

# Revista Especializada en Educación

---

ISSN 1315-4079 - Depósito legal pp 199402ZU41



# Encuentro

---

# Educacional

---

**Edición Especial**

**Vol. 24**

---

**N° 1,2,3**

---

Enero - Diciembre

---

2 0 1 7

Maracaibo - Venezuela



ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

# **Encuentro Educativo**

Revista especializada en Educación

---

Vol. 24 (1,2,3) enero - diciembre 2017

---

Edición Especial

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN ~ UNIVERSIDAD DEL ZULIA  
MARACAIBO, VENEZUELA



# Encuentro Educativo

Revista especializada en Educación

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

## Contenido

---

Vol. 24 (1,2,3) enero - diciembre 2017

---

Edición Especial

### Editorial

Xiomara Arrieta de Uzcátegui ..... 7

### Las condiciones sociohistóricas del siglo XXI y la explicación geográfica comunitaria

*The socio-historical conditions of the 21st century and the geographical explanation*

José Armando Santiago Rivera ..... 9

### Ciénaga de Los Olivitos, un paisaje como recurso para la enseñanza de la Geografía de Venezuela

*Los Olivitos Swamp, a landscape as a resource for the teaching of the Geography of Venezuela*

Kati Montiel Albornoz; Yendry González Bravo y Álvaro Negrete Morales ..... 24

### Validación de una adaptación en español de la escala de Trice para medir el locus de control en estudiantes universitarios

*Validation of a Spanish adaptation of Trice's academic locus of control scale for college students*

Carlos Alberto Mayora Pernía y Nelly Fernández de Morgado ..... 41

### Epistemología y conocimiento profesional: una propuesta de evaluación de la acción docente

*Epistemology and professional knowledge: a proposal of evaluation of the teaching action*

Eduardo Méndez Méndez y Marlon Rivas Sánchez ..... 67

### Una mirada más allá de la Literatura: El Chico Omega

*A look beyond Literature: The Omega Boy*

Nubia García Yamín ..... 84

<b>La V de Gowin y el desarrollo de esquemas de conocimiento en Física</b> <i>Gowin V and the development of knowledge schemes in Physics</i>	
Germaín Montiel; Mercedes Delgado e Isaías Fernández .....	98
<b>La educación a distancia en los planes estratégicos de algunas universidades públicas venezolanas</b> <i>Distance education in the strategic plans of some Venezuelans public universities</i>	
Teresita Álvarez; Angelina Fernández y Andreina Fernández .....	110
<b>Usos de Internet por estudiantes en etapas de adolescencia temprana y media</b> <i>Internet uses by students in early and middle adolescence</i>	
Francisco Bracho Espinel .....	127
<b>Gestión del capital intelectual en contextos universitarios</b> <i>Management of intellectual capital in university contexts</i>	
Diego Muñoz Cabas; Liliam González y Noris Acosta .....	144
<b>Aprendizaje de conceptos científicos en el aula universitaria</b> <i>Learning scientific concepts in the university classroom</i>	
Ramón Martínez y Xiomara Arrieta .....	157
<b>Violencia estudiantil en las instituciones educativas. Caso: Liceo Aurelio Beroes</b> <i>Student violence in educational institutions. Study Case: Liceo Aurelio Beroes</i>	
Arelis Arteaga de Martín; Jacqueline Guillén de Romero y Adriana Martín de Montero.....	173
<b>Clima organizacional del personal del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. Extensión Universitaria Zulia</b> <i>Organizational climate Institute Teaching Staff University Extension Rural El Mácaro Zulia</i>	
Mónica Peñaloza Acosta y Virginia Pirela Salas .....	192
<b>Dinámica familiar en estudiantes universitarios de nuevo ingreso</b> <i>Family dynamics in freshmen university students</i>	
Ana Flores; Rosalba Teyes y Janeth Bernal .....	212
<b>Instrucciones a los Autores</b> .....	225

## **Encuentro Educativo**

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 24 (1,2,3) enero - diciembre 2017 Edición Especial: 7-8

---

### **Editorial**

## **El trabajo editorial. Una ardua labor**

Encuentro Educativo es una revista de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia, adscrita al Centro de Documentación e Investigación Pedagógica, creada en 1994 y especializada en investigación educativa.

La Dra. Virginia Pirela Salas, primera editora-jefa y principal promotora de la creación de Encuentro Educativo, realizó con empeño y tenacidad, todos los trámites pertinentes para ver consolidado el objetivo de fundar una publicación científica, para la difusión de los resultados de investigaciones, experiencias y aportes sobre la práctica educativa.

La revista tiene el prestigio y calidad exigidos para las publicaciones científicas y humanísticas, avalada por índices y bases de datos, tales como REVENCYT, Latindex, Clase-Periódica, IRESIE, OEI-CREDI, FONACIT, ReviCyHLUZ; no obstante, a partir de 2015, la crisis económica de Venezuela, con un alto índice inflacionario, con dificultades graves en los servicios de electricidad e internet, escasos de equipos tecnológicos y de talento humanos, ocasionó la paralización de la misma. La última edición impresa fue el Vol.22, N°1, Año 2015, saliendo en versión digital el Vol. 22, N° 2 y 3, Año 2015.

El 09 de julio de 2019, el Consejo de la Facultad de Humanidades y Educación, designó un nuevo comité editorial, con el propósito de reactivar la revista, que por más de 20 años tuvo una trayectoria exitosa.

Así, comienza la labor del nuevo comité editorial, haciendo un inventario de lo que se tenía y lo que hacía falta, en cuanto a recursos humanos y tecnológicos, artículos aprobados y no publicados, artículos en espera por arbitraje, artículos en versión impresa pero no digitales, artículos enviados para corrección, respuesta a los correos enviados por los autores, entre otras actividades similares.

Para mantenerse las revistas científicas y humanísticas dentro de los estándares internacionales de calidad, requieren de una labor editorial bastante compleja, de gran responsabilidad para el comité editorial, cuyo mayor peso recae en los editores-jefes.

El arduo trabajo editorial comienza con la búsqueda de recursos tecnológicos disponibles (computadora e internet) para poder acceder a los artículos enviados por los investigadores, revisión de los mismos para observar si las normas editoriales fueron aplicadas adecuadamente, devolución a los autores para corregir las incongruencias en la aplicación de las normas, nueva revisión de los trabajos, envío de estos a los árbitros según la especialidad, estar pendiente de que el arbitraje se realice en el tiempo estipulado, en caso de tener observaciones enviar otra vez los artículos a los autores, verificar que las correcciones se realicen en el tiempo convenido, nueva revisión de redacción y estilo por parte del editor-jefe, búsqueda de un asesor con dominio del idioma inglés para revisión de los abstracts, solicitar la elaboración de la editorial y el diseño de la portada de cada número, por volumen, correspondiente a cada año; envío de artículos, editorial, contenido y diseño de portada para la maquetación por el personal competente en el área de SerbiLUZ, quienes a la vez tienen una ardua labor en este proceso; posteriormente, revisión de la maqueta por el editor-jefe las veces que sea necesaria, envío de nuevo a SerbiLUZ para la publicación, en formato digital, en el portal de las revistas de la Universidad del Zulia.

Todo el proceso es muy complejo, pero el apoyo de los investigadores es fundamental, con relación al envío de los artículos ajustado a las normas y la corrección de las observaciones realizadas, tanto por el comité editorial como por los árbitros, en los períodos establecidos. El tiempo de publicación de la revista depende en gran medida de la prontitud en las respuestas de los autores. Continuamos contando con sus aportes y solidaridad.

En ocasión de la reactivación de la revista, para la edición especial del año 2016, volumen 23, y años siguientes, se presenta un “refrescamiento de la portada”, en palabras y acción creativa de los artistas plásticos Guillermo Roa y Rubén Muñoz, para hacer notar la diferencia ante la nueva etapa de publicación.

El presente Volumen 24, Edición Especial, cuenta con 13 artículos de las áreas temáticas: procesos didácticos, formación docente, gerencia de la educación, interrelación de la educación con otras áreas del conocimiento, investigación educativa, educación y tecnologías de información y comunicación; de investigadores de varias universidades, además de la Universidad del Zulia, como la Universidad de los Andes, Universidad Simón Bolívar, Universidad del Valle (Colombia), Universidad Privada Nororiental Gran Mariscal de Ayacucho, Universidad Católica Cecilio Acosta, Universidad de Oriente y Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Agradezco profundamente a todas las personas y dependencias involucradas en esta cruzada, preservar las obras y legados de nuestros antecesores, baluartes de nuestra ilustre Universidad del Zulia.

**Xiomara Arrieta de Uzcátegui**



## **Las condiciones sociohistóricas del siglo XXI y la explicación geográfica comunitaria**

**José Armando Santiago Rivera**

*Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez.*

*Universidad de los Andes. San Cristóbal-Venezuela*

*jasantiar@yahoo.com; asantia@ula.ve*

---

### **Resumen**

El tema objeto de estudio está relacionado con las condiciones del siglo XXI, en especial, un momento histórico de cambio acelerado, cuyas situaciones revelan la coexistencia de notables innovaciones científicas y tecnológicas que coexisten con complejos problemas ambientales, geográficos y sociales, percibidos cotidianamente a escala planetaria y local, gracias a la revolución comunicacional. El objetivo fue examinar en las condiciones sociohistóricas del siglo XXI, la explicación geográfica de las comunidades. Eso demandó la necesidad de sustentar la reflexión con la aplicación de los fundamentos de la ciencia positivista y del enfoque cualitativo. Acudir a estos conocimientos y prácticas significó desarrollar el análisis con sus aportes epistémicos acordes con la realidad de la época, que demandó atender los argumentos de la geografía humanística la geografía urbana. Se trata de entender las localidades; en especial, desde las perspectivas de los ciudadanos, a partir de su condición de habitante. Metodológicamente, se realizó una revisión bibliográfica para estructurar un planteamiento que analiza la realidad socio-histórica del mundo actual y propone la explicación de la geografía comunitaria, desde la perspectiva de sus habitantes. Al respecto, se plantea el desarrollo de la práctica escolar de la enseñanza de la geografía con el fomento de la actividad investigativa en lo esencial, cualitativa por sus notables efectos formativos en la conciencia crítica. Concluye al promover la alfabetización geográfica fundada en el análisis de las condiciones del ámbito comunitario desenvuelto en el contexto contemporáneo con la aspiración de mejorar la calidad de vida ciudadana.

**Palabras clave:** Condiciones sociohistóricas; siglo XXI; geografía comunitaria.

## The socio-historical conditions of the 21st century and the geographical explanation

---

### Abstract

The subject under study is related to the conditions of the 21st century, especially a historical moment of accelerated change, whose situations reveal the coexistence of notable scientific and technological innovations that coexist with complex environmental, geographical and social problems, perceived daily at scale planetary and local, thanks to the communication revolution. The objective was to examine in the socio-historical conditions of the 21st century, the geographical explanation of the communities. That demanded the need to support reflection with the application of the foundations of positivist science and the qualitative approach. Going to this knowledge and practices meant developing the analysis with its epistemic contributions consistent with the reality of the time, which demanded to address the arguments of humanistic geography and urban geography. It's about understanding the locations; especially from the perspectives of citizens, based on their status as an inhabitant. Methodologically, a bibliographic review was carried out to structure an approach that analyzes the socio-historical reality of today's world and proposes the explanation of community geography, from the perspective of its inhabitants. In this regard, the development of the school practice of teaching geography is raised with the promotion of essential research activity, qualitative for its remarkable formative effects on critical awareness. It concludes by promoting geographic literacy based on the analysis of community conditions developed in the contemporary context with the aspiration to improve the quality of citizen life.

**Keywords:** Sociohistorical conditions; 21st century; community geography.

### Introducción

En las explicaciones de las ciencias sociales, desde fines del siglo XX, se ha hecho imprescindible contextualizar las reflexiones en el marco de las condiciones históricas en que sucede. Por tanto, se impone inmiscuir el análisis de la explicación de la geografía urbana en el desenvolvimiento de los sucesos desde los años noventa del siglo XX, hasta el presente. Se trata de un momento, cuyas condiciones revelan cam-

bios y transformaciones novedosas, con el signo acelerado, apresurado, rápido y de notable efecto en las comunidades.

Entre los aspectos que se citan con frecuencia para manifestar la acción derivada con significativa influencia en los lugares, destacan la diversidad productiva de la revolucionaria industria, originada por la sorprendente creatividad e inventiva, estimulada por la iniciativa del capital y apoyada por la innovadora gerencia empresarial.

En consecuencia, el avance de los medios de comunicación social que ha logrado ampliar su escala divulgativa con alcance internacional y luego mundial. Estos acontecimientos tienen el apoyo tecnológico de la microelectrónica que, entre los logros trascendentes, se cita contribuir con la innovación mediática y facilitar apreciar en la televisión, los preocupantes eventos ambientales, geográficos y sociales.

De esta forma se visualizó la ruptura del equilibrio natural del planeta, evidente con el deterioro ecológico y los altos niveles de contaminación. Eso se demuestra, por ejemplo, con el calentamiento global y el cambio climático, cuyas repercusiones geográficas constituyen la existencia de un problema de ineludible atención, debido al deterioro ambiental y ecológico.

Por tanto, al analizar las condiciones históricas del siglo XX y la explicación geográfica de la realidad comunitaria, supone mejorar la alfabetización geográfica descriptiva promovida en la geografía escolar. En respuesta, se impone el fomento de la lectura crítica y constructiva de la realidad vivida con un acento más humano y social.

El problema a debatir emerge de la contradicción entre la vigencia de los fundamentos decimonónicos de la geografía descriptiva y la pedagogía tradicional transmisiva y la complejidad de los acontecimientos que requieren de otras explicaciones más coherentes con los acontecimientos ambientales, geográficos y sociales calificados como

desastres naturales; es decir otras perspectivas para entender la geografía comunitaria como el escenario de los sucesos habituales, a partir de la experiencia, sentido común e intuición de sus habitantes.

Al respecto, se intentó dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo influyen las condiciones sociohistóricas del siglo XXI en la explicación geográfica de las comunidades? Dar respuesta a la interrogante determinó realizar una revisión de literatura que permitiese facilitar una reflexión sobre el tema objeto de estudio.

### **Fundamentación teórica**

En las condiciones del mundo globalizado, una iniciativa promovida en los organismos internacionales promueve intervenir los territorios con la elaboración de proyectos que contribuyan con el mejoramiento de los desequilibrios geográficos de lo inmediato. El resultado debe ser vigorizar la conciencia en los ciudadanos sobre la calidad del ambiente local. Esta visión geográfica debe asumir el entendimiento del lugar habitado, como de su necesaria e inevitable integración al contexto mundial (Buitrago, 2005).

De esta forma se evita el reduccionismo positivista tradicional y se ofrece como opción geográfica fundamentada en los razonamientos críticos para realizar explicaciones coherentes, en este caso, con la comprensión analítica de la comunidad en el contexto del mundo contemporáneo. En eso en

la actualidad, es importante reivindicar la experiencia personal construida en el desempeño comunitario, en el intercambio dialógico con los coterráneos y en la vivencia cotidiana.

El valor concedido a lo empírico se fundamenta en el hecho de ser la base de la manifestación de puntos de vista sobre los acontecimientos vividos; es decir, se asume como la vía para manifestar opiniones factibles de facilitar testimonios sobre la cotidianidad del lugar habitado. En otras palabras, es revelar en los saberes personales las concepciones sobre geografía vivida han construido los ciudadanos que la habitan (Santiago, 2017).

De esta forma lo real es objeto analítico de los razonamientos personales y colectivos sobre los problemas comunitarios, como también la ocasión para estructurar las coherentes opciones de cambio. Así, se revela al ciudadano en posición reflexiva e interpretativa sobre su vivencia diaria en su localidad. Es oportunidad para reivindicar el valor pedagógico y didáctico que se le asigna a lo cotidiano en la innovación del modelo educativo, ahora más preocupado por la formación escolar humanizada (Mejía, 2011).

Esta acción formativa se puede calificar como un logro significativo en la formación de los ciudadanos en sus comunidades, al contribuir en lo pedagógico y lo didáctico a favorecer la transformación personal de la apatía, la indiferencia y la indolencia, al ejercitar su participación y protagonismo en la

gestión por mejorar la calidad ecológica, ambiental y geográfica comunitaria; es decir, es un excelente momento para agilizar la aproximación más objetiva y consciente sobre las problemáticas comunes en las circunstancias comunitarias.

De esta manera, la geografía científica se hará vivencia comunitaria en el desarrollo de la su participación activa y protagónica de sus habitantes, pues al revelar las razones básicas para explicar lo que viven, como sus causas, aportan contribuciones empíricas justificadoras en el tratamiento racional de su territorio. De esta forma, se coloca en el primer plano, la relación sociedad-naturaleza, comienza a apreciarse con un sentido humanizado sostenida en la manifestación de los imaginarios, las representaciones y las mentalidades personales.

Con esta labor se inicia la lectura e interpretación de la geografía comunitaria. Precisamente, en la variedad de puntos de vista diferentes se desarrollará la controversia social con la existencia de la diversidad de criterios que analizados, ayudarán a fundar interpretaciones analítico-críticas sobre el tema o problema ambiental, geográfico o social local, una vez identificados los puntos de encuentro como de desencuentro. En efecto:

...Los acontecimientos que se producen en nuestra vida diaria, las informaciones que nos llegan, los comentarios que oímos, las conversaciones que mantenemos,

las relaciones que establecemos con los demás, suelen presentar un cierto grado de ambigüedad. Esa ambigüedad es la que permite que cada persona se forme su propia opinión y elabore su particular visión de la realidad (Hernández, 1995:8).

Esta forma de construir puntos de vista sobre la realidad geográfica comunitaria, al derivarse en un ámbito dialógico excepcional y esencial para la posibilidad de la acción de conocer, analizar e interpretar, como opción válida y confiable hacia la elaboración del conocimiento geográfico. En otras palabras, la opinión manifestada no es la misma para cada uno de los individuos, porque es su propia concepción del mundo, la realidad y la vida.

La diversidad dialógica manifestada en los testimonios manifestados por los habitantes de la comunidad, se pueden asumir justificados en su propia experiencia. Con lo empírico se demuestra estar en sintonía con lo sucedido y al triangular con la opinión de otras personas y el conocimiento obtenido científicamente por los expertos, se podrá entender los hechos desde la perspectiva social, como la estructuración de un conocimiento coherente con lo geográfico.

Un aspecto a resaltar es que, al asumir la experiencia como base del conocimiento científico, implica facilitar el análisis de la realidad geográfica comunitaria, al vincular el bagaje experiencial con los conocimientos estructurados por los investigadores sobre el objeto de estudio. Es poder asociar

a los conceptos y facilitar la acción-reflexión-acción sobre la problemática geográfica del lugar (Santiago, 2013).

Indiscutiblemente que, en esa circunstancia, se impone resaltar el esfuerzo ciudadano para mejorar la calidad de vida colectiva. Por tanto, los habitantes deben tener una perspectiva explicativa de su geografía comunitaria con el fomento de la concientización, el análisis crítico y creativo de la labor colectiva en su relación con el territorio. Es una opción social traducida en la formación cívica y democrática.

Pues: *“solo usando y desentrañando intereses, usando y desentrañado medios y lenguajes, sus estructuras, sus efectos, sus estrategias, podremos desarrollar actitudes críticas y constructivas que nos permitan la convivencia natural con esta forma de progreso”* (Sosa, 1998:5); es decir, el acto indagador debe visibilizar, a partir de los criterios de los ciudadanos su concepción geográfica comunitaria.

Un propósito fundamental es mermar los efectos nocivos y adversos de sus problemas. Eso trae como consecuencia, comprender la geografía local, como el lugar habitado y superar el privilegio de la descripción geográfica limitada a concebir lo real, como una acción enumerativa de los aspectos físico-naturales del territorio. Ahora se impone el reto de interpretar la realidad comunitaria en los testimonios de sus habitantes (Santiago, 2016).

Por tanto, las ideas, criterios y puntos de vista que sobre su realidad comunitaria se expongan, deberán mostrar las voluntades y los esfuerzos para fomentar la convivencia sana entre la sociedad-naturaleza, con capacidad para animar los propósitos hacia lo humano y lo social. Es facilitar una geografía escolar que permita, con el análisis del comportamiento geográfico comunitario, educar a la ciudadanía en forma integral desde su convivencia con el lugar habitado (Pérez-Esclarín, 2010).

La complejidad del mundo contemporáneo, en esencia, su característica de complejo, incierto, paradójico y de sentido acelerado, determina la urgencia de opciones referidas a reivindicar a los lugares como escenario de la vida social en su inmediato desarrollo. Por eso, apremia otra versión de la comunidad estrechamente relacionada con la conciencia ambiental evidente en el protagonismo en su geografía comunitaria.

## **Metodología**

Metodológicamente el objeto de estudio determinó revisar bibliografía para estructurar un planteamiento coherente con la interrogante formulada. Se trata de la investigación documental considerada como una labor relacionada centrada en la compilación de referencias bibliográficas, sobre un determinado tema de investigación (Arias, 2006).

Es estudiar, en este caso, una cuestión relacionada con la geografía y su enseñanza, como es la explicación en las condiciones sociohistóricas del siglo XXI, la realidad geográfica de las comunidades. El aprovechamiento epistémico para conocer esta situación, ameritó de la recopilación de artículos y libros, que permitiese estructurar un planteamiento teórico sobre el objeto de estudio (Bisquerria, 1996).

La naturaleza de la investigación documental pretende explicar un acontecimiento con el desarrollo del análisis crítico e interpretativo, con la adaptación de referencias bibliográficas. En consecuencia, constituye un proceso significativo en la construcción del conocimiento científico que responde a la indagación, la interpretación de referencias bibliográficas afines al tema a investigar y proponer una explicación argumentada, razonada y demostrable.

## **Resultados**

La explicación del tema referido a la explicación de las condiciones sociohistóricas del siglo XXI, como referencia para desarrollar la explicación geográfica de las comunidades, se debe comprender en los acontecimientos ocurridos luego de la finalización de la segunda guerra mundial. Allí, se apreciaron importantes avances científicos y tecnológicos exteriorizados con la asombrosa productividad en equipos, dispositivos, mecanismos, aparatos, caracterizados por su diversidad y calidad.

Esta circunstancia mostró el aceleramiento de la inventiva, la creatividad y la producción desenvuelta en forma impresionante, sorprendente y asombrosa, cada vez más novedosa, debido a la asociación progresiva entre la ciencia y la tecnología, cuya aplicación facilitó catapultar la significativa prosperidad industrial que ha avanzado en forma impresionante al inicio del nuevo milenio (Ander-Egg, 2004).

Como consecuencia, lo real se ha mostrado en ese lapso histórico, con el bienestar y la bonanza económico-financiera, el fortalecimiento de las empresas con sentido internacional y multinacional, además la ruptura paradigmática y epistemológica con los fundamentos de la modernidad (Mires, 1996). Aunque la nueva faz científica y tecnológica, tiene como explicación justificadora a la revolucionaria microelectrónica y, con ella, la informatización y la robotización.

