar en todo el país y que sigue la línea anterior es Evaluación Formativa, el que les invitamos a conocer.

La discusión de los resultados educativos debe cambiar de eje y entablar una conversación acerca de cómo lo hacen mejor las escuelas y no señalar a cuál le fue peor, como en un veredicto público que solo deja en desmedro el trabajo de toda una comunidad educativa. Es imperioso trascender de “encontrar culpables” por los resultados deficientes a construir alianzas y asumir la responsabilidad en conjunto para la mejora escolar, logrando la colaboración mutua entre las distintas comunidades educativas y las autoridades.

## **5. Conclusión**

La evaluación ayuda, a estudiantes y profesores, a aprender, evaluar no es seleccionar a los más capaces, es ayudar a todos a que aprendan. La evaluación ayuda, a estudiantes y profesores, a aprender el profesor tiene como reto hacer de la evaluación una actividad crítica de la enseñanza y aprendizaje. Entendiendo,

entonces la evaluación como aprendizaje, en el sentido de que por ella adquirimos conocimiento y comprobamos su adquisición y apropiación. Gracias al proceso de evaluación aprende el profesor y aprenden los estudiantes. Los profesores son aprendices en su forma de ayudar a los estudiantes a aprender. Necesitan de la evaluación para conocer sus fortalezas y procurar reforzarlas, pero también, para conocer sus obstáculos y evitar errores, es decir, les permite conocer mejor la tarea y les proporciona los indicadores de actuación que necesitan. El estudiante aprende, porque le ayuda a situarse frente a las metas de aprendizaje, a conocer sus lagunas de conocimiento y a apoyarse en sus conocimientos previos para poder avanzar gracias a su esfuerzo personal y a la ayuda de otros. Si no sabe de lo que carece, difícilmente va a poder solicitar la ayuda que necesita para seguir aprendiendo. Cuando los otros le evalúan aprende si le dan una valoración, bien informada fruto de un análisis hecho con respeto y responsabilidad de sus ideas, documentos y argumentos, es preciso en este proceso jamás recurrir a descalificaciones o penalizaciones, las correcciones y las explicaciones se convierten en un medio que orienta el camino de mejora en el proceso de aprendizaje. Las tareas o preguntas se diseñan con la intención de estimular su curiosidad, su necesidad de aprender, retos que le lleven a pensar no solo de forma analítica, sino también de forma crítica y creativa. Tanto el profesor como los estudiantes necesitan aprender de y con la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del saber y del aprendizaje del sujeto que enseña y del sujeto que aprende. Se trata de aprender juntos, aunque no lo mismo ni de la misma forma, ni con la misma finalidad. Evaluamos para conocer: aprendemos de la evaluación. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación.

Finalmente y por qué no decirlo, se convierta en una “comunidad que aprende”: “La enseñanza y el aprendizaje se ejercerán en este marco como práctica reflexiva compartida, en la que todos acaban aprendiendo en una relación mutuo beneficio. Responden actividades distintas dentro de un mismo proceso” (Álvarez Méndez J., 2008)

En este sentido se propone la utilización de un plan de evaluación el cual debe ser diseñado con una mirada alumnocéntrica, y sobre todo con una fuerte convicción que la evaluación ayuda, a estudiantes y profesores, a aprender, del proceso, convencido de que evaluar no es seleccionar a los más capaces, sino que es ayudar a todos a que aprendan. La evaluación ayuda, a estudiantes y profesores, a aprender el profesor tiene como reto hacer de la evaluación la acción principal en su planificación. El papel que desempeña la evaluación en el currículum es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, esto implica un complejo, pero no imposible trabajo por parte del docente. De ahí que el rol del evaluador se torna preponderante en la alineación del proceso didáctico que emplee, esto supone congruencia de los objetivos propuestos al inicio, y la posterior evaluación del proceso de enseñanza, otorgándole un valor a la educación que trasciende en el alumno como un valor de uso y por ende, se manifiesta en como el estudiante percibe la evaluación. “Por ello, se puede afirmar que; enseñar, aprender y evaluar son en realidad tres procesos inseparables” (Sanmartí; 2007, p: 19). La evaluación tiene como fin una crítica, una reconstrucción, y retroalimentación continua, para que el estudiante sepa en qué y cómo puede mejorar, además de darle la oportunidad al profesor de evitar que los alumnos se excluyan, otorgándole al alumno la responsabilidad conjunta del proceso evaluativo.