Igualmente es visible la consolidación del capitalismo, la conformación de un nuevo mercado con alcance planetario, la innovación tecnológica que modernizó los medios de comunicación social, el surgimiento de la apariencia de la homogeneidad cultural mundializada y la globalización económica, entre otros aspectos. Además, la innovación paradigmática y epistemológica cualitativa para promover el conocimiento social desde otras perspectivas epistémicas (Morín, 1997).

Otros sucesos importantes fueron que los aportes epistémicos del enfoque cualitativo de la ciencia originaron dificultades a la exclusividad del positivismo, tanto en las ciencias naturales, como sociales; igualmente emergió una nueva ignorancia más allá del analfabetismo tradicional, el analfabetismo tecnológico; a la par la exigencia de la explicación analítica de la realidad desde la perspectiva integral, sistémica, holística, holográfica y ecológica (Martínez, 2016).

Los citados acontecimientos revelaron la certeza significativa del alcance global del pensamiento único y de la cultura occidental. De esta forma se comenzó a conformar la unidad cultural y civilizatoria mundial y, con eso, se mostró la tendencia homogeneizadora planetaria, aunque también la resistencia de las localidades y regiones, en defensa de su identidad, costumbres, tradiciones y su memoria histórica (Luna, 2008).

Al respecto, la emergencia del sentido del aceleramiento aparente del tiempo, que colocó en el primer plano la presencia de nuevas condiciones históricas, pues: *“En las últimas décadas, el mundo ha entrado en diversos procesos vertiginosos de cambios a nivel socio-económico, tecnológico, ambiental y cultural”* (Cornieles, 2005:1-4). En esa situación surgió el sentido de la falibilidad, la incertidumbre, la paradoja, la indecisión y los contrasentidos.

En este contexto se produjo manifiesto la convicción de la debilidad de la orientación positivista de la ciencia, pues ante el surgimiento del enfoque cualitativo de la ciencia, los objetos de estudio de las ciencias sociales, fueron explicados con epistemologías con capacidad crítica y constructiva; en especial, reflexionar sobre sus temas y problemáticas, en la realidad en que ocurren, al igual el análisis en la perspectiva de sus actores protagonistas (Martínez, 2016).

Esto facilitó realizar los análisis explicativos con una abierta racionalidad, cuya pretensión es descifrar las circunstancias vividas, a partir de la subjetividad, para orientar la reflexión interpretativa de los hechos en su contexto del momento histórico. En consecuencia, en la actualidad se requiere el estudio de la realidad geográfica que la explicación asuma la contextualización, como la referencia esencial de las reflexiones analíticas, pues:

Hay un cambio de escala que se ha convertido en referencia para explicar los acontecimientos. Se trata de la escala planetaria. Una causa esencial es el alcance mundial del capitalismo y con eso, un sistema económico internacionalizado que ha convalidado en sentido y efecto del globo terráqueo entendido como intenso, complejo y dinámico mercado (Febbro, 2011:s/p).

En forma simultánea, se ha impuesto la inquietud por reflexionar críticamente sobre la realidad geográfica

comunitaria, debido, entre otros a los problemas que allí se han originado con motivo de la forma irracional cómo se ha ordenado el territorio y la organización del espacio geográfico urbano. Otro aspecto que ha contribuido a asignar la importancia explicativa comunitaria está relacionado con la contaminación ambiental.

Otro incentivo para asumir el estudio de las comunidades, lo constituye el hecho de la forma tan agresiva como han crecido los centros urbanos. Se trata de una tendencia universal, cuya transformación se asigna a la forma como el capital ha convertido a las comunidades en motivo para promover el intensivo desarrollo arquitectónico y potenciar la actividad de los servicios generadores del consumo desaforado.

Lo cierto es que la comunidad se ha convertido en un objeto de estudio, debido al interés por conocer los puntos de vista de sus habitantes en la solución de su diversidad de dificultades geográficas. Se trata de direccionar la acción política para motivar la participación y el protagonismo social, con el propósito de potenciar opciones de cambio y transformación de las comunidades. En las ciencias sociales, esta labor ha adquirido fundamental importancia, pues los ciudadanos, como habitantes de la localidad, al exponer sus testimonios, puede aportar planteamientos adecuados para generar la innovación de la realidad geográfica más humanizada.



## **Discusión**

En el análisis del objeto de estudio supone, comprender la vigencia de los fundamentos para explicar la realidad geográfica, en especial, desde la descripción de los detalles que conforman los acontecimientos derivados de la relación entre los grupos humanos y la naturaleza. Igualmente, ya no solo es la dimensión del lugar, la región y el país, sino también la amplitud globalizada como referente de primer orden para la indagación interpretativa del objeto de conocimiento (Ander-Egg, 2004).

Ahora es indispensable ubicar los objetos de estudio geográficos en sus propias condiciones históricas de lo estudiado, como en su marco integral planetario. Derivado de esta circunstancia, se ha comenzado a valorar el desenvolvimiento del momento presente como escenario complejo, enrevesado y difícil, cuyos efectos son inoculables en el desarrollo de los sucesos en los diferentes lugares y regiones del planeta.

Eso traduce el desafío de entender los hechos en su acontecer, en especial, en el escenario de la globalización económica. Precisamente a fines del siglo XX, un tema de significativa importancia fue la tendencia globalizadora de la realidad, concebida con el calificativo de la Aldea Global (McLuhan, 1974). Se trata del logro de la unicidad mundial alcanzada por el capitalismo, ante el derrumbe de la Unión Soviética y del Muro de Berlín. En efecto:

La globalización se ha convertido en un término favorito para analistas políticos y económicos y de moda para ciertos intelectuales. Se entiende por ella el proceso, en marcha acelerada desde mediados de la década de los sesenta de las transformaciones que, en los planos tecnológicos, económicos, sociopolíticos y socioculturales, estarían ocurriendo en el sistema mundial (Sonntag, 1996:A-4).

Conviene destacar que el proceso globalizador se entiende como la realidad histórica conformada por la diversidad de culturas y civilizaciones, estrechamente articuladas donde los ciudadanos pueden apreciar en la experiencia cotidiana, la apariencia enredada y enmarañada de lo real. Esta es una consecuencia de la forma apresurada cómo se divulgan las noticias, las informaciones y los conocimientos, con difusión cuya trascendencia es mundial.

Ahora la concepción sobre lo actual ha sido sustancialmente transformada por los impresionantes logros de la tecnología en la comunicación y la información. Gracias a esta acción innovadora, se ha hecho viable para los ciudadanos la oportunidad de vivenciar la unificación globalizada de la sociedad sin interferencias étnicas, lingüísticas y de las distancias geográficas y con eso, la homogeneidad cultural.

Aunque en esa situación, el efecto comunicacional puede afectar los puntos de vista personales sobre determinados acontecimientos, con las noticias

e informaciones manipuladas por la acción mediática; es decir, significa que: “...puede afectarnos más, de forma efectiva, algo ocurrido hace un minuto o en un segundo a miles de kilómetros, que lo que durante días o incluso años, ha estado ocurriendo en nuestra propia calle” (Sosa, 1998:4).

Los medios de comunicación social también han facilitado la elaboración de opiniones particulares en los ciudadanos sobre los acontecimientos del mundo actual y de sus propias comunidades. Es la posibilidad de innovar el saber empírico con los datos facilitados por los medios, gracias a la innovadora perspectiva audiovisual estructurada por los técnicos en publicidad, comunicación, psicología y sociología con notable convencimiento (Videla, 2008).

Aunque igualmente es motivo de inquietud que la acción comunicacional favorezca la tendencia globalizadora, para socializar afanosamente la integración mundial, también ha originado el debilitamiento de las fronteras nacionales y aproximar a las comunidades en el marco de la unidad del globo terráqueo. No obstante, implica estimular la interculturalidad, el consumismo y el ocio controlado, aunque:

Lo más especial y desconcertante del mundo informático y comunicacional creado por las nuevas tecnologías y, en especial, la audiovisual ligada a la publicidad, es la homogeneidad lograda en todos los compartimientos humanos, en relación con una escala de valores donde todo queda reducido

al valor de la noticia y la masificación de los mensajes, siempre y cuando redunden en beneficio de los objetivos de ganancia comercial imperantes (Liscano, 1997:A-4).

Es una novedosa forma de manipulación y alienación de efecto colectivo originado por la circulación sin barreras, de noticias e informaciones barnizadas con efectos innovadores en lo audiovisual. Así se masifican las noticias más allá del texto escrito, con el apoyo de sugestivas imágenes para mostrar los sucesos con una realidad muy cercana a lo verdadero. Así, se logra el efecto controlador sobre la autonomía de los criterios personales de los ciudadanos.

Esta situación se ha vigorizado en el inicio del nuevo milenio, al extremo de considerarse la obligación de asumir otras referencias analítico-críticas más acordes con la explicación de la complicada realidad que vive la sociedad. De allí el interés por comenzar a mirar las circunstancias con una perspectiva reflexiva más vinculada con la época y sus acontecimientos, pero desde una alternativa más comprensible a su suceder cotidiano (García y Pulgar, 2010).

Por tanto, es comprensible que, ante una época tan complicado, hostil y conflictivo, resulta apremiante revisar la visión de la realidad geográfica, ante la exigencia de contextualizar las reflexiones sobre los hechos. Allí se impone estimar las repercusiones de las noticias, informaciones y conocimientos divulgados por los medios, en las

opiniones de los ciudadanos, pues su finalidad es informar superficialmente sobre el momento histórico.

El reto es comenzar por repensar la realidad inmediata en el desencajamiento de sus procesos, desde un pensamiento analítico-crítico, dada su condición complicada, dinámica y en acelerada metamorfosis. Es contribuir a formar ciudadanos con una visión interpretativa de sus temas comunitarios identificados como dificultades geográficas, con el propósito de ofrecer una explicación coherente con su desenvolvimiento en la época actual (Cornieles, 2005).

Significa problematizar las actividades formativas en torno al estudio de las dificultades que afectan a las colectividades. Es allí donde precisamente se debe fortalecer la iniciativa, la responsabilidad y el compromiso social, pues fácilmente se perciben los inconvenientes tradicionales asociados a nuevos contratiempos. Es comenzar por promover la explicación de la geografía comunitaria, en sus problemáticas cotidianas. Es entender lo siguiente:

Los problemas fundamentales de la sociedad humana no han sido resueltos. No estamos en equilibrio ni en paz con la naturaleza... Estamos lejos de alcanzar la utopía de la abundancia bien compartida: la miseria, la enfermedad, el peligro, el abandono oscurecen los días de grandes grupos, inclusive en el seno de las naciones calificadas como desarrolladas (Maza-Zavala, 2005:A-8).

Lo enunciado implica considerar la problemática que afecta a las localidades exige opciones factibles de originar cambios a los conflictos ambientales, geográficos y sociales del mundo de lo inmediato. El requerimiento es entender lo sucedido en el contexto de la época, reorientar la formación educativa de los ciudadanos con una labor interpretativa de su comunidad y echar las bases de una nueva forma de pensar y actuar en la vida social.

Es fortalecer la conciencia crítica y potenciar los razonamientos sobre el desarrollo de las circunstancias geográficas del mundo contemporáneo, desde la participación activa y protagónica de las personas, con su sentido común, su intuición y la experiencia adquirida en la investigación en la calle. Asimismo, saber utilizar adecuadamente la información y los conocimientos en la elaboración de propuestas para mejorar su calidad de vida (Briceño y Ribas, 2012).

Entonces en la reflexión sobre el momento histórico actual, es imprescindible echar las bases de la comprensión analítico-crítico de la situación geográfica de las comunidades, como ámbito esencial de la dinámica social. Precisamente, allí las personas viven la complejidad, la adversidad y los contratiempos originados por la forma cómo se han intervenido los territorios. Por tanto, el interés se encamina a atender científicamente la realidad de la geografía vivida.

## Consideraciones finales

Las interesantes condiciones sociohistóricas que se perciben en el inicio del siglo XXI, constituyen un momento conformado por un matiz de acontecimientos valorados como referencias significativas que ameritan de otras explicaciones, debido a su nivel de complejidad. Por tanto, el análisis e interpretación de sus temáticas y problemáticas debe realizarse con posturas reflexivas integrales, holísticas, holográficas y ecológicas; es decir, se imponen otras propuestas científicas, además del tradicional reduccionismo positivista.

Se trata de la obligación de asumir los fundamentos teóricos y metodológicos coherentes con el objeto de estudio. En efecto, es ofrecer una percepción más acorde con el comportamiento de la época, como también la derivada de las posibilidades paradigmáticas y epistemológicas ajustadas a la complicada situación histórica y comprender lo ocurrido, a partir de su mismo desenvolvimiento natural y espontáneo. Entonces es descifrar el acontecimiento de manera de entender lo visto y lo oculto de su desempeño cotidiano.

Desde esta perspectiva, un ámbito de relevante importancia es el hecho de privilegiar la investigación del mundo de lo inmediato, como escenario de la vida cotidiana. La puntualidad de esta acción obedece a que, en los lugares, las colectividades viven y perciben la realidad globalizada en su condición de actores de sus acontecimientos habi-

tuales. En efecto, sus reflexiones analítico-críticas sobre la geografía comunitaria, deben entenderse en el marco de su mundo inmediato, involucrado en lo difícil del ámbito globalizado.

Al reivindicarse la localidad como base de entender la realidad vivida, este viraje traduce el acto epistémico en una oportunidad para elaborar, desde los puntos de vista de los lugareños, una visión más próxima al desenvolvimiento natural y espontáneo de los acontecimientos de la comunidad. Es comenzar a interpretar el mundo a partir del desciframiento del lugar habitado, porque el propósito evidente de esta opción científica, es sensibilizar a la colectividad sobre:

a) La complejidad del contexto globalizado del mundo contemporáneo. En verdad se trata de un desafío para la sociedad actual poder advertir la situación hostil del inicio del nuevo milenio; en especial, lo derivado de la magnitud del deterioro ecológico, originado por el calentamiento global y la exigencia de una renovada conciencia ambiental.

b) La importancia del extraordinario impulso de la revolución industrial, catapultada por la microelectrónica, cuyos logros en la ciencia y la tecnología han ocasionado la necesidad de humanizar sus logros, pues resultan contradictorios ante el incremento de la pobreza crítica y con eso la merma la calidad de vida ciudadana.

c) La relevancia adquirida con el hecho que ninguna comunidad se encuentra aislada del resto planetario,

gracias a la labor de los medios de comunicación social y la red electrónica y su facilidad para divulgar noticias, informaciones y conocimientos en forma abierta hacia los diferentes confines del globo terráqueo. El logro ha sido integrar a la sociedad mundial.

d) La percepción que del contexto histórico se realiza desde la comunidad, debido a que constituye una opción acertada para alfabetizar a las personas sobre la compleja realidad contemporánea. Lo puntual será ejercitar el análisis de los sucesos del lugar y fundar la conciencia crítica sobre lo ambiental, lo geográfico y lo social.

Lo trascendente de concienciar sobre los aspectos descritos, obedece a que ocurren en un contexto histórico pleno de incertidumbres, paradojas y contrasentidos. Allí lo llamativo es apreciar que los eventos, con este comportamiento han puesto en tela de juicio el quiebre de los paradigmas tradicionales y la exigencia de nuevas ópticas científicas. En consecuencia, cuando se pretende explicar el mundo de lo inmediato, es necesario saber utilizar el paradigma y la epistemológica acorde, coherente y pertinente con lo analizado.

Entonces es imprescindible comenzar por entender que la explicación analítico-crítica de la realidad socio-histórica es un verdadero desafío pues los ciudadanos deben apreciar la geografía comunitaria desde su perspectiva colectiva. Significa, prioritariamente considerar los criterios derivados de la

convivencia social, más allá de la simple condición del sujeto que contempla las circunstancias por un individuo integrado a la transformación del lugar habitado en el ámbito del inicio de nuevo siglo. Es entender lo vivido en el marco global.

## Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, Ezequiel. (2004). **Globalización. El proceso en el que estamos metidos.** Editorial Brujas. Córdoba.
- Arias, Fidias. (2006). **El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica.** 5ta Edición. Editorial Episteme. Caracas.
- Bisquerria, Rafael. (1996). **Naturaleza, de la investigación científica.** Editorial CEAC, Barcelona.
- Briceño, Jesús y Ribas, Yasmelis. (2012). La realidad que envuelve el ser desde la perspectiva del pensamiento complejo. **Revista Educere.** Año 16, N° 55, pp. 267-271.
- Buitrago, Oscar. (2005). La educación geográfica para un mundo en constante cambio. **Biblio 3W Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales.** Vol. X, N° 561. Universidad de Barcelona, Barcelona (España).
- Cornieles, Ernesto. (2005, noviembre 15). **Educación en la globalización.** Diario Panorama, pp. 1-4.

- Febbro, Eduardo. (2011). **El antropológico francés Marc Auge y su observación del veloz mundo contemporáneo**. Disponible: [<http://www.pagina12.com.ar/diario/diálogos/21-181684-2011-11-21.html>]. Recuperado el día 19 de noviembre de 2016.
- García, Jambell y Pulgar, Nora. (2010). Globalización: aspectos políticos, económicos y sociales. **Revista de Ciencias Sociales**. Volumen 16. N° 14, pp. 721 – 726.
- Hernández, Francisco. (1995). La clase como espacio de debate y construcción cultural. **Revista Kikiriki**. N° 37, pp. 04-08.
- Liscano, Juan. (10 de enero de 1997). **La modernidad es cada vez más moderna**. Diario El Nacional, pp. A-4.
- Luna, Ana María. (2008). **Geografía, ciencia del espacio; complejidad visible y escamoteada y acerca de la necesidad de saber para poder**. Disponible en: <http://www.nodo50.org/cubasisigloXXI>. Recuperado el 18 de mayo de 2016.
- Martínez, Miguel. (2016). **El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI**, Segunda Edición, Editorial Trillas, Ciudad de México, México.
- Maza-Zabala, Domingo. (2005, septiembre 04). **El mundo cambia**. Diario El Nacional, pp. A-8.
- McLuhan, Herbert Marshall (1974). **Teoría de la imagen**. Salvat Editores, S.A., Barcelona (España).
- Mejía, Marcos Raúl. (2011). **Pensar la educación y la pedagogía en el siglo XXI**. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Boyacá, Colombia.
- Mires, Fernando. (1996). **La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad**. Editorial Nueva Sociedad. Caracas.
- Morín, Edgar. (1997). **Introducción al pensamiento complejo**. Tercera reimpresión. Editorial Gedisa, S.A., Barcelona (España).
- Pérez-Esclarín, Antonio. (2010, junio 06). **Educar para la ciudadanía**. Diario Panorama, pp. 1-5.
- Santiago, José Armando. (2013). **La práctica escolar cotidiana de la enseñanza geográfica como objeto de la investigación pedagógica**. (Capítulo de libro). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto.
- Santiago, José Armando. (2016). La geografía descriptiva como obstáculo epistémico en la enseñanza de la geografía. **Revista Nadir: Revista Electrónica Geografía Austral**. Año 8, N° 2, agosto - diciembre, pp. 01-14. Disponible en: <http://www.revistanadir.cl/>. Recuperado el día 16 de diciembre de 2016.

- Santiago, José Armando. (2017). La alfabetización geográfica comunitaria desde la práctica escolar cotidiana de la geografía escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Vol. 7, N° 14, pp. 24-43.
- Sonntag, Heinz. (1996). **Reflexiones sobre globalización**. Diario El Nacional. pp. A-4.
- Sosa, Alejandro. (1998). Nuestra idea de realidad (Información y comunicación audiovisual). **Revista Kikiriki**. N° 49, pp. 4-5.
- Videla, Gregorio. (2008, octubre 31). **Geografías, Geógrafos y Geografía**. Noticias del CEDU. Disponible en: [nchu@centrohumbolt.org.ar](mailto:nchu@centrohumbolt.org.ar). Recuperado el 24 de abril de 2016.

## **Ciénaga de Los Olivitos, un paisaje como recurso para la enseñanza de la Geografía de Venezuela**

***Kati Montiel Albornoz; Yendry González Bravo y Alvaro Negrete Morales***

*Centro de Estudios Geográficos. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.*

*delvallemontiel@hotmail.com, yendryrgonzalez@hotmail.com, negretealvaro@hotmail.com*

---

### **Resumen**

La utilización del paisaje en la enseñanza de la Geografía, brinda al alumno la posibilidad de verse involucrado con su ambiente, modificar su estructura cognitiva en función de la realidad que lo rodea, ser capaz de construir conocimientos y aptitudes que lo induzcan en la búsqueda de los problemas que lo atañen, armonizar con su espacio geográfico y desarrollar su identidad local. Esta investigación tuvo como objetivo proponer el paisaje de la ciénaga de Los Olivitos como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía de Venezuela. La metodología utilizada fue descriptiva, proyectiva, con diseño de campo, no experimental. Según la diagnosis de los recursos didácticos, más del 70% de los encuestados, asevera que los docentes “nunca” utilizan este paisaje para enseñar geografía. Se evidenció un bajo dominio del conocimiento; más del 87% de los encuestados, desacertó en los indicadores “aspectos geomorfológicos y ambientales, “áreas bajo régimen de administración especial” y “valoración económica de los recursos naturales”. Se generó un paquete didáctico basado en este paisaje con la finalidad de fomentar la valorización y preservación de la naturaleza.

**Palabras clave:** Recurso didáctico; paisaje; los olivitos; geografía.



## Los Olivitos Swamp, a landscape as a resource for the teaching of the Geography of Venezuela

---

### Abstract

The use of the landscape in the teaching of geography, gives the student the possibility of being involved with their environment, modifying their cognitive structure based on the reality that surrounds them, being able to build knowledge and skills that induce them in the search for the problems that concern it, harmonize with its geographical space and develop its local identity. The objective of this research was to propose the landscape of the Los Olivitos swamp as a didactic resource for the teaching of the geography of Venezuela. The methodology is descriptive, projective, field design, not experimental. According to the diagnosis of teaching resources, more than 70% of respondents said that teachers “never” use this landscape to teach geography. There is evidence of a low level of knowledge; more than 87% of respondents, failed in the indicators “geomorphological and environmental aspects,” areas under special administration regime and “economic valuation of natural resources.” A didactic package based on this landscape was created with the purpose of promoting the valorization and preservation of nature.