Resulta de gran importancia valorar el proceso como tal, buscando apoyos pertinentes en el tiempo adecuado, no solo al final como estrategia remedial, al momento de la evaluación sumativa, definiendo en conjunto un plan de actuación formativa y de mejora. No olvidar que presentar una evaluación coherente con las metas u objetivos propuestos al inicio del proceso, influye en la motivación de los estudiantes, ya que les ayuda a situarse frente a ellas, con una actitud desafiante y por lo demás empoderada de hacer uso de la opción de solicitar la ayuda que necesitan para alcanzarlas.

Entonces, planificar la enseñanza o las unidades desde la evaluación mediante un “Plan de Evaluación” es una forma coherente de asegurar la comprobación del logro de los aprendizajes, y por lo demás es una invitación para nosotros los profesores a no olvidar, las siguientes interrogantes que nos ayudaran a llevar nuestras

prácticas perfiladas en un son de mejora y retroalimentación continua; antes que todo debemos reflexionar **¿Para qué?, ¿Cuándo? y ¿Cómo se evaluar?**.

No olvidar entonces que: Se evalúa para conocer lo que se sabe, a partir de lo que se sabe se concretan las necesidades de ayuda, seguido de lo anterior, se procede para buscar la ayuda pertinente, ya sea, para la mejora o rediseño de la práctica. Por su parte diversidad en modalidad de evaluación que empleemos, juega un rol preponderante, ya que nos entrega información valiosa que debemos saber leer en favor de los aprendizajes de esta manera, la evaluación, no solo es válida desde el profesor como modalidad heteroevaluación si no, que debe ser entendida como auténtica y significativa cuando se realizan autoevaluación y coevaluación, ya que constituyen el motor de todo el proceso de construcción del conocimiento. Así y solo así, somos conscientes de lo que aprendemos, y de cómo aprendemos. La evaluación debe ser como un proceso de comunicación guiada, para alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje, de manera tal, se podrá alcanzar la metacognición, como habilidad que acompañará al estudiante, en todo el proceso de su formación.

*Finalmente lo más trascendente, es que se comienza a pensar y a hablar un lenguaje distinto, centrado en lo que realmente importa, “considerar la evaluación como un medio y no un fin, o en otra palabras; ver la evaluación como un proceso que posee valor de uso y no de cambio (Santos Guerra, 1998).*

**Algunas recomendaciones:**

El papel que desempeña la evaluación en el currículum es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, esto implica un complejo, pero no imposible trabajo por parte del docente. De ahí que el rol del evaluador se torna preponderante en la alineación del proceso didáctico que emplee, esto supone congruencia de los objetivos propuestos al inicio, y la posterior evaluación del proceso de enseñanza, otorgándole un valor a la educación que trasciende en el alumno como un valor de uso y por ende, se manifiesta en como el estudiante percibe la evaluación.

La evaluación tiene como fin una crítica, una reconstrucción, y retroalimentación continua, para que el estudiante sepa en qué y cómo puede mejorar, además de darle la oportunidad al profesor de evitar que los alumnos se excluyan, otorgándole al alumno la responsabilidad conjunta del proceso evaluativo, mientras que las calificaciones solamente persiguen una meta a corto plazo. Por tanto la tensión entre evaluar y calificar se podría resolver desde el aprendizaje que resulta, valorar el proceso como tal, buscando apoyos pertinentes en el tiempo, definiendo en conjunto un plan de actuación y mejora. No olvidar que presentar una evaluación coherente con las metas, influye en la motivación de los estudiantes, ya que les ayuda a situarse frente a ellas, con una actitud desafiante y por lo demás empoderados de hacer uso de la opción de solicitar la ayuda que necesitan para alcanzarlas.