**Keywords:** Educational resource; landscape; los olivitos; geography.

### Introducción

En las últimas décadas, el proceso educacional de la Geografía en Venezuela, se ha desplegado en las aulas escolares con el propósito fundamental de formar conciencia sobre los valores de la nacionalidad y los conocimientos del territorio nacional, sus potencialidades naturales, económicas y demográficas. Sin embargo, estudios realizados por Santiago (2008); García, Jiménez y Rodríguez (2009); Montiel y González (2012) y Montiel, Negrete y Rincón (2013), reflejan que hoy en día, el desarrollo de la asignatura Geografía de Venezuela se basa principalmente, en un aprendizaje geo-

gráfico sustentado en conocimientos y prácticas eminentemente descriptivas y descontextualizadas de la realidad del país. Se trata de una labor transmisiva de nociones y conceptos geográficos que poco se transfieren en la explicación de los problemas que se derivan de la interrelación de las actividades humanas y el espacio físico-natural, las cuales complejizan el espacio geográfico y su dinámica.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la Geografía que se promueve en las aulas de clase, dista de la explicación analítica y crítica de la realidad. Esta situación ha propiciado debilidades de la práctica pedagógica en esta asigna-

tura, consolidando a su vez el hecho de reducirse a un proceso de enseñanza con enfoques tradicionales, basado en el libro de texto y deja a un lado las necesidades, inquietudes y expectativas de los alumnos sobre su realidad social y físico-natural. Esto trae repercusiones negativas en la posibilidad de desarrollar capacidades para la reflexión, análisis y comprensión del mundo real. La existencia de esta orientación en la enseñanza de los contenidos geográficos es motivo de preocupación, porque a pesar de las reformas curriculares promovidas en Venezuela, la enseñanza y aprendizaje de la Geografía revela desconexión con el entorno e impide al individuo apreciar, asumir y transformar la realidad.

Continuamente se emplea la unidad conceptual para hallar los conocimientos que están asociados a los contenidos básicos y se observa con preeminencia la ausencia del estudio de los diversos paisajes a nivel local, regional y nacional. Así como también, los contenidos referidos a la morfología del territorio venezolano, las características de la localidad y las diferentes problemáticas ambientales presentes en el entorno inmediato del estudiante. Es de vital importancia el conocimiento del entorno, ya que esto representa las vivencias en la propia realidad geográfica y la valoración de los componentes físico-naturales y humanos de los lugares. Al respecto, Benayas (1994); Otero (2000) y Montiel, Negrete y Rincón (2013), destacan que la utilización del paisaje en la enseñanza de la Geografía, brin-

da al alumno la posibilidad de verse involucrado con su ambiente, modificar su estructura cognitiva en función de la realidad que lo rodea, ser capaz de construir conocimientos y aptitudes que lo induzcan en la búsqueda de los problemas que lo atañen, armonizar con su espacio geográfico y desarrollar su identidad local.

El estado Zulia cuenta con una riqueza paisajística que permiten facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la geografía de Venezuela. A este respecto, Fuenmayor (2006), reseña que el estado Zulia es un espacio privilegiado por naturaleza ya que goza de gran diversidad de atractivos naturales y culturales que otorgan un rico potencial paisajístico a la región.

El Lago de Maracaibo, el Golfo de Venezuela, las playas, las islas, los manglares, cordones litorales, dunas y ciénagas comprueban esa diversidad de escenarios propicios para el desarrollo de prácticas pedagógicas en Geografía. De allí que estos espacios permiten desarrollar contenidos específicos de la asignatura Geografía de Venezuela como el relieve venezolano, especialmente la morfología litoral y eólica, así como también las características de las áreas bajo régimen de administración especial (ABRAE), procesos económicos y las diversas problemáticas que se vienen gestando en el ambiente. Sobre la base de las ideas expuestas, se propone el paisaje de la ciénaga de Los Olivitos como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía de Venezuela. Esta propuesta representa

un recurso didáctico novedoso que puede contribuir de manera significativa al proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura Geografía de Venezuela.

## **Metodología**

El presente estudio fue de tipo descriptivo; se abordan las características del paisaje de la ciénaga de Los Olivitos como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía de Venezuela, lo cual representa la variable esencial de esta investigación. Así mismo, es de tipo proyectiva, Palella y Martins (2006:16), afirman que la investigación proyectiva consiste en *“la elaboración de una propuesta viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales en un área particular del conocimiento”*.

Se propone un paquete didáctico basado en el paisaje de la ciénaga de Los Olivitos del municipio Miranda, estado Zulia, con la finalidad de fortalecer y dinamizar los contenidos referentes al relieve venezolano, donde destacan aspectos geomorfológicos litorales, ambientales y la importancia de la reserva de fauna silvestre (ABRAE) del paisaje de esta ciénaga en la asignatura Geografía de Venezuela.

La investigación se enmarca dentro del diseño de campo. Esta requiere de la observación directa y en vivo de los espacios donde ocurren los hechos y de esta manera, obtener diversidad de datos que sirven para determinar el tipo de información que se requiere en el

proceso de investigación (Cázares et al., 2007). La estructura metodológica de Magaña (2002), Olave (2005), Sánchez (2010) y Martín y Solé (2008), son la base para la elaboración del itinerario geográfico pedagógico en la ciénaga de Los Olivitos contenido en el paquete didáctico propuesto, a través de varias fases: selección del paisaje, inspección de campo, registro fotográfico, selección de las estaciones, caracterización de los procesos físico-ambientales presentes en cada estación y la selección de las actividades de evaluación en cada estación.

El diseño no-experimental es considerado en esta investigación, el cual es definido por Hernández, Fernández y Baptista (2006), como el estudio que se realiza sin que el investigador llegue a manipular las variables de estudio, sino que se observan situaciones en sus condiciones propias.

La población censal del estudio está conformada por 161 alumnos pertenecientes a la asignatura Geografía de Venezuela de dos (2) unidades educativas de la parroquia Caracciolo Parra Pérez del Municipio Escolar Maracaibo 8, estado Zulia. López (1999), definen la población censal como aquella porción que representa la totalidad de población de un fenómeno de estudio de la cual se recolecta la información e incluye las unidades de análisis que integran dicho fenómeno y que debe cuantificarse para un determinado estudio.

Una de las técnicas empleadas en la búsqueda de evidencias, es la encuesta. El instrumento seleccionado para esta técnica es el cuestionario auto-administrado, estructurado con preguntas dicotómicas para la dimensión “nivel de conocimiento” y de cuatro (4) alternativas de respuesta para la dimensión “recursos didácticos”. Además, se emplea la observación directa. El instrumento utilizado es la ficha de observación.

Es importante resaltar la utilización del registro fotográfico como instrumento para la captura de datos en el paisaje de la ciénaga de Los Olivitos y la selección de las estaciones del itinerario geográfico pedagógico contenido en la propuesta que se deriva de este estudio. Los instrumentos fueron validados por cuatro (04) especialistas en el área de Tecnología

Didáctica y Geografía Física. Según la fórmula de Kuder Richardson, se obtuvo un valor de 0.83. Para Hernández, Fernández y Baptista (2006), este valor refleja una alta confiabilidad.

Para la interpretación de los datos resultantes de la indagación del nivel de conocimiento que poseen los estudiantes sobre el paisaje de la ciénaga de Los Olivitos del municipio Miranda, se toma en consideración un baremo de interpretación en consonancia con las respuestas obtenidas, para manifestar las evidencias recogidas sobre la variable e indicadores de estudio. El carácter arbitrario del baremo (cuadro 1), se sustenta en lo expresado por Briones (1990), cuando plantea que la categorización de la escala suele hacerse en forma arbitraria, tanto en lo referido al número de categorías como a los límites numéricos de dicho baremo.

**Cuadro 1. Baremo de interpretación**

<b>Límites numéricos (Intervalos)</b>	<b>Categorización</b>
Más o igual al 50%	Dominio de conocimiento
Menos o igual al 49%	Debilidad en el dominio del conocimiento

Fuente: Briones (1990). Adaptado por los autores (2017)

## **Resultados y discusión**

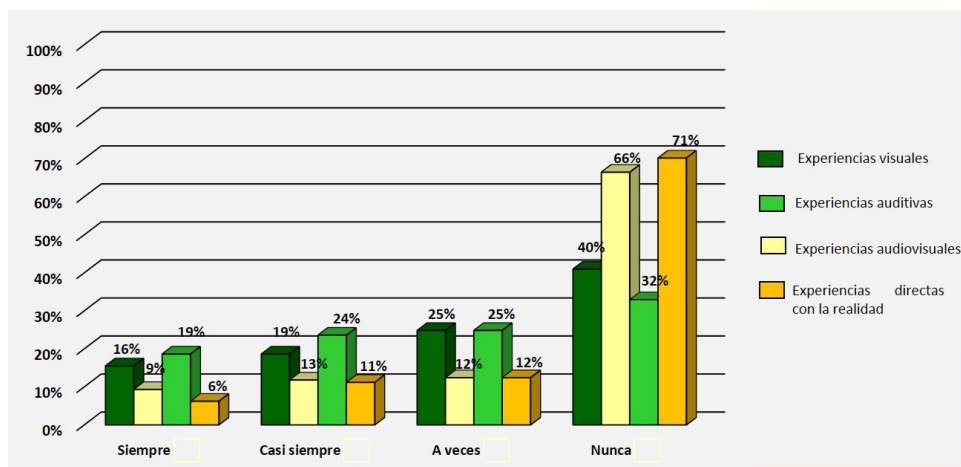
### **Diagnóstico que sustenta la propuesta**

En la diagnosis sobre los recursos didácticos empleados por los docentes de la asignatura Geografía de Venezuela de las unidades educativas

de la parroquia Caracciolo Parra Pérez del Municipio Escolar Maracaibo 8, estado Zulia, se observa que, en cuanto a los indicadores: “experiencias visuales” y “experiencias audiovisuales, el 40% y 66% de los encuestados, afirma que “nunca” son utilizados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el indicador “experiencias auditivas”,

solo el 19% asevera que “siempre” son empleados durante el proceso instruccional. Así mismo, más del 70%, se comprueba que los docentes “nunca” utilizan recursos didácticos basados en experiencias directas con la realidad, específicamente la ciénaga de Los Olivitos como parte del paisaje del mu-

nicipio Miranda como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía de Venezuela (figura 1). Estos resultados evidencian la escasa utilización del paisaje como recurso didáctico, lo que demuestra la problemática planteada en esta investigación.

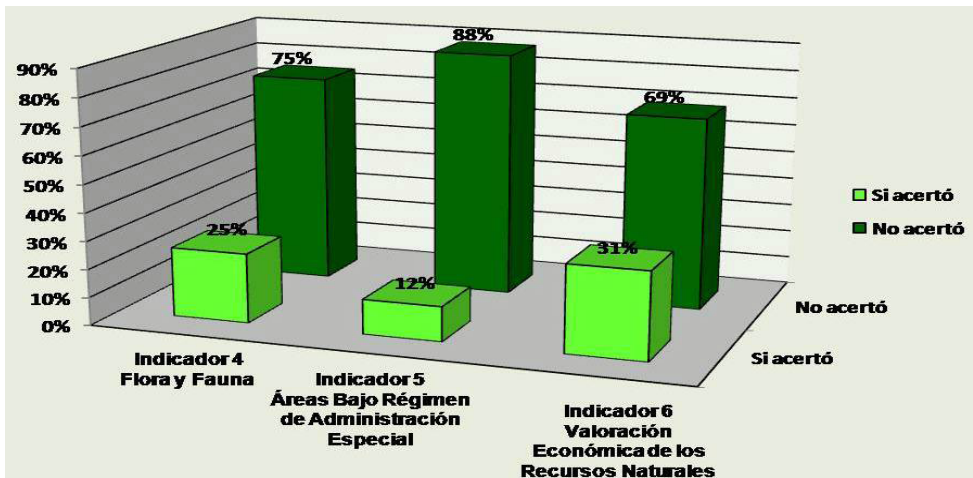


**Figura 1. Dimensión: Recursos didácticos**

Fuente: Elaborado por los autores (2017)

Las potencialidades del paisaje como recurso didáctico, ampliamente descritas por Benayas (1994); Montiel y González (2012) y Montiel, Negrete y Rincón (2013), permiten al estudiante la posibilidad de verse involucrado con su ambiente, modificar su estructura cognoscitiva, ser capaz de construir, desarrollar conocimientos y aptitudes que lo induzcan a armonizar con su entorno geográfico, fomentando su identidad y mejorando su rendimiento académico.

En la figura 2, referida a los resultados obtenidos en la dimensión “nivel de conocimiento” de los alumnos, se refleja debilidad en el dominio del conocimiento de acuerdo al baremo de interpretación (cuadro 1). Más del 92% de los encuestados, respondió desacertadamente en los ítems referidos a los indicadores “características geográficas”, “aspectos geomorfológicos” y “aspectos ambientales” de la ciénaga de Los Olivitos.

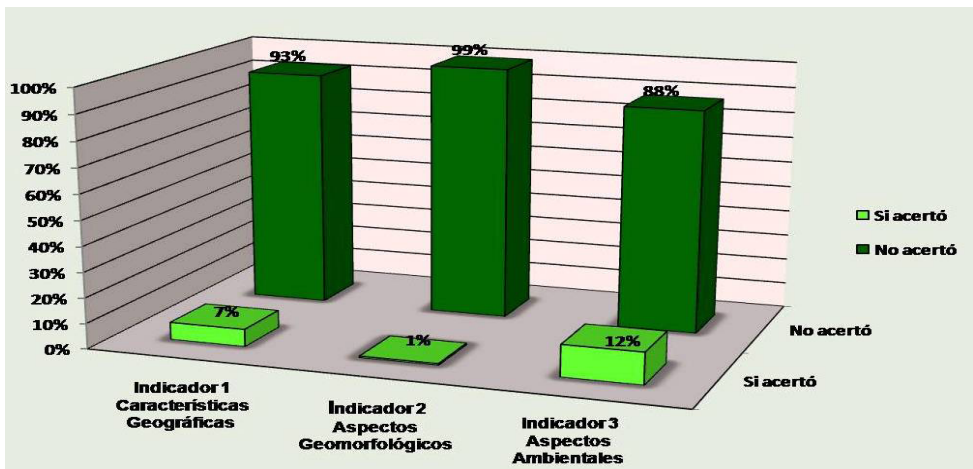


**Figura 2. Dimensión: Nivel de conocimiento**

Fuente: Elaborado por los autores (2017)

En relación con los indicadores “flora y fauna”, “áreas bajo régimen de administración especial” y “valoración económica de los recursos naturales” del paisaje de la ciénaga de Los Olivitos, la tendencia reflejada en la fi-

gura 3, evidencia que más del 87% de los estudiantes encuestados, se inclina por las respuestas incorrectas. Según el baremo de interpretación (cuadro 1), se manifiesta debilidad en el dominio del conocimiento.



**Figura 3. Dimensión: Nivel de conocimiento**

Fuente: Elaborado por los autores (2017)

Esta situación obedece a la inexistencia, dentro de la asignatura Geografía de Venezuela, de recursos didácticos fundamentados en los componentes geográficos físico-naturales y humanos del paisaje venezolano que permita la consolidación del aprendizaje de una manera diferente. El paisaje de la ciénaga de Los Olivitos representa por sí mismo un paquete didáctico que cubre las necesidades educativas de los estudiantes, ya que en éste se identifican aspectos geomorfológicos, ambientales y humanos. Además, contiene elementos que conllevan a la valoración económica de los recursos naturales y la apreciación de la importancia de la reserva de fauna silvestre presente en este paisaje. La utilización de estas potencialidades en el hecho educativo, contribuyen al logro de un proceso de enseñanza y aprendizaje activo, participativo, crítico, completo y eficaz; permitiéndole al estudiante conocer y comprender las relaciones de equilibrio y desequilibrio entre la sociedad y la naturaleza (Montiel y González, 2012).

La interacción entre los diversos elementos geográficos físico-naturales y humanos del paisaje de la ciénaga de Los Olivitos, ofrece al alumno la garantía para su desarrollo integral e intelectual, ya que sólo se aprende en la medida en que se tiene contacto con el mundo real. Esta inquietud va referida según Otero (2000) y Montiel y González (2012), a considerar el paisaje como un recurso didáctico que permite un eficaz proceso de enseñanza y aprendizaje y el establecimiento

de valores afectivos de los individuos. Para aprovechar las potencialidades del paisaje de la ciénaga de Los Olivitos, se propone un itinerario geográfico pedagógico como base para la realización de visitas por parte de los alumnos en este humedal estuarino costero; estructurado por un recorrido demarcado con diversos puntos de interés físico-natural y humano.

### **La propuesta didáctica**

La propuesta se compone por un paquete didáctico basado en la ciénaga de Los Olivitos como parte del paisaje del municipio Miranda, estado Zulia, el cual constituye un humedal costero protegido como Área Bajo Régimen de Administración Especial (ABRAE), con la figura de refugio de fauna silvestre y reserva de pesca según el Decreto N° 165, fecha 16-10-91. Este humedal abarca una superficie de 26.000 hectáreas (Weir, 2005). En este humedal se desarrollan una variedad de formas y procesos geomorfológicos de origen litoral y eólico, así como la dinámica de aspectos ambientales y económicos. Estas bondades permiten catalogarlo como un paisaje potencialmente valioso para la enseñanza de la geografía de Venezuela.

### **Objetivos de la propuesta**

- Proporcionar un recurso didáctico novedoso conformado por un paquete didáctico basado en el paisaje de la ciénaga de Los Olivitos para contribuir a un proceso de ense-

ñanza significativo de la asignatura Geografía de Venezuela.

- Contribuir al aprendizaje de los contenidos referentes a los aspectos geográficos físico-naturales y humanos, basados en el paisaje de la ciénaga de Los Olivitos del estado Zulia.
- Desarrollar sentimientos de valoración y preservación de la ciénaga de Los Olivitos como parte del paisaje del municipio Miranda, estado Zulia.

### **Justificación**

La ciénaga de Los Olivitos es un hábitat de múltiples especies de fauna acuática y terrestre de gran importancia ecológica y económica en la cuenca del Lago de Maracaibo. Representa un atractivo escenario natural con modelado litoral y eólico. Según Berlanga y Luna (2000), los sistemas humedales costeros constituyen unidades ambientales donde concurren múltiples intereses económicos y ecológicos, dado a la variedad de recursos que en ellos se ubican. En este humedal estuario costero, se desarrollan diversos procesos físico-naturales y humanos, los cuales permiten que la ciénaga de Los Olivitos sea considerada como un paisaje con características distintivas en su localidad y evidencian su utilidad como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía de Venezuela.

La utilización de este paisaje como recurso educativo, se materializa mediante la elaboración de un paquete di-

dáctico propuesto por los autores como un recurso didáctico para la enseñanza de procesos y formas geomorfológicas, aspectos ambientales y económicos de Venezuela.

En términos generales, la ciénaga de Los Olivitos como parte del paisaje físico local del municipio Miranda, pone a disposición del docente una serie de eventos, fenómenos y procesos exógenos de la Tierra, susceptibles a ser analizados y estudiados conjuntamente con el alumno. A su vez, este facilita a los alumnos la comprensión del espacio cercano y de las interrelaciones que en éste se presentan. Basados en los argumentos de Benayas (1994), se considera que el paisaje de la ciénaga de Los Olivitos es:

- Motivador: el paisaje de la ciénaga de Los Olivitos representa un escenario de refugio de fauna silvestre de diversidad de especies acuáticas y terrestres (figura 4). Se destacan formas y procesos geomórficos litorales y eólicos como dunas, albuferas, playas, cordones litorales, marismas, humedales, entre otros, así como la exuberante vegetación, reserva de pesca y la manifiesta actividad antrópica (figuras 5), lo que estimulan y animan al individuo a despertar su curiosidad y comprender su origen, evolución y dinámica.
- Estimulador de los sentidos: la observación directa de este paisaje permite percibir y desarrollar la capacidad sensorial de los alumnos, lo cual incita y facilita el entendi-



miento de los diferentes aspectos geográficos, geomorfológicos, ambientales, la valoración ecológica



**Figura 4. Ciénaga de Los Olivitos, refugio de fauna silvestre. Estado Zulia**

Fuente: Tomada por los autores (2017).

- Interdisciplinario: el paisaje de la ciénaga de Los Olivitos representa una expresión espacial del ecosistema; establece e integra diversas áreas del conocimiento entre las ciencias naturales y sociales (geografía, geomorfología, climatología, biología, ecología, economía, entre otros), que se encargan de abordar el estudio del paisaje natural y su vinculación con el hombre, proporcionándole a los individuos los conocimientos de las distintas disciplinas y vinculaciones.

de los recursos naturales y la visualización de la interrelación hombre-naturaleza.



**Figura 5. Morfología litoral: cordones litorales y marismas, Ciénaga de Los Olivitos**

Fuente: <http://www.costadevenezuela.org/?p=5197>

- Encubridor de misterios: la ciénaga de Los Olivitos del municipio Miranda, representan un espacio donde se encubre un conjunto de información sobre los componentes geográficos que lo conforman, origen, dinámica y los procesos geomorfológicos-ambientales, biológicos y antrópicos que se desarrollan en este paisaje. Esto se descubre a través del contacto directo y guiado con la localidad.
- Realista y concreto: la ciénaga de Los Olivitos constituye un humedal

que puede ser identificado con facilidad por encontrarse en las costas del municipio Miranda, estado Zulia, expuesto a influencias marinas y terrestres simultáneamente, donde se desarrollan procesos físico-naturales-ambientales y humanos reales, los cuales representan ejemplos vivenciales de procesos exógenos en todo el planeta.

- Clarificador de actitudes: permite establecer, aclarar y desarrollar valores en los alumnos para la conservación del ambiente para disminuir el impacto negativo por parte del hombre y el uso inadecuado del paisaje.

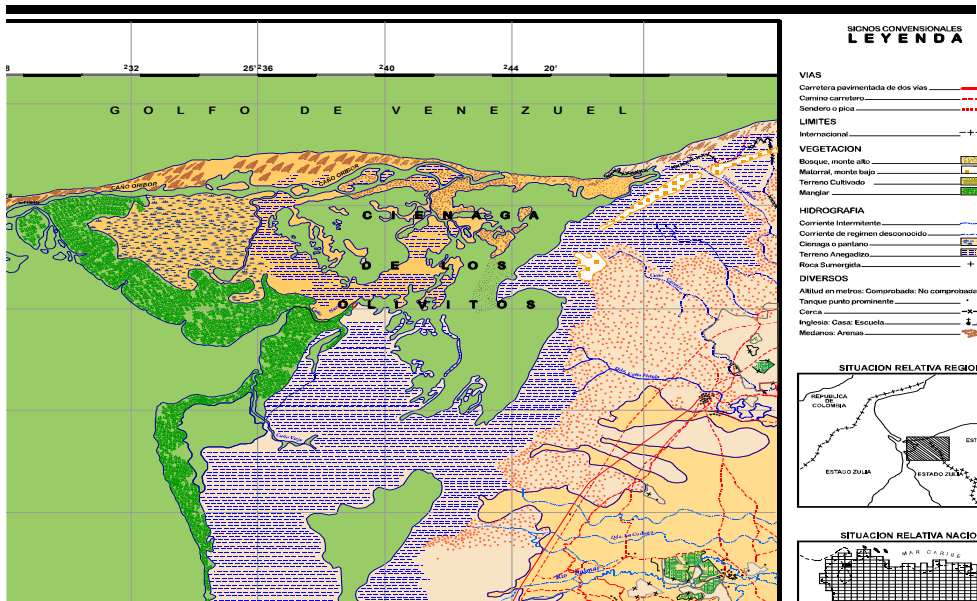
### **Fundamentación teórica que sustenta la propuesta**

Sánchez et al. (1999), refieren que la ciénaga de Los Olivitos es uno de los humedales venezolanos protegidos que se enmarca dentro de las Áreas Bajo Régimen de Administración Especial (ABRAE), cuyo objetivo central es la conservación del ecosistema en beneficio de las comunidades bióticas presentes en la zona, especialmente la fauna silvestre en peligro o amenazada de extinción. Este humedal se encuentra incluido dentro de la Convención Relativa a los Humedales de Importancia Internacional, especialmente como hábitat de aves y especies acuáticas y pasó a formar parte de las Áreas Bajo Régimen de Administración Especial (ABRAE), el 20 de noviembre de 1986 por la presidencia de la República de Venezuela.