Entonces, profesores no olvidar, ¿Cuándo?, ¿Cómo? y ¿Para qué?, se evalúa es fundamental: Se evalúa para conocer lo que se sabe, a partir de lo que se sabe se concretan las necesidades de ayuda, seguido de lo anterior, se procede para buscar la ayuda pertinente para la mejora. Así y solo así, somos conscientes de lo que aprendemos, y de cómo aprendemos. La evaluación debe ser como un proceso de comunicación guiada, para alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje, de manera tal, se podrá alcanzar la metacognición, como habilidad que acompañará al estudiante, en todo el proceso de su formación.



## **Referencias Bibliográficas**

Aguerrondo, I. (2017). El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI. Gaziel, H.,

Canton Mayo, I., & Warnet, M. (2000). *La Calidad en los centros docentes del siglo XXI: propuestas y experiencias prácticas*. La Muralla,.

Carrasco, J. G., & del Dujo, Á. G. (1996). Epistemología pedagógica (II). Teoría de la Educación, (8), 5-42.

Chadwick, C. B., & Petrides, J. A. V. (1979). Teorías del aprendizaje para el docente. Tecla.

Comenius, J. A. (1986). *Didáctica magna* (Vol. 133). Ediciones AKAL.

Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.

Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. Courier Corporation.

Durkheim, E., Educación y sociedad, Barcelona, Península, 1975 (Edición original de 1922), págs. 52-54

Gagné, R. (1970). Las teorías del aprendizaje.

García Aretio, L. (1994). Diseño de un curso de formación de formadores en educación a distancia.

Gerver, R. (2012). Educación integral en la era digital. *Encuentro Internacional de Educación. Fundación Telefónica*. [Documento Online]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch>, 81.

Jimeno Sacristán, J., & Gómez, P. (2002). Comprender y transformar la enseñanza. Colección pedagogía manuales).

Greenfield, P. M. (1985). *El niño y los medios de comunicación: los efectos de la televisión, videojuegos y ordenadores* (Vol. 16). Ediciones Morata.

Guerra, M. Á. S. (2003). Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje (Vol. 166). Narcea Ediciones.

Guerrero, A. (2015). Manual de sociología de la educación.

Jacques, D. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana-UNESCO.

Jacques, D. (1996). La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio. Santillana.

Jaques, D. (1994). Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, 91-103.

Mallimaci, F. (1995). Demandas sociales emergentes: Pobreza y Búsqueda de sentido, redes solidarias, grupos religiosos y organismos no gubernamentales. Pobreza urbana y políticas sociales. Buenos Aires: CEIL.

Martínez L. y Cumsille Patricio. (2015) ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE FORMACIÓN CIUDADANA

Méndez, J. M. Á. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata.

Negroponte, N. (1995). Ser digital. Editorial Atlántida.

Pérez Gómez, Á. I., & Almaraz, J. (1995). Lecturas de aprendizaje y enseñanza.

Piaget, J. PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA (1975). TRADUCCIÓN FRANCISCO J. FERNÁNDEZ BUEY

Piaget, J., & Buey, F. F. (1972). Psicología y pedagogía. Barcelona: Ariel.

Ramos, J. M. G. (1997). Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica. *Revista complutense de educación*, 8, 81-citation\_lastpage.

Rodríguez, E. D., & Cañellas, A. J. C. (2005). Teorías e instituciones contemporáneas de la educación. Grupo Planeta (GBS).

Sánchez Sánchez, G. I., & Jara Amigo, X. E. (2014). Los espacios de tutoría en práctica profesional y sus necesidades de fortalecimiento. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2).

Sanmartí, N. (10). Ideas clave. Evaluar para Aprender. Madrid: Ed. Graó.

Santos Guerra, M. Á. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigación en la Escuela*, (30), 5-13.

Toro Balart, E. (1992). El sistema de medición de la calidad de la educación: SIMCE. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas* Vol. 4, no. 11 (1992 dic.), p. 81-132.

Tyler, R. W. (1998). *Principios básicos del currículo*. Troquel.

Vega, M. (2006). Evaluar y calificar desde el aprendizaje. Una propuesta de innovación con estudiantes universitarios.