López (2005), afirma que el refugio de 26.000 hectáreas, forma parte del sistema de manglares de la región zuliana, el cual constituye un 22% de los manglares de Venezuela. Esta ciénaga constituye una laguna costera situada al noreste de Maracaibo, específicamente en el municipio Miranda del estado Zulia, aproximadamente entre las coordenadas 10° 51' y 10° 59' Latitud Norte, y 71° 19' y 71° 33' Longitud Oeste (figura 6).

### **Ciénaga de Los Olivitos; refugio de fauna silvestre como área bajo régimen de administración especial (ABRAE)**

El humedal estuarino costero que conforma el paisaje de la ciénaga de Los Olivitos en el estado Zulia, constituye un hábitat natural para el reposo, alimentación y nidificación de una gran diversidad de avifauna acuática y terrestre de interés ecológico y económico, que incluye especies residentes y migratorias. De allí, que desde el año 1986, este espacio sea catalogado como una zona de humedales protegidos que se enmarca dentro de las Áreas Bajo Régimen de Administración Especial (ABRAE).



**Figura 6. Localización geográfica de la ciénaga de Los Olivitos, municipio Miranda del estado Zulia, Venezuela**

Fuente: Tomado de la Carta topográfica El Mene, Venezuela, hoja 5948 de la Dirección de Catastro Nacional 1970. Adaptado por los autores (2017)

León (2005), señala que las Áreas Bajo Régimen de Administración Especial (ABRAE), son espacios geográficos, sitios y elementos del medio con características biofísicas singulares con cualidades y potencialidades en lo sociocultural, las cuales ameritan recibir una protección efectiva y permanente bajo un régimen de administración que garantice la integridad física sin merma de sus valores, mediante una utilización acorde con esos objetivos de protección y manejo adecuados a dichas características.

La Ley Orgánica para la Planificación y Gestión de la Ordenación del Territorio (2001), plantea en su artículo 15, que el paisaje natural de la ciénaga de Los Olivitos, estado Zulia, es uno de los siete refugios de fauna silvestre del país, el cual está representado por una zona del territorio nacional que se estima necesaria para la protección, conservación y propagación de la fauna silvestre, principalmente de aquellas especies que se consideran en peligro de extinción, ya sean residentes o migratorias. En Venezuela, los refugios de fauna silvestre ocupan una superficie aproximada de 53.474 ha, de las cuales 26.000 ha, pertenecen a la ciénaga de Los Olivitos.

## Estructura de la propuesta

La propuesta se compone por un paquete didáctico basado en el paisaje de la ciénaga de Los Olivitos, la cual representa un humedal costero con desarrollo de formas y procesos geomórficos litorales y eólicos. Constituye un paisaje natural local, muy atractivo e interesante debido a la variedad de su morfología con predominio de dunas, albuferas, playas, cordones litorales, marismas, entre otros, así como la exuberante vegetación, reserva de pesca y la manifiesta actividad antrópica. El paquete didáctico fundamentado en este paisaje representa un conjunto de materiales elaborados con el propósito de que cada estudiante construya su propio conocimiento. Los elementos complementarios del paquete didáctico son:

- Título: basado en el recorrido a ejecutar y los aspectos a observar dentro de la práctica pedagógica. Este aspecto permite a los estudiantes ubicarse en la temática y recorrido a realizar a través del paisaje de la ciénaga de Los Olivitos, municipio Miranda del estado Zulia. La propuesta de paquete didáctico, producto de esta investigación, se titula: “Ciénaga de Los Olivitos, riqueza paisajística de Venezuela”.
- Elementos preliminares: estos elementos son el índice, presentación, justificación, objetivos a alcanzar, referencias bibliográficas, cronograma y evaluación. Esta diversidad de elementos genera la explicación al lector del recurso para abordar

el estudio de la ciénaga de Los Olivitos como espacio geográfico de Venezuela.

- Justificación: consiste en una explicación sobre la importancia del estudio del paisaje de la ciénaga de Los Olivitos, los componentes físicos-naturales y económicos que este humedal encierra y la interrelación naturaleza-sociedad.
- Consideraciones teóricas: representa las bases teóricas que los alumnos deben conocer sobre la ciénaga de Los Olivitos y áreas bajo administración de régimen especial (ABRAE). El propósito de este apartado es reforzar la temática en cuestión. Para ello, se hace uso de ilustraciones, tips informativos, fotografías, datos relevantes, mapas, relacionados al paisaje de la ciénaga de Los Olivitos, entre otros.
- Itinerario geográfico: hace referencia al diseño de las estaciones, actividades y evaluación. En este caso, el itinerario de campo se ajusta a una jornada de un día y se estructura en seis (6) estaciones a recorrer dentro de la ciénaga: 1) Manglares de la ciénaga de Los Olivitos; 2) Punta de las aves; 3) Caño Los Coreanos; 4) Laguna de Los Olivitos; 5) Planicie costera anegada y 6) Playas mirandinas. Este itinerario pedagógico permite al educando observar, localizar, describir, detallar, generar analogías, sintetizar y explicar los componentes geográficos físicos-naturales, biológicos y econó-

micos del paisaje nivel local.

- Compendio de materiales: son el conjunto de insumos que deben llevar los estudiantes y docentes al momento de visitar la ciénaga de Los Olivitos, con el objetivo de registrar, captar, observar, clasificar los aspectos que constituyen el paisaje a recorrer a partir del itinerario geográfico diseñado.
- Actividades de evaluación: a través de estrategias prácticas, se evalúa el proceso de formación que tendrán los estudiantes a partir del desarrollo del itinerario geográfico pedagógico y aplicación del paquete didáctico. Sin lugar a duda, se inicia por valorar la participación, así como la actuación del estudiante durante el recorrido. Por su parte, se considera el trabajo previo y posterior al recorrido, con base a toma de anotaciones, cumplimiento de materiales asignados, actividades de refuerzo cognitivo, tales como: diagramas, mapas conceptuales, juegos de aprendizaje, textos informativos, entre otros.

## Conclusiones

1. Al diagnosticar los recursos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura Geografía de Venezuela, en dos (2) Unidades Educativas de la parroquia Caracciolo Parra Pérez del Municipio Escolar Maracaibo 8 del estado Zulia, se observó que, en cuanto a los indicadores: “experiencias visuales” y “expe-

riencias audiovisuales, el 40% y 66% de los encuestados, afirma que estos indicadores, “nunca” son utilizados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el indicador “experiencias auditivas”, solo el 19% asevera que “siempre” son empleados durante el proceso instruccional. Así mismo, se comprueba que los docentes (más del 70%) “nunca” utilizan recursos didácticos basados en experiencias directas; específicamente, la ciénaga de Los Olivitos, como parte del paisaje del municipio Miranda, no se ha utilizado como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía de Venezuela, lo cual se debe a la inexistencia de recursos didácticos basados en paisajes venezolanos.

2. En la indagación del nivel de conocimiento sobre las características del paisaje de la ciénaga de Los Olivitos, se evidenció que los alumnos de la asignatura Geografía de Venezuela en las Unidades Educativas estudiadas, presentan debilidad en el dominio del conocimiento de acuerdo al baremo de interpretación empleado, por cuanto más del 87% de los encuestados, desacertó los ítems que agrupan los indicadores “características geográficas”, “aspectos geomorfológicos”, “aspectos ambientales” “flora y fauna”, “áreas bajo régimen de administración especial” y “valoración económica de los recursos naturales”. Se concluye que existe la necesidad de proponer un paquete didáctico como recurso para el proceso de enseñanza y aprendizaje, basado en el paisaje de la ciénaga de Los Olivitos, con el propósito de contribuir al mejora-

miento de la calidad de la educación en las instituciones.

3. Se genera una propuesta sobre el paisaje de la ciénaga de Los Olivitos como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía de Venezuela. La propuesta constituye un paquete didáctico, confeccionado de manera creativa, participativa y crítica, con la finalidad de fomentar la comprensión de los aspectos geográficos, geomorfológicos, ambientales, la valoración económica de los recursos naturales y la importancia de la reserva de fauna silvestre (ABRAE) de la ciénaga de Los Olivitos del estado Zulia. El paquete didáctico se estructura con redacción adecuada a los contenidos, con una presentación, objetivos, justificación, fundamentos teóricos vinculados con el tema, un itinerario geográfico pedagógico constituido por seis (6) estaciones, con actividades de evaluación, tips informativos, ilustraciones, figuras, fotografías, entre otros.

### Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional de Venezuela. (2001). **Ley Orgánica para la Planificación y Gestión de la Ordenación del Territorio**. Gaceta Oficial N° 38.264. Caracas, Venezuela.
- Briones, Guillermo. (1990). **Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales**. Tercera edición. Tomo I. Editorial Trillas, México.
- Benayas, Javier. (1994). **Viviendo el paisaje: guía didáctica para interpretar y actuar sobre el paisaje**. Editor Fundación NatWest. Fundación para la Investigación y el Desarrollo Ambiental. ISBN: 84-605-0917-6. España.
- Berlanga, César y Luna Arturo. (2000). **Variaciones en el paisaje del sistema de humedales Laguna Grande, Agua Grande, Teracapan y Sinaloa** (Trabajo de investigación). Tomo I. Ciudad de México, México.
- Cázares, Laura; Christen, María; Jaramillo, Enrique; Villaseñor, Leticia y Zamudio, Luz. (2007). **Técnicas Actuales de Investigación Documental**. Tercera edición. México D.F.
- Fuenmayor, William. (2006). **Atlas del Estado Zulia. Síntesis socio-histórica, cultural y geográfica**. Editorial Splanos. Quinta edición. Estado Zulia, Venezuela.
- García, Antonio; Jiménez, José y Rodríguez, Efrén. (2009). La enseñanza de la Geografía e Historia desde la localidad. **Revista Geoenseñanza**. Vol. 14, N° 1, pp. 109-150.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2006). **Metodología de la investigación**, Editorial, McGraw Hill. Tomo I. Cuarta Edición. México.

- León, Alexis. (2005). **Guía instruccional para la evaluación de los sistemas ambientales**. Universidad Bolivariana de Venezuela. P.F.G. en Gestión Ambiental. Maracaibo, Venezuela.
- López, Eglee. (2005). **Biodiversidad en el ecosistema de Los Olivitos y zonas adyacentes** (Informe final). Universidad del Zulia. Facultad Experimental de Ciencias. Maracaibo, Venezuela.
- López, José. (1999). **Proceso de investigación**. Editorial Panapo. Caracas, Venezuela.
- Magaña, Miguel. (2002). **Lineamientos para las salidas académicas o prácticas escolares**. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. México.
- Montiel, Kati y González, Yendry. (2012). El paisaje natural de la isla de Toas. Una propuesta didáctica. **Revista Omnia**. Año 18, N° 2, pp. 47-66.
- Montiel, Kati; Negrete, Álvaro y Rincón Arlenys. (2013). El paisaje de la formación El Milagro. Una propuesta para la enseñanza de la geografía física local. **Revista Encuentro Educativo**. Vol. 20, N° 2, pp. 303-318.
- Martín, Elena y Solé, Isabel. (2008). **El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. Desarrollo psicológico y educación** 2. Madrid, España. Editorial Alianza. Psicología de la educación escolar.
- Olave, Dídima. (2005). El itinerario didáctico: una propuesta metodológica para el análisis geo-histórico local. **Revista Geoenseñanza**, Vol. 10, N° 2, pp. 197-208.
- Otero, Isabel. (2000). Paisaje y educación ambiental. **Revista Observatorio Medioambiental**, Editorial Ciencias Sociales. Madrid-España. Vol. 3, pp. 35-50.
- Palella, Santa y Martins, Feliberto. (2006). **Metodología de la investigación cuantitativa**. Edición Fedeupel. Segunda edición. Tomo I. Caracas, Venezuela.
- Sánchez, A.; Bermúdez, S.; Bermúdez, R. y Ochoa, J. (1999). Inventario de fauna en el Refugio de Fauna Silvestre y Reserva de Pesca Ciénaga de Los Olivitos. Informe Técnico, Ministerio del Ambiente, Museo Estación Biológica de Rancho Grande, Maracay, Venezuela.
- Sánchez, Eduardo (2010). Innovación e interdisciplinaria en los itinerarios didácticos de Ciencias Sociales. **Revista Electrónica de Didácticas Específicas**. N° 3, pp. vb cv.
- Santiago, José. (2008). Situación actual de la enseñanza de la geografía en Venezuela. **Revista Terra**. No. 36, pp. 141-162. Universidad Central de Venezuela.

Kati Montiel Alborno; Yendry González Bravo y Álvaro Negrete Morales  
Ciénaga de Los Olivitos, un paisaje como recurso para la enseñanza de la Geografía de Venezuela

Weir, Karine. (2005). **Biodiversidad en el ecosistema de Los Olivitos y zonas adyacentes.** (Informe final del Proyecto FONACIT N° 98003428). Vol. 1. Facultad de Ciencias, Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.



## **Validación de una adaptación en español de la escala de Trice para medir el locus de control en estudiantes universitarios**

**Carlos Alberto Mayora Pernía<sup>1</sup> y Nelly Fernández de Morgado<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universidad del Valle. Cali-Colombia;

<sup>2</sup>Universidad Simón Bolívar. Caracas-Venezuela.

carlos.mayora@correounivalle.edu.co; nfernandez@usb.ve

---

### **Resumen**

El objetivo de este estudio fue adaptar la *Academic Locus of Control Scale for College Students* (Trice, 1985) a una población de estudiantes universitarios venezolanos, así como, evaluar la confiabilidad y validez de la escala traducida. Se administró dicha adaptación a una muestra de 179 estudiantes de la Universidad Simón Bolívar. Se llevaron a cabo análisis estadísticos, tales como el coeficiente de Cronbach y el análisis de componentes principales. Adicionalmente, se correlacionaron los resultados de la escala con la calificación promedio auto reportada por los estudiantes. Los resultados muestran que la confiabilidad de la escala adaptada al español es apenas aceptable; además, el análisis de componentes principales reveló una estructura de cuatro factores muy diferente de la versión original en inglés. Se ofrecen posibles interpretaciones y se sugiere ahondar en esta línea de investigación.

**Palabras clave:** Locus de control académico; validez; confiabilidad; traducción inversa; estudiantes universitarios.

## Validation of a Spanish adaptation of Trice's academic locus of control scale for college students

---

### Abstract

The aim of the present study was to adapt the Academic Locus of Control Scale for College Students (Trice, 1985) to a population of Venezuelan university students, as well as, evaluating issues of reliability and validity of the translated scale. The resulting Spanish adaptation of the ALC was administered to a sample of 179 students from Universidad Simón Bolívar. Statistical analysis such as Cronbach and Principal Components Analysis, were conducted. Additionally, results from the scale were correlated with students' self-reported grade point average (GPA). Results show that the reliability of the translated scale is barely acceptable; furthermore, the principal component analysis revealed a four-factor structure very different from the original English version. Possible explanations are given and further examination is therefore recommended.

**Keywords:** Academic locus of Control; validity; reliability; back-translation; college students.

### Introduction

Research shows that people differ on their perceptions of control over the events that happen in their lives. While some tend to perceive that fate, luck, other people and other external forces control what happens to them; others perceive themselves to exert such control. Such perceptions of control are labeled as locus of control or LOC (Rotter, 1966). Traditional views on the LOC construct describe it as a dichotomic variable, with individuals showing a tendency towards either an external or an internal orientation. Over the years, this approach has changed. Current views on the construct tend to describe it as multidimensional, dynamic and contingent (Lefcourt, 1981; Levenson, 1973; Nowicki and Strickland, 1971;

Russell, 1982; Weiner, 1985). In other words, LOC is not a static trait in a person, but may vary according to time, context and situation. Children might be internally oriented in early years and develop to be more externally oriented. People might show an internal orientation to explain their personal relationships, but might exhibit a more external orientation in terms of their academic performance.

Research on LOC is extensive and has expanded to include a wide number of domains and situations (Halpert and Hill, 2011; Lefcourt, 1981) ranging from job satisfaction (Judge and Bono, 2001; Meyer, Stanley, Herscovich and Topolnytsky, 2002;), health (Wallston and Wallston, 1978; Wallston, Wallston and Devellis, 1978) to learning and

academic achievement (Findley and Cooper, 1983; Nunn and Nunn, 1993; Stipek and Weisz, 1981). Considering the variety of domains in which LOC has been researched and its contingent nature, an array of scales to measure it has been developed (Halpert and Hill, 2011).

For example, Rotter's original scale (Rotter, 1966) was designed to measure general life's expectancies; Nowicki and Strickland's (1971) scale measures LOC specifically in children; and Walltons and Wallston (1978) offered a review of three methods of measuring LOC in health-specific situations (unidimensional scales, multidimensional scales and alternative methods using self-reports). More recently, Halpert and Hill (2011) have identified and reviewed a total of 28 measures of LOC classified in 5 broad categories. In short, the abundance of existing scales for measuring LOC evidences the breadth of research on the construct, its wide-ranging application and its situation-specific and context-related nature.

A particular area of interest, and the focus of this article, has been the relationship of LOC to academic performance and achievement. As in other fields, many studies have tried to establish a relationship between LOC and success and failure in academic contexts and different scales have been used. The overall assumption of this relationship is that students with an internal LOC will tend to exhibit better academic performance and higher levels of achievement (Agnew, Slate,

Jones and Agnew, 1993, Trice, 1985). According to this assumption, internals, who consider they have control over their life, will take responsibility for their failures, monitor and adjust their behavior and regulate their performance. Externals, on the other hand, will display a more passive behavior, since they consider their academic results depend on their professors, luck, fate and other external factors.

With the exception of a few studies (Cassidy, 2012; Findley and Cooper, 1983), most empirical research supports the assumption that internal LOC is related positively to academic achievement both at school (Nunn and Nunn, 1993; Shepherd, Owen, Fitch, and Marshall, 2006; Sisney, Strickler, Tyler, Wilhoit, Duke, and Nowicki, 2000) and college (Curtis and Trice, 2013; Ghasemzadeh and Saadat, 2011; Hasan and Khalid, 2014; Trice, 1985). Furthermore, an indirect relationship between LOC and academic achievement has been found; that is, LOC has been shown to be a predictor of a number of behaviors that in turn predict academic achievement. Such behaviors include, for instance, studying behavior (Bodill and Roberts, 2013); effective note-taking and other study skills (Agnew et al, 1993); self-esteem and general self-efficacy (Krenn, Wuerth, and Hergovich, 2013); vocational outcome expectations (Işık, 2013); stress-coping strategies and trait anxiety (Arslan, Dilmac and Hamarta, 2009), among others.

This brief introduction shows that there is ample research on the relationship between LOC and academic achievement. Yet, further research on this area is still called for. First of all, a recent review of the literature (Mayora and Fernandez, 2015) reveals an uneven geographical distribution of the studies available. While most studies have been conducted in the U.S. and Europe, and there appears to be a growing interest in South Asia and Africa, studies in Latin America are still scarce. Second, of the few studies known to date, different scales to measure LOC have been used which renders the comparison among studies difficult. Furthermore, the studies available in Latin America (Bolívar and Rojas, 2008; Hernandez and Esser, 2000; Nunes, 2011; Serrano, Bojórquez and Vera, 2009) have resourced to either translated versions of general LOC or scales developed by the authors without considering already existing and validated academic LOC scales. Particularly, our search of such studies have found that, for example, Trice's Academic Locus of Control Scale for College Students (ALC) has not been translated into Spanish or used in any Latin American context.

This represents a considerable void taking into account the specificity of the referred scale and its proven validity and reliability among North American college students (Curtis and Trice, 2013; Trice, 1985; Trice, Ogden, Stevens and Booth, 1987) and non-American populations (see Ibrahim, 1996). Finally, as Dornyei and Taguchi (2010) have poin-

ted out, the process of translating instruments often seems to be taken lightly by researchers, even when this process is of crucial importance for the validity of the instruments being adapted.

Thus, the purpose of the current study is to develop a Spanish adaptation of Trice's ALC and test its psychometric properties in a sample of students at a public university in Venezuela. A broader aim is that this study will further future research in the field in a less frequently studied context by providing an adapted instrument known for its validity and reliability.

## **Theoretical foundation**

### **Scales for the study of LOC in college students**

As stated earlier, many studies have focused on the relationship between LOC and academic achievement or behaviors that lead to it. It is noteworthy, though, that many of these studies have used general-life scales to measure the LOC construct such as Rotter's (1966) or Levenson's (1973). This is in contrast with the generally accepted academic position that the LOC construct might indeed be domain specific. In line with this belief, some researchers have developed scales aimed at measuring the construct specifically in academic settings and especially with college-level students. In this section, we offer a brief overview of these scales.

To the best of our knowledge, only three scales can be considered to meet

these two requirements (being academic-specific and college-students intended). These are Lefcourt's (1981) Multidimensional-Multiattributonal Causality Scale (MMCS), the aforementioned Trice's (1985) Academic Locus of Control Scale for College Students (ALC) and Arocha and Lezama's (2007) Academic Locus of Control Inventory (ILCA the original acronym in Spanish). Other academic-specific scales, such as Crandall's Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire (Crandall, Katkovski and Crandall, 1965) and Krampen's (1988) Domain-specific IPC Scales, do not meet the requirement of being originally intended for college students.

Lefcourt's MMCS was originally designed to measure LOC in college students in two domains: achievement and affiliation. It was not originally intended to measure academic LOC, but since it was intended for "the beginning university undergraduate" (Lefcourt, 1981: 250), the achievement domains refers specifically to academic achievement and study-related situations. The scale comprises two sets of 24 Likert-type items (one set for achievement and another for affiliation) which in turn contain 12 items describing success experiences and 12 items describing failure experiences each. Although a strong believer of the predictive value of LOC, Lefcourt was critical of the dual view of the construct within the social learning framework proposed by Rotter (1966) and Bandura (1971). Thus, his scale aligns more to Wiener's

attributional motivation theory (1985). As a result, this scale measures not only the internality-externality dimension, but also includes a stability dimension. In addition, internal and external causes are consistent with common causal attributions (effort, ability, situation/context and luck) identified in attributional theory.

Scores range from 0 to 192 if both achievement and affiliation are considered. The Likert-type items range from 0 to 4. In the achievement scale, higher scores in items describing effort and ability indicate a tendency to internality; whereas higher scores items related to situation/context and luck indicate a tendency to externality.

Lefcourt (1981) reports that Cronbach alphas range between .58 and .80 for items in the achievement-externality subscale and between .50 and .77 in the achievement internality subscale. The achievement scores of the MMCS correlate positively and significantly with Rotter's I-E LOC Scale (coefficients ranging between .23 and .62). Lefcourt himself acknowledged that "social desirability can be a contaminating influence in the assessment of locus of control" (1981: 254) when using the MMCS especially in the achievement-externality subscale. The validity of this scale for measuring LOC in college students has been established in several studies (Lefcourt, von Baeyer, Ware and Cox, 1979; Powers and Rossman, 1983; Powers, Douglas, Lopez, and Rossman, 1985). As for the predictability of the results of this scale

and academic achievement, Lefcourt et al. (1979) found that the scale did not predict achievement-related behaviors, while Kanoy, Wester and Latta (1990) found that high achieving female college students scored higher on the internality subscales of the MMCS.

The Academic Locus of Control Scale for College Students (ALC; Trice, 1985) is a 28-item True/False survey format instrument designed to measure LOC in a college/university context. Scores can range from 0 to 28 with high scores indicating a more external orientation. The items were written by graduate students in psychology classes. Education students from a state university were test-retested, five weeks apart. The resulting 28 items scale was given to 82 freshmen from a private, open-admissions liberal arts college enrolled in a general psychology course. Test-retest reliability was .92 over a five-week interval and internal consistency was .70 using the KR-20 coefficient. Results of the study showed the scale to predict study behavior, to correlate with other LOC scales, to correlate with achievement motivation, and to have non-significant social desirability scores.

Many studies have used the ALC and have validated its potential to tackle LOC and to predict academic achievement. Trice et al. (1987) confirmed the concurrent validity of the ALC Scale in three studies of college students. Results showed significant correlations in the predicted directions between academic success variables and the

ALC Scale scores. Although significant correlations in the predicted directions between academic success variables and the ALC scores have been found most of the time, results vary. For instance, Carpenter (2010) studied a sample of 132 students in graduating classes from four Midwestern, baccalaureate of nursing programs. The schools were both private and public institutions located within the same state. The study aimed at determining whether LOC was predictive of students' performance on the ATI Comprehensive Predictor Exam and the National Council Licensure Examination-Registered Nurse (NCLEX-RN). Internality was found to be significantly related to the NCLEX-RN. Also, logistic regression showed that a student with an internal LOC was 6.7 times more likely to pass the NCLEX-RN. However, regression analysis showed that other variables, such as anxiety, organization, self-regulation, and prior knowledge, were best at predicting success on the ATI Comprehensive Predictor Exam.

The ALC (Trice, 1985) has been used in different settings and along with academic relevant variables such as absenteeism (Trice, 1987 and Trice and Hackburt, 1989), academic achievement (Carpenter, 2010; Chalak, Nasri, and Tabrizi, 2014), GPA (Ibrahim, 1996), goal achievement (Akin, 2010), persistence (Lee, Choi and Kim, 2013), procrastination (Dervishaliaj and Xhelili, 2014; Janssen and Carton, 1999); study skills (Jones, Slate and Marini, 1995; Onwuegbuzie and Daley, 1998), gra-

duate school intention (Landrum, 2010, Nordstrom and Segrist, 2009), instructional dissent (Buckner and Finn, 2013), Internet addiction and social self-efficacy (Iskender and Akin, 2010) and attachment security (Kurland and Siegel, 2013).

The properties of the ALC have also been tested with students from different cultural and geographical contexts. Among the different geographical settings where ALC has been used, besides the USA, include Albania (Dervishaliaj and Xhelili, 2014), Iran (Chalak, Nasri, and Tabrizi, 2014), Oman (Ibrahim, 1996), and Turkey (Akin, 2010). For example, Akin (2010) examined 627 university students from Sakarya University to study the relationship between ALC and goal achievements while Dervishaliaj and Xhelili (2014) studied the relationship between ALC and procrastination in 45 students attending graduate programs at the Department of Education and the Department of Albanian Literature, at the University of Vlora Ismail Qemali.

Recently, Curtis and Trice (2013) revised the ALC to investigate its factor structure as well as to confirm its current pertinence. 322 psychology students from a competitive-admission, midsized southeastern university volunteered. Four factors were produced from the principal component analysis, named hopelessness, distractibility, poor student attitude, and impaired planning. Seven items from the original scale did not load significantly on any of these four factors; therefore,

upon content and technical examination, their elimination was suggested. McDonalds' statistic showed high estimates of internal consistency for all factors. The internal consistency reliability of the revised overall scale ( $\alpha = .68$ ) was similar to that of the 28-item scale ( $\alpha = .66$ ). Furthermore, the resulting scale was similar to the original with respect to its relations to grade point average (GPA), attendance, and measures of academic entitlement, procrastination, depression, and anxiety.

The items that were not included (numbered 1, 5, 6, 8, 12, 18 and 19 in the original scale) seem to be related to issues that are not relevant nowadays or fall outside the four themes that were considered (planning, hopelessness, distractibility and attitudes). This result suggests that, in contrast to the most common structures of current LOC scales, based on attributions or domains, the resulting scale is ordered in terms of motivational/educational content.

Arocha and Lezama (2007) designed the ILCA as an instrument to measure the LOC of college students in Venezuela. They were motivated by the unavailability of scales to measure LOC in Spanish and, more importantly, scales that measured LOC in academic settings. The ILCA consists of 32 four-point-Likert-type items distributed between two contexts (academic and interpersonal) and two achievement dimensions (success and failures). Items are short affirmative statements (20 words as maximum length) and

the wording was the result of qualitative interviews of 100 college students from different universities in Caracas. Originally, the inventory was conceptually based on Levenson multidimensional perspective of LOC, and so the proposed factorial structure predicted three factors: internal, powerful others and chance. However, pilot tests of the scale and factorial analysis rejected the proposed factorial structure and produced a bidimensional structure, internality and externality.

The final version of the ILCA was field validated with a non-probabilistic sample of 557 Venezuelan college students, aged 17 to 29, enrolled in different universities in Caracas. All items loaded significantly on one of the two factors proposed (internality vs. externality) and these two factors, in turn, explained 36% of the total variance in the sample. The internal reliability of the instrument (Alpha Cronbach) was estimated at 0.78 for the externality dimension and 0.88 for the internality dimension. A second validation study was conducted by the authors. In this, only 126 students from Central University of Venezuela (the largest and most important in the country) participated. Participants in the sample took the ILCA and also took a Spanish adaptation of Levenson I, P and C scale. Pearson product-moment correlations were estimated between both measures to determine convergent validity. The results showed moderate, positive and significant correlations between the internality subscale of the ILCA and

the internality subscale of Levenson's, between the externality subscale of the ILCA and both powerful others and chance from Levenson's.

There are moderate, negative and significant correlations between the externality subscale of the ILCA and the internality subscale of Levenson's. In other words, ILCA and Levenson's I, P and C scale measure similar constructs. The fact that correlations were moderate was explained by Arocha and Lezama as an effect of the specificity component of their scale in contrast to Levenson's general-life scope.

When considering Arocha and Lezama's ILCA as a possible instrument for researching academic LOC among Spanish-speaking Latin American college students, the first advantage that comes to mind is the fact that it was originally produced in Spanish and that the wording of the items resulted from interviews from such populations. However, one limitation of this scale is that its validity is not backed by other studies. Furthermore, the authors themselves have acknowledged some items in the scale still need refinement and that further studies are also needed to establish its validity. A final consideration is that the authors do not provide guidelines on how to interpret scores, especially considering its Likert-type format.

To summarise, the Academic Locus of Control Scale for College Students (Trice, 1985) has been used successfully in different settings and populations



since 1985. It has been used in studies that correlate LOC with an array of variables relevant to academic success such as absenteeism, academic achievement, procrastination, study skills, and persistence. It has shown to be a pertinent, valid and consistent instrument to measure academic LOC in higher education. However, studies with Latino students were not found in the literature review; therefore, its translation, adaptation and validation in a Hispanic context is considered to be worth pursuing.

## Methodology

### Setting

Universidad Simón Bolívar is located in Valle de Sartenejas, Caracas, Venezuela. It is a small, public, high-standard, tuition-free, science and technology-oriented university. Most students are admitted through a procedure that includes their high school grade-point average (GPA) and results from an *ad hoc* comprehensive admission exam.

### Participants

A total of 179 freshmen took part in the study. 102 were male and 77 were female with ages ranging between 18 and 21. 70% are pursuing a 5-year degree while the rest are pursuing 3-year degrees. The GPA average of the group is 3.48 in a scale from 1 to 5, 3 being the passing grade.

## Procedure

Permission to translate and use the ALC was requested and obtained via email. The translation procedure was based on the guidelines provided by Dornyei and Taguchi (2010). The procedure was as follows: (1) two different professionals -both Spanish native speakers and highly proficient in English- translated separately the original scale from English into Spanish; (2) both translations were compared and discussed and differences were solved by consensus, thereby producing a refined translation called "version 1" for writing purposes; (3) version 1 was given to three non-target students from the USB and two English teachers and from their observations and comments version 2 emerged; (4) Version 2 was back translated by two different professional (one a native English speaker, the other a professional and certified translator); (5) both back-translated version were compared and discussed by the authors refining a last draft considered the final one.

The instrument (see appendix B) was adapted and presented to participants as a Google Drive Survey, so that it could be taken on line and then a couple of pilot tests were administered and final adjustments were made. After obtaining permission from the Head of the Language Department and consent from the professors who were to serve as proctors, guidelines and preparation were given. After giving their informed consent (see appendix A), students took

the survey during class time at the beginning of the term. One of the authors assisted proctors *in situ* whenever necessary.

Results were downloaded from Google Drive as an Excel document and data were then exported to SPSS 19 and processed.

## Measures

*Academic Locus of Control:* Defined as the perception of whether internal or external factors exert control over different academic behaviors and situations. It was measured by a Spanish adaptation of The Academic Locus of Control Scale for College Students (ALC; Trice, 1985) which consists of 28 True/False items. Scores can range from 0 to 28 with high scores indicating a more external orientation.

*Students' bio data:* After the 28 items of the scale, students were asked to provide some personal information, specifically, their gender and the type of major they were pursuing either a 5-year degree (usually for engineering and other basic science majors) or a 3-year degree (usually for business management, international trade, electronics and other similar majors).

*Grade point average:* Defined as an indicator of academic success, it is a measure that is calculated by multiplying the grade the student obtained in each completed subject by its corresponding number of credits. These products are then added and the sum is divided between the total of credits the

student has registered thus far. Students were asked to self-report their GPA as a last question at the end of the students' bio data questionnaire.

## Analysis

To determine the reliability and validity of the Spanish adaptation of the ALC, three types of analyses were conducted. First, the descriptive analysis of the results included descriptive statistics such as mean, standard deviation, maximum and minimum. Considering that many studies have examined the relationship between sex and LOC (Mayora and Fernández, 2015) a one-way ANOVA was run to see if there were any differences in LOC according to sex. To know the relationship between ALC and GPA, a Pearson product-moment correlation was run. The Alpha-Cronbach coefficient was estimated to determine reliability and a principal component analysis was conducted to determine the validity of the scale.

## Results

### Descriptive results

Results from the administration of the translated version of the ALC are shown in table 1. The mean score was 7.26 with a standard deviation of 3.5. The maximum score was 17 and the most frequent score was 7 over the 28-point possible score for the ques-

tionnaire. These results suggest that the majority of the students in the sample have a tendency towards internal academic locus of control. Regarding sex, the mean for the 102 male students was 7.65, with a standard deviation of 3.76, while the mean for the 77 female students was 6.74, with a standard deviation of 3.3. A one-way ANOVA shows that this slight difference is not statistically significant.

Students self-reported GPA shows a mean of 3.48 with a standard deviation of 0.55. The maximum score reported was 4.8 and the most frequent reported score was 3,3. Based on these results, it can be said that students show an average performance with a mean that barely surpasses the minimum passing grade of 3 points in a scale of 1 to 5 in the scoring system of Universidad Simón Bolívar. Results are summarized in table 1.

**Table 1. Descriptive statistics for students' self-reported GPA, scores in the Spanish version of the ALC scale, and scores in the ALC by sex**

	<i>X</i>	SD	Lowest	Highest
Reported GPA <sup>a</sup>	3.48	0.55	2.10	4.8
ALC-Sp score <sup>a</sup>	7.26	3.59	1	17
ALC-Sp fem <sup>b</sup>	6.74	3.3	1	15
ALC-Sp male <sup>c</sup>	7.65	3.76	1	17

a: N= 179; b: N=77; c: N=102

Source: The authors (2017)

### **Instrument reliability**

To determine the reliability of the translated version, Alpha-Cronbach coefficient was estimated. Internal consistency for the complete scale was acceptable but low ( $\alpha=.66$ ). Examinations of reliability coefficients per item revealed that deletion of any item would increase or reduce the overall internal consistency of the complete scale importantly. The possible coefficients in the event of excluding any of the 28 items ranged between 0.63 and 0.68.

### **Instrument validity**

To determine the validity of the instrument, a Principal Components Analysis (PCA) was conducted on the 28 translated items with oblique rotation (Promax) following Curtis and Trice (2013) validation and revision procedure. First, it was needed to determine if the data met the assumptions of the PCA, namely 1) multiple variables on a continuous level; 2) linear relationship among all variables; 3)

sampling adequacy; and 4) suitability for data reduction. Assumption 1 was granted by the fact that the answers to the items in Trice's ALC, originally true or false, can be scored as 1 point or 0 in terms of correct or incorrect answers, and therefore can be considered as continuous variables and not ordinal. The rest of the assumptions were tested through statistical procedures available in SPSS. In this case, the correlation matrix determinant, the results of the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Measure of Sampling Adequacy and Bartlett's test of sphericity were considered.

All results showed that the data and sample were barely acceptable for the PCA. Although our variables were continuous, some authors recommend larger Likert-type scales instead of dichotomic ones such as the true-false scale used in the ALC. The determinant for the correlation matrix was .013, and the KMO was .64, both indicating slightly low linear relationship among all variables, since ideal values for the determinant are closer to zero and equal or higher than .81 for the KMO. The Bartlett's test was significant to .05 ( $\chi^2= 733, p < .05$ ). Again, this result also suggested that the sample and data were far from ideal values for a PCA and reached barely acceptable and considerably low values. In spite of that finding, it was decided to proceed with the PCA.

For the PCA, the expected number of factors was pre-established based on Curtis and Trice (2013) results of a four factor structure. Eleven components had eigenvalues over Kaiser's criterion of 1. Among these, four components meet the criterion of having loadings superior to .40. Eight items loaded in Factor 1 (9, 19, 20, 21, 22, 23, 24 and 28); two items in Factor 2 (12 and 27); three in Factor 3 (5, 6 and 14); and 2 in Factor 4 (15 and 25). These four factors combined explained 31.2% of the variance. Thus only 15 items were retained in this model and 13 items were excluded. Table 2 shows the loadings of the items in each factor, their communalities, the variance explained by each factor and the list of excluded items.

### **Relationship between ALC and self-reported GPA**

The Pearson product-moment correlation coefficient for the translated version of Trice's ALC and self-reported GPA of the 179 students in the sample was low, negative and non-significant ( $r = -0.141, p = 0.61$ ). As predicted by the theory, lower scores in the ALC, associated with internal LOC, co-occur with higher scores in self-reported GPA. However, since this relationship is non-significant, it could be a result of chance and no relationship can be considered in the given context and with the current sample.

**Table 2. Principal component analysis of the data**

Items	Factors				Communality	% of variance explained
	1	2	3	4		
22: A veces me deprimó, entonces no hay forma de que logre lo que sé debería estar haciendo.	0.604				0.328	12.32
28: Planeo bien y sigo mis planes.	0.568				0.500	
9: A veces siento que no hay nada que pueda hacer para mejorar mi situación académica.	0.522				0.333	
10: Nunca me desespero, siempre hay algo que puedo hacer para mejorar mi situación.	0.517				0.404	
20: Me distraigo fácilmente.	0.495				0.425	
21: Es fácil que me convenzan de no estudiar.	0.449				0.388	
23: Probablemente me vaya mal en algún momento del futuro cercano.	0.444				0.411	
24: Cambio de opinión constantemente con respecto a mis metas académicas.	0.428				0.301	
12: Hay muchas cosas más importantes para mí que obtener buenas notas.		0.721			0.538	19.43
27: Me gustaría graduarme de la universidad, pero hay cosas más importantes en mi vida.		0.596			0.418	
5: Al menos una vez, he tomado un curso porque era fácil sacar buena nota.			0.628		0.432	25.51
14: En algunas asignaturas no es necesario ir a clase.			0.487		0.291	
6: A veces, los profesores se hacen una idea inicial de mí, y luego, no importa lo que haga, no puedo cambiar esa impresión.			0.459		0.261	
25: Siento que algún día voy a hacer una verdadera contribución al mundo, si me esfuerzo para lograrlo.				0.533	0.326	31.23
15: Me considero altamente motivado para lograr éxito en la vida.				0.459	0.621	
Items excluded:	1, 2, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 13, 16, 17, 18, 26					

Source: The authors (2017)

## Discussion

In the current study, a strong orientation towards internal LOC was found. This contrasts with the results from previous research in which a tendency towards externality has been found in Latin American societies (De Grande, 2013; Laborín, Vera, Durazo and Parra, 2008; Prawat, Byers, and Durán, 1981) especially associated to socioeconomic status and educational background. In other words, given the percentage of people in Latin America who live in poverty and who have not had access to secondary or tertiary education, externality tends to be frequent in these countries. It can be speculated that in this data that was not the case since participants were college students who had already completed secondary education and were pursuing a tertiary education degree.

This study also found no statistically significant difference in LOC between males and females. Results concerning the relationship between LOC and sex have often been contradictory with some studies reporting statistically significant difference between males and females (Ghasemzadeh and Saadat, 2011; Haider and Naem, 2011; Ibrahim, 1996; Laborín et al., 2008; Prawat et al., 1981; Trice, 1985) while others reporting the contrary (Bodill and Roberts, 2013; Cassidy, 2012). Even in those cases where a difference has been found, the reported tendencies towards either externality or internality have not been consistent. What can be

concluded from this finding is that sex and LOC are unrelated in the context of the present study.

As for reliability, this study found barely acceptable levels of internal consistency as measured by the Alpha Cronbach index. Trice's (1985) original scale reported KR-20 internal consistency index of 0.70, Ibrahim (1996) reported the Omani version reached an Alpha Cronbach reliability index of 0.58, and Curtis and Trice's (2013) revision reached an Alpha Cronbach of 0.68 and a McDonald's index of 0.86. The Alpha Cronbach found in this study of 0.66 can be seen as consistent with previous studies, higher than the Omani's version and close to the reliability of the English version. In this regard, Curtis and Trice (2013) have highlighted that the Alpha Cronbach might not be suitable to measure the internal consistency of this scale.

To discuss the validity of the instrument, it is necessary to compare the resulting factorial structure of the present study with the factorial structure of the original English version of the scale. This comparison is shown in table 3, with items that are consistently distributed in both scales highlighted in bold face.

**Table 3. Comparison of the factorial structures of the English and Spanish versions of the ALC**

Factors/items	Curtis and Trice (2013)	This study
1	9,10,22,23,25,7	9,19,20,21,22,23,24,28
2	26,21,11,20	12,27
3	17,15,13,4,14	5,6,14
4	3,24,16,2,27,28	15,25
No factor	8,6,12,1,5,19	1,2,3,4,7,8,10,11,13,16,17, 18, 26

Source: The authors (2017)

From table 3, it is clear that the factorial structures of both versions differ greatly, with only three items consistently loading on the first factor for both scales and one item on the third.

The first factor in Curtis and Trice’s revised version of the ALC was labeled as *hopelessness*, and it includes items such as “I sometimes feel that there is nothing I can do to improve my situation” (item 9) and “I get depressed sometimes and then there is no way I can accomplish what I know I should be doing” (item 22). Both items 9 and 22 loaded significantly on the first factor along with item 23 suggesting that the resulting first factor in this study can be associated with hopelessness. Yet, other items that in this study load on the same factor such as items 21 (“I can be easily talked out of studying”) and 24 (“I keep changing my mind about my career goals”) seem unrelated to feelings of hopelessness. In the face of these discrepancies, the following tentative explanation can be advanced. It is well known that Venezuela has been experiencing a profound social and political crisis for the past three years

(Flannery, 2015). This crisis has had a particularly serious impact in public autonomous universities. So much so, that a number of conflicts between the State and public universities as well as protests led by students have taken place (The Economist, 2014; von Bergen, 2015). It might be the case that, as a result of this state of affairs, the feeling of hopelessness has increased among college students. Thus, they can be easily distracted from studying because they feel hopeless about their future. Likewise, this increased feeling of hopelessness can also be a reason to change their minds about career goals. Venezuela has experienced in recent years one of the largest exodus in its history especially among college graduates and undergraduates (AFP, 2015; Tovar, 2015). The decision to leave one’s own country because of uncertainty and hopelessness regarding one’s own future might translate into constant decision-changing regarding one’s general and academic goals. It must be highlighted, though, that this explanation is only speculative and needs to be confirmed in future studies.

Factor 2 in Curtis and Trice was labeled distractibility and it comprises items that refer to how easily students get distracted from studies and academic duties such as item 26 (“There has been at least one instance in school where social activity impaired my academic performance”). There is no correspondence between Trice and Curtis’ second factor and the second factor resulting in this study which comprised items 12 and 27. Both items seem to be related to situations in which students consider there are things that are more important than grades (item 12) or graduating (item 27). In Curtis and Trice’s study, item 3 loaded on the third factor (poor student attitude) and item 12 did not load in any factor. Once again, a possible explanation for this might be related to the current situation in the country. As political and economic instability rises, students might be reconsidering their priorities and as emigration sets as a feasible future path, current grades and academic duties might be pondered and reevaluated as *priorities*.

Curtis and Trice’s third factor was labeled as poor student attitude and five items loaded on it. In this study, three items loaded on this factor and only one is consistent with Curtis and Trice’s, Item 14, which refers to students perceiving that attendance is not always important. The other two items, item 5 (“At least once, I have taken a course because it was easy to get a good grade”) and item 6 (“Professors sometimes make an early impression of you and

then no matter what you do, you cannot change that impression”) also seem indicative of an attitude of little concern or *lack of commitment* towards academic duties such as effort and attendance. Due to the evident disparity in the items loading this third factor, it is not possible to use the same label.

Regarding the fourth factor, it can be seen that the original factor and the one resulting here are too different to compare. The fourth factor resulting in the current study includes only two items and both seem to be related to *intrinsic motivation* (item 15: “I consider myself highly motivated to achieve success in life” and item 25: “I feel I will someday make a real contribution to the world if I work hard at it”). This contrasts significantly with the fourth factor in the original English version of the scale whose authors labeled as *impaired planning*.

Finally, in the original factorial analysis of the English version, six items were excluded while in the current study there were 13. In both studies, items 1 (“College grades most often reflect the effort you put into classes”) and 8 (“Some students, such as student leaders and athletes, get free rides in college classes”) were excluded. The exclusion of item 8 did not come as a surprise since in the Venezuelan context policies regarding participation in sports differ greatly from those in the USA. When explaining the exclusion of these items in their study, Curtis and Trice (2013:826) stated that “The items that were eliminated seem



to reflect issues that were much more in the forefront 30 years ago when the scale was developed”, suggesting that in the present such issues might not be that relevant. In this particular study, cultural and contextual differences might explain this result. The items were written by North American students in the 80’s and their attitudes and perceptions regarding academic performance might be very different from those of Venezuelan students in the 2010’s. The same reason might underlie the difference in the composition of the factors.

## **Conclusion**

The current study sought to translate and validate Trice’s (1985) Academic Locus of Control Scale for College Students with a sample of 179 college students from a public university in Venezuela. Results indicate that reliability of the translated scale is barely acceptable. The principal component analysis revealed a four-factor structure that considerably differs from the factorial structure of the original English version. The factorial structure of most LOC scales tends to be based on dimensions (internal vs. external), attributions or domains (Curtis and Trice, 2013) while the structure of the ALC was found to be based on motivational/educational content. The structure of the Spanish version is also based on motivational/educational content. Yet, only one factor seems to be consistent with the structure of the original (namely hopelessness) while the

other three factors reflect very different orientations (distractibility vs. priorities; poor student attitude vs. lack of commitment; and impaired planning vs. intrinsic motivation). Furthermore, in this study the number of items loading on factors 2, 3 and 4 are considerably scarce and the numbers of items excluded is considerably large.

There are three possible reasons that might explain these disparities: a) the methodological limitations such as sampling inadequacy or lack of suitability for data reduction; b) poor quality of the translation; and c) remarkable cultural, social and contextual differences between participants. We strongly believe the latter to be the most important, considering the current state of affairs in Venezuela’s political and social situation.

Given the present result, we consider that Trice’s ALC might not be a suitable instrument to study academic LOC among Venezuelan students and probably among other Latin American college populations. However, further studies in which the limitations herein reported are overcome (a larger and more diverse sample, a new revision of the translation, and other validation procedures such as correlation to other measures of LOC) might yield different result and will be worth future efforts.

## Bibliographic references

- AFP (2015, November). Crisis venezolana provoca éxodo de docentes en aulas universitarias [Venezuelan crisis leads to professors exodus from college classrooms]. **El Espectador**. Retrieved from <http://www.elespectador.com/noticias/el-mundo/crisis-venezolana-provoca-exodo-de-docentes-aulas-unive-articulo-597272>.
- Agnew, Nelvia; Slate, John; Jones, Craig and Agnew, David. (1993). Academic behaviors as a function of academic achievement, locus of control, and motivational orientation. **NACTA Journal**, Vol. 37, N° 2, pp. 24-27.
- Akın, Ahmet. (2010). Achievement goals and academic locus of control: structural equation modeling. **Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research**. Vol. 38, pp. 1-18.
- Arocha, Mario and Lezama, Luisa. (2007). Construcción, validación y confiabilidad de un inventario de locus de control académico (ILC-A) [Construction, validation and reliability of an academic locus of control inventory]. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica**. Vol. 24, N° 2, pp. 151 – 175.
- Arslan, Coskun; Dilmaç, Bulent and Hamarta, Erdal. (2009). Coping with stress and trait anxiety in terms of locus of control: A study with Turkish university students. **Social behavior and personality: an international journal**. Vol. 37, N° 6, pp. 791-800.
- Bandura, Albert. (1971). **Social learning theory**. General learning press, Nueva York.
- Bodill, Kate and Roberts, Lynne. (2013). Implicit theories of intelligence and Academic Locus of Control as predictors of studying behavior. **Learning and Individual Differences**. Vol. 27, pp. 163-166.
- Bolívar, Juan y Rojas, Freddy. (2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico [The link between learning styles and locus of control among college freshmen and academic achievement]. **Investigación y Postgrado**. Vol. 23, N° 3, pp. 199-215.
- Buckner, Marjorie and Finn, Amber. (2013). Academic Locus of Control as an individual factor influencing student dissent. **Communication Research Reports**. Vol. 30, N° 4, pp. 333-341.
- Carpenter, Jane. (2010). **Locus of control and Motivation Strategies for Learning Questionnaire: Predictors of Student Success on the ATI Comprehensive**

- Predictor Exam and NCLEX-RN Examination**, (Unpublished PhD dissertation). University of Kansas. <http://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/7819>.
- Cassidy, Simon. (2012). Exploring individual differences as determining factors in student academic achievement in higher education. **Studies in Higher Education**. Vol. 37, N° 7, pp. 793-810.
- Chalak, Azizeh; Nasri, Niloufar and Tabrizi, Hossein. (2014). The Relationship between the types of locus of control and the academic achievement of Iranian online foreign language learners. **Cypriot Journal of Educational Sciences**. Vol. 9, N° 1, pp. 50-56.
- Crandall, Virginia; Katkovsky, Walter and Crandall, Vaughan. (1965). Children's belief in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. **Child Development**, Vol. 36, N° 1, pp. 91-99.
- Curtis, Nicholas and Trice, Ashton. (2013). A revision of the Academic Locus of Control Scale for College Students. **Perceptual and Motor Skills: Physical Development and Measurement**. Vol. 116, N° 3, pp. 817-829.
- Dervishalijaj, Erjona and Xhelili, Gentiana. (2014). Academic procrastination and locus of control in graduate students. Paper presented at **The 2<sup>nd</sup> International Conference on Research and Education Challenges towards the Future (ICRAE 2014)**. Shkoder. <http://konferenca.unishk.edu.al/icrae2013/icraecd2013/doc/286.pdf>
- De Grande, Pablo. (2013). Redes personales y locus de control en centros urbanos de la Argentina [Personal networks and locus of control in large urban centers of Argentina]. **Revista de Psicología**. Vol. 31, N° 2, pp. 315-348.
- Dörnyei, Zoltán and Taguchi, Tatsuya. (2010). **Questionnaires in second language research. construction administration and processing**. 2nd Edition, Routledge, New York.
- Findley, Maureen and Cooper, Harris. (1983). Locus of control and academic achievement: a literature review. **Journal of Personality and Social Psychology**. Vol. 44, N° 2, pp. 419-427.
- Flannery, Nathaniel. (2015, April). **How bad is Venezuela's economic crisis?** [Blog post] Forbes/Leadership, Available in: <http://www.forbes.com/sites/nathanielparishflannery/2015/04/28/how-close-is-venezuela-to-defaulting/>. Recovered the April 12, 2015.
- Ghasemzadeh, Azizreza and Saadat, Maryam. (2011). Locus of control

- in Iranian university students and its relationship with academic achievement. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. Vol. 30, pp. 2491-2496.
- Haider, Imran and Naeem, Mohsin. (2013). Locus of control in graduation students. **International Journal of Psychological Research**. Vol. 6, N° 1, pp. 15-20.
- Halpert, Rita and Hill, Russ. (2011). **28 Measures of Locus of Control**. Will to power press, Nueva Jersey.
- Hasan, Syeda and Khalid, Ruhi. (2014). Academic Locus of Control of high and low achieving students. **Journal of Research and Reflections in Education**. Vol. 8, N° 1, pp. 22-33.
- Hernández, María and Esser, Joyce. (2000). Relación entre el rendimiento académico con el locus de control en los estudiantes del segundo año de la carrera de odontología en la Universidad de Carabobo en las asignaturas microbiología y biomateriales dentales. [The relationship between academic achievement and locus of control among sophomores majoring in odontology within the courses of microbiology and dentistry bio-materials]. **Revista Odous científica**. Vol. 1, N° 1, pp. 55-62.
- Ibrahim, Alí. (1996). A cross-cultural validation of Trice's academic Locus of Control scale for college students in an Omani sample. **Perceptual and Motor Skills**. Vol. 83, pp. 823-829.
- Işık, Erkan. (2013). Perceived social support and locus of control as the predictors of vocational outcome expectations. **Educational Sciences: Theory and Practice**. Vol. 13, N° 3, pp. 1426-1430.
- Iskender, Murat and Akin, Ahmet. (2010). Social self-efficacy, academic Locus of Control, and internet addiction. **Computers and Education**. Vol. 54, N° 4, pp. 1101-1106.
- Janssen, Tracy and Carton, John. (1999). The effects of Locus of Control and task difficulty on procrastination. **Journal of Genetic Psychology**. Vol. 160, N° 4, pp. 436-442.
- Jones, Craig; Slate, John and Marini, Irmo. (1995). Locus of Control, social interdependence academic preparation, age, study time, and the study skills of college students. **Research in the Schools**. Vol. 2, N° 1, pp. 55-62.
- Judge, Timothy and Bono, Joyce. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. **Journal of Applied Psychology**. Vol. 86, N°1, pp. 80-92.

- Kanoy, Korrell; Wester, Janet and Latta, Marta. (1990). Understanding differences between high- and low-achieving women: Implications for effective placement and teaching. **Journal of College Student Development**. Vol. 31, No. 1, pp. 133-140.
- Krampen, Günter. (1988). Competence and control orientations as predictors of test anxiety in students: Longitudinal results. **Anxiety Research**. Vol. 1, N° 3, pp. 185-197.
- Krenn, Bjoern; Wuerth, Sabine and Hergovich, Andreas. (2013). Individual differences concerning the impact of feedback specifying the role of core self-evaluations. **Studia psychologica**. Vol.55, N° 2, pp. 95-110.
- Kurland, Robert and Siegel, Harold. (2013). Attachment and Student Success During the Transition to College. **NACADA Journal**. Vol. 33, N° 2, pp. 16-28.
- Laborín, Jesús; Vera, José; Durazo, Francisco and Parra, Erik. (2008). Composición del locus de control en dos ciudades latinoamericanas [Composition of locus of control in two Latin American cities]. **Psicología desde el Caribe**. Vol. 22, pp. 63-83.
- Landrum, Rerick. (2010). Intent to apply to graduate school: perception of senior year psychology majors. **North American Journal of Psychology**. Vol. 12, pp. 243-254.
- Lee, Youngju; Choi, Jaeho and Kim, Taehyun. (2013). Discriminating factors between completers of and dropouts from online learning courses. **British Journal of Educational Technology**. Vol. 44, N° 2, pp. 328-337.
- Lefcourt, Hebert. (1981). The construction and development of the multidimensional-multiattributitional causality scales. In Lefcourt, Hebert. (Ed.) **Research with the locus of control construct**. Vol. 1, Academic Press, New York.
- Lefcourt, Hebert; von Baeyer, Carl; Ware, Eduard and Cox, Dianne. (1979). The multidimensional-multiattributitional causality scale: The development of a goal specific Locus of Control scale. **Canadian Journal of Behavioral Science**, Vol. 11, N°2, pp. 286-304.
- Levenson, Hanna. (1973). Reliability and validity of the I,P, and C scales - a multidimensional view of locus of control. **American Psychological Association Convention: Symposium on "Beliefs in Locus of Control: Unidimensional or Multidimensional?"**, Montreal, Canada. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED087791.pdf>
- Mayora, Carlos y Fernández, Nelly. (2015). Locus de control

- y rendimiento académico en educación universitaria: Una revisión de la bibliografía. **Educare**, Vol. 19, N° 3, pp. 1 - 27.
- Meyer, John; Stanley, David; Herscovich, Lynne and Topolnytsky, Larissa. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: a meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. **Journal of Vocational Behavior**. Vol. 61, N° 1, pp. 20-52.
- Nordstrom, Cynthia and Segris, Dan. (2009). Predicting the likelihood of going to graduate school: The importance of Locus of Control. **College Student Journal**. Vol. 43, N° 1, pp. 200-206.
- Norwicki, Stephen and Strickland, Bonnie. (1971). A Locus of Control Scale for Children. **79th Annual Convention of the American Psychological Association**, Washington, D.C., September 3-7. Available in: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED058933.pdf>. Recovered the February 20, 2015.
- Nunes, Isabel. (2011). Escala de Atribuições em relação à Carreira (EAC): Um estudo exploratório. [Career Attributional Scale (EAC): An exploratory study]. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Vol. 12, N° 1, pp. 5-13.
- Nunn, Gerald and Nunn, Susan. (1993). Locus of control and school performance: Some implications for teachers. **Education**. Vol. 113, N° 4, pp. 636-640.
- Onwuegbuzie, Anthony and Daley, Christine. (1998). Study skills of undergraduates as a function of academic Locus of Control, self-perception, and social interdependence. **Psychological Reports**. Vol. 83, pp. 595-598.
- Powers, Stephen; Douglas, Peggy; Lopez, Richard and Rossman, Mark. (1985). Convergent validity of the multidimensional-multiattributinal causality scale with the mathematics attribution scale. **Educational and Psychological Measurement**. Vol. 45, N° 3, pp. 689-692.
- Powers, Stephen and Rossman Mark. (1983). The reliability and construct validity of the multidimensional-multiattributinal causality scale. **Educational and Psychological Measurement**. Vol. 43, N° 4, pp. 1227-1231.
- Prawat, Richard; Byers, Joe and Durán, Wilfred. (1981). Attitude development in American and Venezuelan School children. **The Journal of Social Psychology**. Vol. 115, N°2, pp. 149-158.
- Rotter, Julian. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement.

- Psychological Monographs: General and Applied.** Vol. 80, N° 1, pp. 1–28.
- Russell, Dan. (1982). The causal dimension scale: A measure of how individuals perceive causes. **Journal of Personality and Social Psychology.** Vol. 42, N° 6, pp. 1137-1145.
- Serrano, Dulce; Bojórquez, Cecilia and Vera, José. (2009). Locus de control y rendimiento académico en la modalidad virtual [Locus of control and academic achievement in the virtual medium]. In Vales, J. (Ed.). **Nuevas Tecnologías para el aprendizaje.** Pearson, México.
- Shepherd, Stephanie; Owen Dean; Fitch Trey and Marshall Jennifer. (2006) Locus of control and academic achievement in high school students. **Psychological reports.** Vol. 98, N° 2, pp. 318-322.
- Sisney, Sherleen; Strickler, Bridget; Tyler, Mary; Duke, Marshall and Nowicki, Stephen. (2000). **Reducing the dropout rates of at-risk high school students: The effective learning program.** Emory University, Atlanta.
- Stipek, Deborah and Weisz, John. (1981). Perceived personal control and academic achievement. **Review of Educational Research.** Vol. 51, N° 1, pp. 101-137.
- The crisis in Venezuela: Another day, more bodies. (2014, March). **The Economist.** Retrieved from <http://www.economist.com/blogs/americasview/2014/03/crisis-venezuela>. Recovered the February 20, 2015.
- Tovar, Ernesto. (2015, July). La emigración crece como plan de vida de los venezolanos [Migration grows as lifeplan for Venezuelans]. **El Nuevo Herald.** Available in <http://www.elnuevoherald.com/noticias/mundo/america-latina/venezuela-es/article27854107.html>. Recovered the February 20, 2015.
- Trice, Ashton. (1985). An academic Locus of Control scale for college students. **Perceptual and Motor Skills,** Vol. 61, pp. 1043-1046.
- Trice, Ashton. (1987). Academic Locus of Control and required and optional class attendance. **Perceptual and Motor Skills,** Vol. 64, N° 3, pp. 1158-1168.
- Trice, Ashton and Hackburt, Lucianne. (1989). Academic Locus of Control, type a behavior, and college absenteeism. **Psychological Reports.** Vol. 65, N° 1, pp. 337-338.
- Trice, Ashton; Ogden, Epp; Stevens, Wayne and Booth, Jeann. (1987). Concurrent validity of the Academic Locus of Control Scale. **Educational and Psychological Measurement.** Vol. 47, N° 2, pp. 483-486.
- Von Bergen, Franz. (2015, October). **18 Venezuelan universities on brink**

**of shutdown as economic crisis enters the classroom.** [Mensaje en un blog]. Fox News Latino. Available in <http://latino.foxnews.com/latino/news/2015/10/27/18-venezuelan-universities-on-brink-shutdown-as-crisis-enters-classroom/>. Recovered the November 20, 2015.

Wallston, Barbara and Wallston, Kenneth. (1978). Locus of control and health: A review of the literature. **Health Education Monographs**. Vol. 6, N° 2, pp. 107-117.

Wallston, Kenneth; Wallston, Barbara and DeVellis, Roberth. (1978). Development of the Multidimensional Health Locus of Control (MHLC) Scales. **Health Education Monographs**. Vol. 6, N° 2, pp. 160-170.

Weiner, Bernard. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. **Psychological Review**. Vol. 92, N° 4, pp. 548-573.

## Appendix A

Inform consent letter presented to students before completing the Spanish version of the ALC (original in Spanish available at <http://goo.gl/forms/D8mFX7EY1D>)

Dear / a student,

This research aims to validate an instrument to identify the academic locus of control in college students.

“Locus of control” is a term in psychology that refers to control perceptions people hold regarding events that happen to them. The instrument was originally developed in English for American students and our purpose is to adapt it to the Spanish-speaking Venezuelan context. The results of the survey will be used only for information and only for research purposes and not for commercial purposes, or evaluation of this course; therefore, there are no right or wrong answers. Your answers will be treated confidentially. You will only be asked to provide your student ID card number at the end of the questionnaire and other demographics for organizing and keeping track of the data obtained.

If you are interested in your personal results and wish to receive more information about this research, please indicate so in the questionnaire and add your email.

By clicking YES, you accept the following terms:

I have been notified of the aims and purposes of this study.

I agree to participate voluntarily.

I have been ensured that my answers to the questionnaire and personal data will be treated confidentially.

I certify that my answers are completely honest.

I authorize the release of the results in articles and academic papers, provided that my name and other personal details are not disclosed.



Thank you very much for your participation and time.

I have read and accept the terms of the letter of consent. \*

Yes

No

## **Appendix B**

Spanish version of Trice's ALC

1. La mayoría de las veces, mis calificaciones reflejan el esfuerzo puesto en clases.
2. Vine a la universidad porque era lo que se esperaba de mí.
3. En gran medida, yo he sido quien ha fijado mis metas académicas.
4. Algunas personas tienen un don para escribir, mientras que otros nunca escribirán bien, sin importar cuánto se esfuerzen.
5. Al menos una vez, he tomado un curso porque era fácil sacar buena nota.
6. A veces, los profesores se hacen una idea inicial de mí y luego, no importa lo que haga, no puedo cambiar esa impresión.
7. Hay asignaturas en las que nunca podría salir bien.
8. A algunos estudiantes, como los representantes estudiantiles y los atletas, les regalan notas en la universidad.
9. A veces siento que no hay nada que pueda hacer para mejorar mi situación académica.
10. Nunca me desespero, siempre hay algo que puedo hacer para mejorar mi situación.
11. Yo nunca permitiría que las actividades sociales afectaran mis estudios.
12. Hay muchas cosas más importantes para mí que obtener buenas notas.
13. Estudiar todos los días es importante.
14. En algunas asignaturas no es necesario ir a clase.
15. Me considero altamente motivado para lograr éxito en la vida.
16. Escribo muy bien.
17. Ser puntual con mi trabajo siempre es importante para mí.
18. Lo que aprendo está determinado más por las exigencias de la universidad y las asignaturas que por lo que quiero aprender.
19. Me demoro mucho para tomar decisiones que otros no toman en serio.
20. Me distraigo fácilmente.
21. Es fácil que me convenzan de no estudiar.
22. A veces me deprimó, entonces no hay forma de que logre lo que sé debería estar haciendo.
23. Probablemente me vaya mal en algún momento del futuro cercano.
24. Cambio de opinión constantemente con respecto a mis metas académicas.
25. Siento que algún día voy a hacer una verdadera contribución al mundo, si me esfuerzo para lograrlo.

26. Ha habido por lo menos una ocasión en la que mis actividades sociales limitaron mi desempeño académico.
27. Me gustaría graduarme de la universidad, pero hay cosas más importantes en mi vida.
28. Planeo bien y sigo mis planes.

### **Epistemología y conocimiento profesional: una propuesta de evaluación de la acción docente**

**Eduardo Méndez Méndez<sup>1</sup> y Marlon Rivas Sánchez<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup> Programa de Ingeniería. Núcleo Costa Oriental del Lago.  
Universidad del Zulia. Cabimas-Venezuela.*

*<sup>2</sup> Escuela de Letras. Facultad de Humanidades y Educación.  
Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.*

*edumendez24@gmail.com; marlonrisan@gmail.com*

---

#### **Resumen**

El presente trabajo se adentra en las concepciones epistemológicas preexistentes en el quehacer docente y que resultan posibles obstáculos para estructurar la práctica profesional en contextos y situaciones definidas de enseñanza y aprendizaje, el objetivo general exponer un primer avance de una Propuesta de Evaluación de la Acción Docente (PEAD) sustentada en teorías del ámbito educativo, específicamente de la didáctica, y sus conceptos o procedimientos derivados, a fin de estructurar un modelo explicativo de evaluación de la praxis docente fundamentado en el conocimiento con validez científica en la esfera educativa. En este sentido, se estudian las propuestas teóricas de Padrón (2013, 2001) y Porlán et al. (1997, 1998), en tanto ofrecen la base epistemológica y de fundamento crítico para desentrañar las concepciones epistemológicas y las tendencias obstáculos implicadas en las prácticas docentes. La vía metodológica incluye la revisión documental, el análisis crítico y la categorización a partir de la reconstrucción y aplicación de teorías altamente contrastadas, como por ejemplo el concepto de transposición didáctica de Chevallard (2000) en su relación con la construcción de conocimiento escolar. Algunos de los resultados o hallazgos encontrados apuntan a que la acción docente requiere un redimensionamiento de las concepciones que animan la práctica pedagógica, en tanto que merecen considerar en toda su complejidad las implicaciones de las concepciones epistemológicas que subyacen en el conocimiento profesional evidenciado en las prácticas de aula.

**Palabras clave:** Epistemología; conocimiento profesional; evaluación docente; propuesta de evaluación de la acción docente (PEAD).

## Epistemology and professional knowledge: a proposal of evaluation of the teaching action

---

### Abstract

The present work goes into the pre-existing epistemological conceptions in the teaching task and that are possible obstacles to structure the professional practice in defined contexts and situations of teaching and learning, the general objective to expose a first advance of a Proposal of Evaluation of the Teaching Action (PETA) based on theories of the educational field, specifically of didactics, and their derived concepts or procedures, in order to structure an explanatory model of evaluation of teaching praxis based on knowledge with scientific validity in the educational sphere. In this sense, the theoretical proposals of Padrón (2013, 2001) and Porlán et al. (1997, 1998), as they offer the epistemological basis and critical foundation to unravel the epistemological conceptions and the obstacles trends involved in teaching practices. The methodological path includes documentary review, critical analysis and categorization based on the reconstruction and application of highly contrasted theories, such as the concept of didactic transposition of Chevallard (2000) in relation to the construction of school knowledge. Some of the results or findings found suggest that teaching action requires a resizing of the concepts that encourage pedagogical practice, while they deserve to consider in full complexity the implications of epistemological conceptions that underlie the professional knowledge evidenced in the practices classroom.

**Keywords:** Epistemology; professional knowledge; teacher evaluation; proposal of evaluation of the teaching action (PETA).

### Introducción

El presente trabajo se adentra en las concepciones epistemológicas preexistentes en el quehacer docente y que resultan posibles obstáculos para estructurar la práctica profesional en contextos y situaciones definidas de enseñanza y aprendizaje, en consonancia con la revisión de las ideas previas acerca de la naturaleza del conocimiento, sus formas de organización y cambio en el

sistema cognitivo de los docentes. Las concepciones y actuaciones evidenciadas en las prácticas docentes pueden variar a lo largo del tiempo, los sujetos son capaces de reestructurar sus ideas previas, contrastarlas, reajustarlas y reacomodarlas en función de la consideración de experiencias escolares exitosas y, sobre todo, fundamentadas en el avance y la lógica del conocimiento científico en educación.

El concientizar las implicaciones derivadas de las visiones o concepciones epistemológicas de los docentes puede favorecer el cambio de prácticas docentes encerradas en la lógica de una enseñanza fundada solo en la transmisión. El cambio de las concepciones epistemológicas depende del reconocimiento del docente como sujeto epistémico consciente de la relación existente e insoslayable que se erige entre su pensamiento, sus palabras e intenciones y la traducción en su praxis docente diaria.

El objetivo general de este trabajo fue exponer un primer avance de una propuesta de evaluación de la acción docente (PEAD) sustentada en teorías del ámbito educativo, específicamente de la didáctica, y sus conceptos o procedimientos derivados, a fin de estructurar o elaborar un modelo explicativo de evaluación de la praxis docente fundamentado en el conocimiento con validez científica en la esfera educativa. El tema tratado igualmente aborda los obstáculos de las concepciones epistemológicas previas de los docentes que pueden influir negativamente en sus praxis de aula, distinguiendo diferentes esferas del conocimiento relacionados con el proceso de la transposición didáctica necesaria para vehicular el conocimiento científico y el conocimiento práctico e integrador en el contexto escolar. Se presenta un trabajo de intención aplicada, dirigido especialmente a docentes, estudiantes de educación e investigadores con interés en el área educativa. Es un

trabajo de tipo teórico y empírico, orientado a precisar una estructura teórico-epistemológica de referencia para conceptualizar el conocimiento profesional docente.

Entre las limitaciones que se pueden enunciar solo queremos hacer mención de la dificultad que entrañan los trabajos de investigación de índole aplicada, dada su naturaleza, propósitos y puntos de partida teóricos suficientemente contrastados y probados que resultan necesarios para la formulación de una propuesta que responda a satisfacer requerimientos o prácticas concretas de un campo o área de conocimiento disciplinar o de una colectividad social; dado lo cual nos ha resultado más factible escoger la teoría de la transposición didáctica y el conocimiento profesional docente a fin de materializar un modelo explicativo y evaluativo del quehacer docente.

## **Fundamentación teórica**

### **El conocimiento profesional docente**

El conocimiento profesional docente explica la forma en la que se desarrollan los conocimientos de los profesionales de la educación, en los niveles formales (*saberes académicos*) e informales (*saberes cotidianos*). Es una teoría propuesta por Porlán, Rivero y Martín (1997; 1998), quienes alegan que esta representa una forma de desarrollo de esquemas de integración de lo que sabe un docente, como se muestran en el siguiente cuadro 1.

### Cuadro 1. Niveles y conocimientos de los profesores

Dimensión psicológica / Dimensión epistemológica	Nivel explícito	Nivel tácito
<b>Nivel racional</b>	<i>Saber académico</i>	<i>Teorías implícitas</i>
<b>Nivel experiencial</b>	<i>Creencias y principios de actuación</i>	<i>Rutinas y guiones de acción</i>

Fuente: Porlán, Rivero y Martín (1997)

Los referidos autores señalan que existen dos niveles de conocimiento, uno racional que proviene de la formación académica de los profesores y otro experiencial que se alcanza con el desarrollo de la praxis. A la par, estos responden a los niveles explícitos que aluden a aquello que

se alcanza con mayor determinación y claridad, mientras que lo tácito responde a aquellas condiciones que no se identifican de forma consciente, pero que tienen cabida al momento de solucionar una situación en particular, como aparecen en el cuadro 2.

### Cuadro 2. Tipos de saberes que manejan los profesores

Saberes académicos	Saberes basados en la experiencia
Se desarrollan durante la etapa de formación académica y permiten erigir las concepciones disciplinares y metadisciplinarias de los docentes; a saber: el conocimiento sobre el contenido que enseñarán, el conocimiento pedagógico y didáctico, se incluyen las problemáticas epistemológicas relacionadas con los tipos de conocimiento y su confluencia.	Se originan durante el ejercicio de la profesión docente, se refieren a la naturaleza de los contenidos, las finalidades educativas, a los aprendizajes, la metodología, la planificación y la evaluación; por lo general, no alcanzan un alto nivel de consistencia organizativa, pues tienden a ser poco sistematizados e influenciados por el conocimiento común.
Rutinas y guiones de acción	Teorías implícitas
Constituyen esquemas tácitos que prevén el rumbo de los acontecimientos del aula. Responden a preguntas como ¿Qué hacer en una determinada situación? ¿Cómo hacerlo?, sin tener asociadas otras de tipo ¿para qué? Y ¿por qué?	Resultan en subestructuras que responden a interrogantes que justifican las concepciones y actuaciones del profesorado. En ocasiones, no se asumen conexiones entre las mediaciones del profesorado y las fundamentaciones conceptuales (Porlán et al. 1997).

Fuente: Elaboración propia en función de las ideas de Porlán et al. (1997)

De acuerdo a lo expresado en el cuadro anterior, podemos señalar la existencia de conocimientos circunscritos a distintos ámbitos de acción que manifiestan diferentes modos de

identificar y seleccionar los problemas, o de procesar la información (Padrón, 2013). Esta distinción de conocimientos, así como las distintas maneras de conocer evidencia la naturaleza de los

Estilos de pensamiento y los Enfoques epistemológicos, que en nuestro caso apuntarán a distintas concepciones y tendencias-obstáculos epistemológicos evidenciadas en las prácticas docentes.

## **Concepciones de enseñanza y aprendizaje**

Si reconocemos que los procesos de enseñanza y aprendizaje se interrelacionan en el aula de clases entre docentes y estudiantes; entonces estaremos dispuestos a reconocer asimismo que el aprendizaje, en el contexto escolar, es un proceso de construcción de conocimiento en el que las personas mediante su accionar consciente son capaces de modificar lo que saben, lo que hacen y lo que son. Pero podemos extraer de este contexto los conceptos de aprender y enseñar, así como sus prácticas relacionadas; entonces percibimos que no se sujetan solo a la educación, aunque ese sea su contexto más natural y tradicional; sino que resulta que en distintos contextos aprendemos y enseñamos sin la necesidad de todo el aparataje provisto por la institución escolar, así parezca esta una verdad de Perogrullo.

Los seres humanos aprendemos continua y constantemente, no paramos de aprender en el desarrollo de nuestra vida (Claxton, 1995). De toda situación podemos sacar un aprendizaje que puede moldear o modificar lo que somos, lo que hacemos y lo que sabemos; las situaciones más diversas de la vida nos ofrecen la ocasión de activar nuestro

aparato cognitivo, de manera que podamos captar y reelaborar lo que resulta significativo de los eventos y fenómenos, y en ese sentido, extraer de ellos un aprendizaje que perdure en el tiempo, que lo podamos extrapolar en otras situaciones y eventos, y lo podamos emplear en la resolución de problemas y en nuestro accionar diario.

En este sentido, aprender es disponer de todas las herramientas cognitivas del ser humano en función de la resolución de problemas, la realización de actividades y tareas, la socialización y contrastación del conocimiento en contextos definidos; que exigen del sujeto cognoscente la aplicación de estrategias, conocimientos, valores y procedimientos que le ayuden a dar respuesta efectiva y oportunamente de acuerdo a sus necesidades personales, los requerimientos profesionales o las demandas sociales. El acto de enseñar es el correlato del acto de aprender, si bien está comprometido y atravesado por los discursos y las intenciones pedagógicas, hay que sustraerlo también del escenario educativo para descontaminarlo y redimensionarlo a partir de su adscripción a la actividad humana general.

De este modo, e intentando alejarnos del alcance educativo, enseñar es disponer del intelecto y el lenguaje humano a fin de transmitir a otros (otras personas, otras generaciones, otras sociedades, otras culturas, etc.) todo el cúmulo de conocimientos que una sociedad considera 'buenos', 'útiles', 'hermosos', 'válidos', etc., de manera

que se pueda asegurar la supervivencia de esos conocimientos y, por ende, la supervivencia de la especie humana que acoga esos conocimientos como parte de su herencia antropológico-genética. Enseñar es perpetuar valores dirigidos a la conservación de la vida humana sobre la tierra.

### **Concepción de la disciplina de enseñanza**

En el contexto de la naturaleza del conocimiento, nos preguntamos acerca de qué es enseñar, es decir, de todo lo que se produce en determinado campo disciplinar, es necesario seleccionar solo lo que sea acorde con determinadas características, o las condiciones del nivel educativo de que se trate. Aquí entra el concepto de Transposición didáctica. Se trata de la transformación de los contenidos del saber disciplinar a una versión didáctica de ese objeto de saber más adecuada a las intenciones y propósitos de la institución escolar (Chevallard, 2000).

### **Fines didácticos y filosofía educativa**

Dentro del conocimiento profesional existe una dimensión abocada a los fines del proceso de enseñanza, lo que para algunos autores constituye la filosofía educativa (Shulman, 2005). Los fines vienen a representar principios didácticos que los profesores atribuyen a lo que enseñan, además tienen un contexto de justificación que define su importancia en la toma de decisiones

(Méndez y Arteaga, 2016). Los fines que se atribuyen a la enseñanza se caracterizan por ser variables a lo largo del tiempo, lo que les otorga un rasgo polisémico (Martín, 2002); esto va en conformidad con las realidades sociales y las exigencias del mundo contemporáneo. Indudablemente la concepción de filosofía educativa que un docente tenga repercutirá en su forma de enseñar, apreciándose en labores como el diseño de las actividades y la forma de comprensión del conocimiento que se enseña.

### **Fuentes de consulta**

Hasta ahora se ha dicho que el conocimiento profesional docente resulta de la conjunción académica con la experiencia en términos prácticos, a eso debe añadirse que el docente utiliza determinadas fuentes sobre los conocimientos que enseña. Estas fuentes en muchas ocasiones resultan de lo aprendido durante su formación universitaria; sin embargo, es menester precisar que el profesorado no solo cuenta con ella, es allí donde debe asumir su rol como administrador curricular, pues recordemos que, según la transposición didáctica, el currículo representa la fuente predilecta para la definición del conocimiento a enseñar (Chevallard, 2000). Ahora bien, las fuentes de consulta no se reducen ni equivalen en su totalidad a lo emanado de las dimensiones curriculares, pues los profesores precisan cuáles serán las fuentes de consulta para



el conocimiento que enseñan, desde libros de texto, pasando por páginas web y artículos especializados hasta el bagaje de conocimientos que alcanzan a desarrollar con su quehacer en el aula

(Valbuena, 2007). Al respecto, Porlán et al. (1996) proponen una clasificación de las fuentes del conocimiento docente, que se presenta en el cuadro 3.

**Cuadro 3. Fuentes de origen del conocimiento docente**

Fuentes	Saberes
Académica	Disciplinar
	Metadisciplinar
	Disciplinares aplicados: didáctica específica
Experiencia	Rutinarios
	Técnicos
	Creencias personales
	Curriculares
Ideológica	Creencias ideológicas

Fuente: Elaboración propia en función de las ideas de Porlán et al. (1996)

Es por ello que, en cierta medida, el conocimiento que enseñan los profesores se ve influenciado por las fuentes que seleccionan para organizarlo; es decir que estas determinan el grado de correspondencia y pertinencia, sea académico o cotidiano, que puede llegar a alcanzar el conocimiento profesional docente.

### Conocimiento didáctico del contenido

El conocimiento didáctico del contenido, propuesto por Shulman (2005), define el tratamiento que el profesorado hace de los conocimientos. Por tanto, se refiere a la capacidad de un docente para desarrollar representaciones del contenido que enseña, las mismas deben ser una

reconstrucción propia en la que se vinculen el conocimiento científico de la disciplina y aquel conocimiento necesario para su enseñanza. Esta conjunción de saberes se ve representada en la transposición didáctica, en la que el saber a enseñar corresponde al conocimiento del currículum, mientras que el conocimiento disciplinar y el didáctico se conjugan, además de otros, en el saber enseñado por los docentes.

Se está pues, ante una construcción epistemológica del marco conceptual original (Astolfi, 2001). Para La Madrid (2008), se trata de idear mecanismos didácticos que hagan posible el tratamiento de una disciplina científica y que guarden congruencia con una concepción acorde a esta. Se hace hincapié en las herramientas didácticas

que el educador debe generar para fundamentar su quehacer, entre estas el conocimiento didáctico del contenido cobra especial relevancia, pues es una amalgama entre materia y pedagogía para erigir una forma de comprensión profesional por parte de los docentes (Shulman, 2005). En suma, puede decirse que el conocimiento didáctico del contenido, se refiere a la capacidad de un docente para desarrollar representaciones del contenido que enseña, las mismas deben ser una reconstrucción propia en la que se vinculen el conocimiento científico de la disciplina y aquel conocimiento necesario para su enseñanza.

### Conocimiento del contexto

Cuando se trata de educación el contexto siempre tendrá un lugar privilegiado, pues la cultura escolar permite a los docentes construir una relación sinérgica entre los conocimientos que posee y las dimensiones contextuales (Parra, 2002). Este conocimiento sobre el contexto, se genera a partir de la interacción y socialización que hacen los docentes con su macro y micro entorno (Tardif, 2004), de ello resultan propiedades como la temporalidad y la espacialidad propias de las experiencias escolares. Valbuena (2007), considera que la enseñanza es “contexto-específica” y, por ende, la toma de decisiones de los docentes está sujeta a un contexto determinado, con condiciones culturales, sociales, familiares y

educativas, todas ellas cuentan con un código y un lenguaje que explica el dinamismo de la comunidad educativa.

### Discurso docente

¿Qué es el discurso docente? ¿Cuál es su descripción? ¿Qué tipo de discurso o qué tipo de lengua emplea el docente para enseñar? ¿Qué textos emplea? Todas estas preguntas nos dirigen a la comprobación de que en el aula de clase se erige una situación desigual en relación con el saber, el hacer y el discurso entre los participantes de la acción educativa. Resulta útil la consideración de las ideas de Bourdieu (2001) para adentrarnos en la situación desigual que se produce en la escuela en función de la también desigual distribución de la palabra en el aula de clase (Tusón, 2006); en donde es usual encontrarse con estudiantes apáticos, resistentes e indiferentes a los discursos oficiales, e incluso donde conviven una serie de *estilos de habla* muy particulares o variopintos entre los intermediadores tradicionales del capital simbólico (los maestros y profesores) y los jóvenes y niños.

Bourdieu plantea la función unificadora y legitimadora de la lengua en tanto transmisora del capital simbólico que circula en la institución escolar. Se trata de la función homogeneizadora, estandarizada y de vigilancia que cumple la escuela y los maestros en función de los valores que aseguran el poder del estado. En este sentido la escuela y los maestros

representan sus agentes de imposición y control, “*investidos de un poder especial: el de someter universalmente a examen y a la sanción jurídica del título escolar el resultado lingüístico de los sujetos parlantes*” (Bourdieu, 2001:20). Con relación a la apatía, el silencio o la indiferencia de los discentes, tal vez mejor designada como la *reticencia del alumno*, habría que señalar que no es casual su ocurrencia, sobre todo tras el cada vez más largo proceso de escolarización (Larrosa, 2007). Eso que llamamos reticencia del estudiante, no sería otra cosa que la natural anticipación que hace el estudiante, basada en su conocimiento previo acerca de lo admitido en la situación social que se inaugura en el ámbito escolar, acerca de lo que se considera legítimo, incluyendo el discurso, en la institución escolar. Lo que ha expresado Bourdieu (2000) con estas palabras es que los estudiantes que llegan al ámbito escolar poseen una anticipación de las formas o tipo de lenguaje para ser recompensado o sancionado.

Ahora bien, en la serie de *estilos de habla* muy particulares de los profesores o en los discursos empleados por docentes para aproximar a los estudiantes a los conocimientos disciplinares, se evidencia un manejo estilístico muy idiolectalmente, pues los emisores y receptores adecuan sus palabras a ese estilo discursivo particular que predomina en la escuela, conformando un mercado lingüístico circunscrito por las experiencias

singulares y colectivas signadas por las concepciones y prácticas en lo que a la educación se refiere.

A pesar de la existencia de toda esa profusión de estilos en el ámbito profesoral, lo que persigue la acción docente en relación al cómo enseñar, debería aproximarse a lo expresado por Popper (1992) en relación con la responsabilidad de todo intelectual, entendiendo, claro está, que el rol de un docente, no debería dissociarse de esta última categoría, pues el cómo enseñar requiere que el docente conozca a cabalidad la disciplina e hitos científicos del área que pretende enseñar, cosa que le exige saber adecuar sus palabras y construir un discurso contextualizado, conciso y claro.

Si además la educación formal exige que se trabaje con textos específicos, con el desarrollo de la modalidad de la lengua escrita, el docente debe estar familiarizado con los discursos formales generados en su área de conocimiento, de modo que pueda ejercer una disciplina intelectual de discusión y de constante lectura crítica de los clásicos de su especialidad, pero también de las obras capitales de los demás campos interdisciplinares; tal como nos lo recuerda Freire (2005).

## Metodología

Este trabajo ha sido conducido a través de una ruta metodológica de carácter documental. Su desarrollo fue posible gracias a la revisión de las estructuras diacrónicas y

sincrónicas halladas en los aportes de los investigadores referenciados. A partir de los aportes de las líneas de investigación que se enmarcan dentro del programa *pensamiento y acción docente*, llegamos al componente transindividual y transgeneracional, para aproximarnos a las distintas fases de progresión que han alcanzado (*diacronía*). En lo que concierne a la estructura *sincrónica*, el componente lógico se ha direccionado hacia la consideración de los correlatos históricos que representan el subcomponente empírico de la investigación, al tiempo que las teorías de entrada han sido el conocimiento profesional docente y la transposición didáctica, como bases sustentadas científicamente de la disciplina didáctica como campo de trabajo en el escenario de las ciencias de la educación.

Los esquemas de búsqueda de la información han estado vinculados al análisis documental, a partir de este se configuraron categorías para establecer relaciones entre los aspectos epistemológicos y el conocimiento profesional docente, de manera que la primera se convierta en una referencia estructural-organizativa para otorgar lógica científica al quehacer docente.

## Resultados y discusión

A partir de la distinción realizada por Porlán et al. (1997), acerca de las tendencias u obstáculos epistemológicos implicados con los niveles y conocimiento profesional

(cuadro 1) de los docentes y sus praxis de aula, presentados anteriormente, planteamos el modelo de evaluación de la praxis docente a fin de superar esas peligrosas tendencias que acechan la actividad de docentes y, por tanto, la de los estudiantes, como son:

- a) Tendencia a la fragmentación y disociación entre la teoría y la acción y entre lo explícito y lo tácito,
- b) Tendencia a la simplificación y al reduccionismo,
- c) Tendencia a la conservación-adaptativa y rechazo a la evolución-constructiva,
- d) Tendencia a la uniformidad y rechazo a la diversidad (Porlán et al., 1997:160).

En términos generales, la tendencia a la fragmentación y disociación entre la teoría y la acción es estudiada por estos autores como las actuaciones de los docentes con base en rutinas no sustentadas, en las que prevalecen los automatismos cuya motivación es el rechazo a toda teorización académico racional y la indiferencia a los modelos de la conducta profesional deseable.

La *tendencia a la simplificación y al reduccionismo* hace referencia, según Porlán et al. (1996), a la superficialidad con la que es abordado el conocimiento y a la liquidación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que a su vez involucra el desconocimiento de los aspectos implícitos de los actos educativos (ideas previas y dificultades presentes en los educandos, el aula como espacio de poder, conducta acomodaticia de los estudiantes, etc.).

La tercera tendencia que es resultado de las anteriores y produce la siguiente, da cuenta de la naturaleza conservadora de la escuela, es decir, en ese contexto se tiende a mantener aquellas rutinas y principios que cubren las “apariencias” en función de la simplificación, el reduccionismo o la fragmentación, por lo cual es ritual cosas como la conservación de calificaciones porque miden el aprendizaje, los exámenes porque si no los sujetos no estudian, mantener los contenidos disciplinares porque dan coherencia a la enseñanza, entre otros). Como es lógico, esta conservación adaptativa suele ser relativamente incompatible con los procesos de crítica, cuestionamiento, toma de conciencia y construcción de un conocimiento y acción progresivamente más situados según la naturaleza de los procesos educativos (Porlán et al., 1997).

La última, *Tendencia a la uniformidad y rechazo a la diversidad*, genera como resultado que todas las rutinas e ideas vinculadas con la práctica docente extiendan y consoliden la uniformidad individual y colectiva, instaurándose una hegemonía de ciertas concepciones profesionales en desmedro de otros modelos didácticos, lo que, al mismo tiempo, alimenta todo el conjunto de tendencias y obstáculos precedentes.

Los autores señalan que todas estas tendencias suelen derivarse e interconectarse entre sí. Es decir, suelen establecerse entre ellas relaciones de causalidad y conectividad; por lo que no

suelen aparecer separadamente, sino, por el contrario, de forma integrada. Ante el encadenamiento e inminencia de estos obstáculos en el ámbito educativo, los autores advierten que la diversidad y el contraste de enfoques profesionales deben sustentarse en la indagación crítica y rigurosa, para pasar a la generación de nuevo conocimiento profesional que necesita teorías y prácticas que sustenten a los planes de acción; por lo anterior, se justifica la resistencias que muchos profesores desarrollan hacia otros modelos y concepciones de prácticas dentro de un mismo marco profesional (Porlán et al., 1997).

En síntesis, estas tendencias u obstáculos que desde la raíz atacan a lo que es o debería ser el acto de *conocer*, entendido este como el acto básico o general desde el cual el sujeto interactúa, se posiciona y se representa la realidad y el mundo; ya sea que se ejerce como un acto de descubrimiento (o como debería serlo en determinadas áreas que se imparten en la educación básica o media), o como un acto de invención (concepción que no debería dissociarse nunca de los sujetos de la educación en la medida que estos son co-creadores del conocimiento con el que se representan la realidad) o como acto de comprensión (enfoque igualmente trascendente dadas sus implicaciones en función de la interacción social y el reconocimiento de los valores de la convivencia); decíamos entonces que estas concepciones y tendencias-obstáculos atentan directamente contra

el acto de conocer, es decir, contra el acto de apropiación y representación de conocimiento a través de los dispositivos cognitivos de que dispone el ser humano que lo habilitan para adquirir, asimilar y acomodar los datos que recibe del entorno (Piaget, 1979).

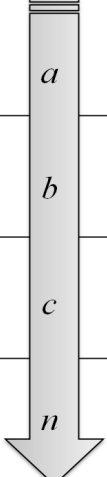
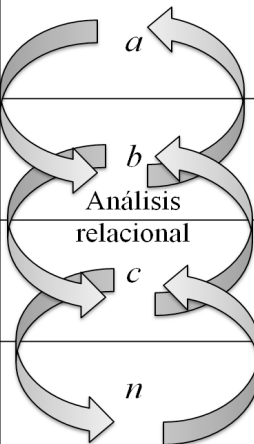




A continuación, presentamos en el cuadro siguiente, la Propuesta de Evaluación de la Acción Docente (PEAD) que sirve como modelo explicativo y evaluativo de las praxis docentes a fin de superar las tendencias arriba presentadas.

**Cuadro 4. Epistemología y conocimiento profesional docente**

Aspectos epistemológicos	Elementos didácticos vinculados	Descripción	Preguntas claves
<b>Enfoque o concepción epistemológica</b>	Concepción de enseñanza y de aprendizaje	Define la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, el docente se encuentra con un determinado enfoque (paradigma educativo), que puede ser o no coherente con su práctica (pensamiento y acción). Al mismo tiempo, sirve para introducir los estilos de aprendizaje de los estudiantes.	¿Qué es enseñar? ¿Qué es aprender?
<b>Naturaleza del conocimiento</b>	Concepción de la disciplina que enseña (conocimiento disciplinar)	Esta se vincula al enfoque epistemológico, a su vez se relaciona con las fases diacrónicas de la investigación (descriptiva, explicativa, contrastiva, aplicativa).	¿Qué enseñar?
<b>Función del conocimiento</b>	Fines didácticos Filosofía educativa	Cuál es la filosofía que orienta la enseñanza y cuál es la relevancia que esta adquiere en la formación.	¿Para qué? ¿Por qué?
<b>Verdad (Fundamentación teórica)</b>	Fuentes de consulta	Alude a las fuentes que utiliza el docente para aproximarse a lo que enseña (currículo, programas, libros de texto, entre otros).	¿De dónde deriva el conocimiento?
<b>Componente lógico (carácter sistematizado de la investigación)</b>	Conocimiento didáctico del contenido (metodológico)	Situado dentro de la estructura diacrónica de la investigación, permite ubicar los esquemas de acción que orientan la práctica educativa (planificación, estrategias didácticas, evaluación)	¿Cómo?
	Discurso docente (componente textual)	Corresponde al discurso manejado por el docente para socializar (socialización del conocimiento) lo que enseña.	
	Conocimiento del contexto (empírico)	Guarda relación con las características del entorno donde se lleva a cabo la docencia (sujetos, organización educativa, espacio, tiempo, recursos disponibles, etc.)	¿A quiénes? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Con qué?

Fuente: Elaboración propia (2017)

Para la Propuesta de Evaluación de la Acción Docente (PEAD), hemos considerado hacer varios tipos de análisis, que pueden apreciarse en la figura 1.

Elementos didácticos (nivel descriptivo)	Relaciones de los Elementos didácticos (nivel explicativo)	Aspectos epistemológicos (nivel contrastivo)	<i>Hipótesis de progresión resultante del conocimiento profesional docente</i>
			x
			x
			x
			x

**Figura 1. Niveles y secuencia de análisis para el modelo PEAD**

Fuente: Elaboración propia (2017)

- a) El primer paso consiste en un análisis de forma vertical, que permita indagar sobre los elementos didácticos (a, b, c...n) señalados en la segunda columna del cuadro 4, que se develan a través de la práctica educativa, llegando a un nivel descriptivo.
- b) El segundo tipo de estudio tiene que ver con un análisis relacional, cuyo propósito es vincular las propiedades de los elementos didácticos descritos (a con b, a con c, a con n y así sucesivamente) que den cuenta del funcionamiento, grado de coherencia y pertinencia del conocimiento profesional docente, esto conduce a alcanzar un nivel explicativo.
- c) Aunado a lo anterior, procede la realización de un análisis horizontal, en el que se pretende contrastar (nivel contrastivo) lo explicado en el paso anterior con los aspectos epistemológicos; es decir cotejar si a se aproxima a su categoría de AE y así con el resto de los elementos didácticos.

d) El último paso sería identificar los obstáculos – tendencias epistemológicas del docente para elaborar una hipótesis de progresión del conocimiento profesional (X), que dé cuenta del proceso evolutivo de los saberes, en función de fortalecer los criterios de fundamentación teórica, sistematización y socialización ejecutados a través de la praxis educativa.

Es importante precisar que esta Propuesta de Evaluación de la Acción Docente (PEAD), sistematizada en el cuadro anterior, atiende, en todos sus detalles, la revisión y planificación de cada una de las dimensiones del quehacer docente en tanto que práctica pedagógica estructurada y secuenciada, además que incluye como aporte indisociable de las prácticas, el aspecto o dimensión epistemológica que subyace a cada uno de los momentos de planificación didáctica. Y, a su vez, ofrece preguntas clave que ordenan y operacionalizan el modelo a partir de las acciones concretas que todo docente, explícita o implícitamente, debe responder a fin de organizar un aula de clase en función de favorecer los procesos de aprendizaje de los educandos y facilitar su modelo de enseñanza en relación con las previsiones de los aspectos didácticos vinculados.

Por último, es pertinente aclarar el sentido que adquiere el concepto de Evaluación en la Propuesta de Evaluación de la Acción Docente

(PEAD). Con este término, que a su vez representa otro aspecto y campo educativo disciplinar sustantivo, queremos hacer referencia a la necesaria revisión del alcance y las implicaciones de las prácticas educativas instauradas por los docentes en sus contextos profesionales de acción pedagógica. En otras palabras, y siguiendo a Morales (2003), la evaluación del docente se comprende como una actividad enmarcada dentro de un proceso educativo constructivo, democrático e integral que busca principalmente favorecer la formación permanente y continua de todos los agentes del proceso, a fin de describir, conocer, interpretar, reflexionar y rectificar las acciones conducentes a situaciones exitosas en el campo educativo, sin subvalorar la oportunidad de creación e invención que ofrecen las dificultades y obstáculos cuando nos referimos a procesos de enseñanza-aprendizaje.

## Consideraciones finales

En las páginas precedentes hemos expuesto de forma introductoria y sucintamente algunas de las ideas y teorías que sustentan científicamente en el campo de la educación, específicamente en el campo de la didáctica y la planificación didáctica, la elaboración de un modelo o propuesta de evaluación de la acción docente, el cual estaría enmarcado dentro de la investigación de tipo aplicativo de acuerdo a Padrón (2001), la cual ofrece una respuesta



en función de satisfacer necesidades de desarrollo tecnológico a partir de teorías que han sido suficientemente probadas y contrastadas –por lo que su verosimilitud es elevada–, de manera que puedan ser aprovechadas a objeto de satisfacer requerimientos de determinada sociedad.

Este tipo de trabajo no emplea preguntas clave de investigación dado que el problema que se plantean es una situación práctica que es formulada *“desde una actitud de expectativas de cambio (...), y que pueden ser transformadas o manejadas mediante cierto prototipo de control situacional”* (Padrón, 2001:3). Sus operaciones típicas incluyen: *“... descripción de la situación deficitaria, exposición del modelo teórico que resulta aplicable a esa situación, construcción del prototipo de control situacional mediante derivación del modelo teórico, prueba del prototipo, determinación de las opciones de producción e implementación del prototipo”* (Padrón, 2001:3).

Con esta propuesta hemos intentado ofrecer un modelo explicativo que lograra evidenciar, de manera general, la planificación y previsión de los aspectos didácticos en relación con la dimensión epistemológica subyacente de los tipos de conocimiento profesional implicados en la práctica pedagógica de los docentes de cualquier subsistema o nivel educativo. No consideramos que sea una propuesta concluida y definitiva, solo representa un primer informe de avance con la

fundamentación teórica más sustantiva que sostiene el modelo y algunos cuadros con sus aspectos relevantes. En este sentido, lo presentado en estas páginas solo debe entenderse como un primer acercamiento al modelo en cuestión, que precisaría a corto y mediano plazo sucesivas revisiones y reelaboraciones en la medida de que pueda ser socializado con diferentes equipos y grupos de investigación en las ciencias de la educación, o con grupos de docentes en ejercicio de los subsistemas educativos.

Quisiéramos resaltar una coincidencia hallada entre las ideas de Porlán, Rivero y Martín (1997) y Padrón (2001); quienes señalan que en el ámbito educativo la referencia a los enfoques de investigación racionalista han pasado intencionalmente desapercibidos (Padrón) o han sido escamoteados como muestra del rechazo a academicismos racionalistas (Porlán, Rivero y Martín, 1997), especialmente en la distinción que hace el último en relación con la tendencia-obstáculos epistemológicos identificada como fragmentación y disociación entre la teoría y la acción.

Por último, no quisiéramos culminar este esbozo indicando que los enfoques epistemológicos que alternativamente en estas páginas hemos denominado concepciones epistemológicas e incluso los hemos relacionado con las tendencias-obstáculos adelantados por Porlán, Rivero y Martín (1997), entroncan en este trabajo en la medida que se hace necesaria una reelaboración a fin de

incluir en una segunda fase o segunda versión ampliada de esta propuesta, un estudio más pormenorizado de cuáles de estos enfoques son siquiera conocidos por los docentes de los subsistemas educativos, y por tanto, poder evaluar efectivamente su vinculación subyacente en las prácticas profesionales de los profesores. Hasta aquí solo hemos presentado rudimentariamente el modelo que hemos bautizado, en un primer momento y transitoriamente, como Propuesta de Evaluación de la Acción Docente (PEAD).

## Referencias bibliográficas

- Astolfi, Jean. (2001). **Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Fundamentos**. Sevilla: Colección investigación y Educación.
- Bourdieu, Pierre. (2000). **Cuestiones de sociología**. Madrid: Ediciones Istmo.
- Bourdieu, Pierre. (2001) **¿Qué significa hablar?** Madrid: Ediciones Akal.
- Chevallard, Yves. (2000). **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Editorial AIQUÉ. Buenos Aires, Argentina.
- Claxton, Guy. (1995). **Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana**. Madrid: Alianza Editorial.
- Freire, Paulo. (2005). **La importancia del acto de leer**. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- La Madriz, Jenniz. (2008). Proceso de transformación del saber enseñado, centrado en la comunicación didáctica docente- alumno, desde el enfoque de la PNL. **Revista Multiciencias**. Vol. 8, N° Extraordinario, pp. 219 – 227.
- Larrosa, Jorge. (2007). **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martín, María. (2002). Enseñanza de las ciencias ¿Para qué? **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vol. 1, N° 2, pp. 57-63.
- Méndez, Eduardo y Arteaga, Yannett. (2016). Una mirada a las estrategias didácticas para la enseñanza de la genética. **Revista Omnia**, Vol. 22, N° 1, pp. 61–73.
- Morales, Oscar. (2003). Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario. **Revista Educere**. Vol. 6, N° 21, pp. 54-64.
- Padrón, José. (2001). La estructura de los procesos de investigación. **Revista Educación y Ciencias Humanas**. Vol. 9, N° 17, pp. 1- 33
- Padrón, José. (2013). **Epistemología evolucionista: una visión integral**. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Parra, Hugo. (2002). **Cultura escolar matemática y transformación de la práctica pedagógica**. (Tesis Doctoral). Universidad del Zulia. Maracaibo, Estado Zulia.

- Piaget, Jean. (1979). **Seis estudios de psicología**. Barcelona: Seix Barral.
- Popper, Karl. (1992). **Contra las Grandes Palabras**. En Popper, Karl. (1992). *In Search of a better world. Lectures and essays from thirty years*. London: Routledge.
- Porlán, Rafael; Martín, Rosa; Rivero, Ana; Azcárate, Goded; Martín, María y Toscano, José. (1996). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: Fundamentos y principios formativos. **Revista Investigación en la Escuela**, Vol. 29, pp. 23-38.
- Porlán, Rafael; Rivero, Ana y Martín, Rosa. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. **Revista Enseñanza de las Ciencias**. Vol. 15, N° 2, pp. 155 – 171.
- Porlán, Rafael; Rivero, Ana y Martín, Rosa. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. **Revista Enseñanza de las Ciencias**. Vol. 16 N° 2, pp. 271 – 288.
- Shulman, Lee. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**. Vol. 9, N° 2, pp. 1-30.
- Tardif, Maurice. (2004). **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Nancea, S.A. De Ediciones Madrid. España.
- Tusón, Amparo. (2006). El arte de hablar en clase [sobre qué, cómo y para qué. **Revista internacional Magisterio, Educación y Pedagogía**. N° 23, pp. 20-24.
- Valbuena, Edgar. (2007). **El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Colombia**. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.

## **Una mirada más allá de la Literatura: El Chico Omega**

***Nubia García Yamín***

*Universidad Privada Nororiental Gran Mariscal de Ayacucho.*

*Núcleo Cumaná. Cumaná-Venezuela*

*nubiaanizza@hotmail.com*

---

### **Resumen**

Este estudio, de carácter documental, tuvo el propósito de analizar el relato Chico Omega, cuyo autor es César Mallorquí, más allá de la literatura, tratando de dar cuenta de las múltiples dimensiones que tiene el fenómeno del acoso escolar por su multirreferencialidad, y remontarlo a otros campos del saber, como son la filosofía, antropología, psicología y pedagogía, para ampliar sus horizontes de comprensión, lo que implica la necesidad de una solución integradora, una visión holística y sistémica desde variadas disciplinas del conocimiento. El método seleccionado para lograr tal propósito fue el hermenéutico, empleado en el análisis e interpretación de contenidos, y constituye un valioso aporte a la investigación documental con apoyo de una entrevista realizada al autor, de la cual se extraen algunos trechos de información considerados por la investigadora relevantes para comprender e interpretar el objeto de estudio. El basamento teórico se orientó desde lo filosófico, antropológico, psicológico y pedagógico, disciplinas que han estudiado la angustiosa existencia humana desde su campo particular. Dar una mirada analítica desde estas concepciones estableciendo analogías con el contenido literario del relato, fue el procedimiento empleado en la investigación. La comprensión de la complejidad del acoso escolar es una demanda actual de la pedagogía, que requiere de la ayuda afectiva desde la esfera familiar, y desde lo profesional, la orientación pedagógica y psicológica del entorno escolar, integrando los saberes que gravitan alrededor de esta realidad social que ha venido agravándose en los últimos tiempos.

**Palabras clave:** Acoso; omega; existencia; poder; sumisión.

## A look beyond Literature: The Omega Boy

---

### Abstract

This documentary study was intended to analyze the Chico Omega story whose author is César Mallorquí, beyond the disciplinary field of literature, trying to account for the multiple dimensions of the phenomenon of bullying due to its multi-referentiality, and trace it to other fields of knowledge, such as philosophy, anthropology, psychology and pedagogy, to broaden their horizons of understanding, which implies the need for an integrative solution, a holistic and systemic vision from various disciplines of knowledge. The method selected to achieve this purpose was the hermeneutic, used in the analysis and interpretation of content, and constitutes a valuable contribution to documentary research with the support of an interview with the author, from which some sections of information considered by the relevant researcher to understand and interpret the object of study. The theoretical foundation was oriented from the philosophical, anthropological, psychological and pedagogical, disciplines that have studied the distressing human existence from their particular field. Giving an analytical look from these conceptions, establishing analogies with the literary content of the story, was the procedure used in the investigation. The understanding of the complexity of bullying is a current demand of pedagogy, which requires emotional help from the family sphere, and from the professional, the pedagogical and psychological orientation of the school environment, integrating the knowledge that gravitate around this reality social that has been worsening in recent times.

**Keywords:** Bullying; omega; existence; power; submission.

### Introducción

Uno de los componentes del relato literario se relaciona con las vivencias o la ficción del escritor. Las primeras se constituyen por episodios de vida que forman parte del sujeto quien hace el relato, pero también, pueden intervenir elementos irreales, ficticios creados por la imaginación del autor, y es allí donde se habla de ficción.

Las vivencias experimentadas en las instituciones escolares suelen dejar su huella, tanto las de índole positiva como negativas. El objeto de análisis

del presente artículo tiene que ver con las experiencias de vida de estas últimas. Se refiere al acoso escolar, que se inicia junto al nacimiento de la escuela; su estudio, pareciera tener una complejidad creciente, por cuanto ahora se ha extendido a las redes sociales con una crueldad pasmosa. La pedagogía, filosofía, psicología, sociología, ética, y la antropología, entre otras disciplinas, cada una desde sus visiones, se han ocupado de esta problemática, adquiriendo importancia en el campo de la literatura, el cine, la televisión.

Partiendo desde el relato “Chico Omega”, cuyo autor es César Mallorquí, se pretende realizar un análisis del acoso escolar más allá de la Literatura, por cuanto, si bien ésta da corporeidad expresiva a las capas profundas de la realidad, se abre la posibilidad de nuevos horizontes para la interpretación, traspasando sus fronteras, como un reto de los nuevos tiempos, donde la nota característica es la complejidad, como pensamiento que relaciona, en oposición a aquel que atrinchera el conocimiento en parcelas disciplinarias.

Chico Omega es la expresión literaria de un fenómeno real y universal en las instituciones educativas, y su análisis, apoyado fundamentalmente en la Hermenéutica desde diversos campos del saber, se ve enriquecido en este trabajo por una entrevista realizada al autor del relato, reseñado a lo largo del texto. Al preguntarle sobre si el relato fue vivencial, una ficción o una combinación de ambos, respondió:

Si la pregunta es si yo he sufrido acoso escolar en mi infancia, la respuesta es no. Pero presencié un caso de acoso. Yo debía de tener once o doce años. Arrastrado por el grupo, incluso participé en el acoso, para mi eterna vergüenza. Hasta que un día vi al chico acosado con lágrimas en los ojos, y me sentí fatal. A partir de ese momento, se acabó el acoso por mi parte, e hice todo lo que pude por evitar que mis compañeros siguieran martirizando al pobre chico (Mallorquí, 2016:1).

La intención del análisis es dar otra mirada al relato más allá de la literatura, acercándola a la existencia humana, concebida bajo el enfoque filosófico Heideggeriano como un fenómeno mediante el cual, el hombre es lanzado a un mundo (Dasein) abierto de posibilidades en una situación real o ficticia concreta; a la relación hombre-sociedad, como una relación de poder - sumisión, bajo la visión antropológica naturalística-vitalista y la concebida por Foucault y Fromm, y desde la Sociología y la Pedagogía, por el rol que le toca desempeñar a la familia y la escuela como instituciones formadoras de patrones de conducta de niños y jóvenes.

### **Fundamentación teórica**

Todo autor plasma en sus escritos su conciencia de escritor, su visión del mundo, del hombre y sus posibilidades, enmarcado en un determinado contexto sociocultural; de tal manera, que el personaje central de este relato, constituiría un residuo fenomenológico que expone la intencionalidad socio-histórica de su creador.

El texto literario en cuestión es bastante corto; narra las experiencias de una víctima del acoso en la escuela donde estudia, en un período de tiempo también muy breve, prácticamente, veinticuatro (24) horas, redactado en segunda persona; es un tú que soy yo, como cuando quien piensa, se ordena hacer algo: *“Te incorporas y te sientas en la cama con los ojos todavía*

*abotagados por el sueño*” (Mallorquí, 2012:11).

El acoso escolar es un fenómeno inserto en la existencia humana, y en este relato, supuestamente se manifiestan vivencias del autor o las creencias propias de su imaginario cultural que expresan la conciencia de su “ser” y de su personalidad, sobre la manera en que éste mira el mundo escolar, un mundo, como bien éste dice en el relato, *“lleno de promesas... un nuevo día, si, un día en el que todo es posible...cualquier cosa puede suceder”* (Mallorquí, 2012:11).

El existir humano, se considera una apertura de posibilidades para relacionarse con las cosas. Pero, el existir auténtico o propio, consiste en hacer tuyas algunas de esas posibilidades, reconociéndolas o aceptándolas como las de uno mismo en una relación libre. La filosofía heideggeriana parte de la estructura de un ser existencial, un ser-en-el mundo; *“el ser mismo con respecto al cual el Dasein se puede comportar de esta o aquella manera, y con respecto al cual siempre se comporta de alguna determinada manera, lo llamamos existencia”* (Heidegger, 1953:32). En su filosofía, el hombre es conciencia y vida; un “proyecto” definido, una expresión del “Dasein”. El hombre es “poder ser”, y su “modo de ser” es la posibilidad, con la cual constituye su mundo y su realidad. Este hombre es lanzado al mundo; ha ido a parar en la posibilidad de ser sí mismo, o de no serlo, que se resuelve siempre tan sólo por medio del existir mismo.

El poder ser se descubre como posibilidad propia del existir, en el sentido de que es, sólo en cuanto puede ser. Como entes que somos, presentamos características o propiedades, que son siempre maneras de ser posibles. En el relato en cuestión, el Dasein del Chico Omega es decidido por el autor, visionado desde su imaginario cultural, y el comportamiento del chico se relaciona con su ser, según su posibilidad más propia.

Todas las estructuras de ser del Dasein, son modalidades de su ser, y sus posibles representaciones se plantean a partir de la cotidianidad o “término medio” que implican una especie de promedio estadístico de las maneras en que éste se establece en el mundo.

En el relato, los modos del ser y su comportamiento existencial, se reflejan en la conducta social desarrollada por los chicos en las instituciones escolares, asociados por el autor con la manada de lobos, y sería el modo Alpha, Beta y Omega. Allí, el autor muestra que el niño Omega representa a una clase, “a un modo del ser”, es la víctima del acoso, blanco de todas las agresiones sociales del resto de la manada existente en la escuela. Su existencial es el modo Omega, esa es su posibilidad, una posibilidad inauténtica de sí mismo, una existencia enajenada, que es tal real como la auténtica, sin que eso signifique ser menos o un grado de ser inferior, sino que ese es su existir, su “estar ahí”.

El ser del Chico Omega, aparece en la escena y presenta esa condición, porque hay en esencia, otros, para los cuales, su ente está, como dice Heidegger <<hecho a la medida>>; esto, es, el niño Omega, la víctima está ahí, porque en la escena también están los niños Alfa y Beta, los acosadores; por ello, *“las estructuras del Dasein... son cooriginarias con el estar -en-el-mundo”* (Heidegger, 1953:19).

El Dasein tiene un matiz afectivo, es un sentimiento, su sentir-se, al que le denomina Heidegger “estado de yecto” que, define su situación en el mundo, está lanzado a él, y se manifiesta a lo largo del relato: *“durante unos segundos sientes una punzada de angustia por haberte despertado, pero ese dolor, ese taladro sordo que te perfora por dentro, desaparece poco a poco sumido en la resignación”* (Mallorquí, 2012:11). Esa sensación que asume y recibe como una carga existencial, desconociendo su <<de dónde>> viene, y su <<a dónde va>> con ella; para él, no es comprensible la causa de la situación en que se halla sumido, más aún, no sabe cuándo terminará. En el caso del chico Omega: *“aguantar, y aguantar, y aguantar, soportar lo insoportable”* (Mallorquí, 2012:11).

Estos estados afectivos de angustia, donde su existencia es puesta siempre en escena, siendo, y siempre por hacer no es una cosa lograda, hecha; es el estado por el que pasa cualquier chico o chica Omega, reflejado en situaciones como éstas que se presentan en el

relato: *“Tus compañeros se ríen. De ti. Una vez más. No importa, estás acostumbrado. Es el vacío absoluto, el aislamiento total. La soledad se abate sobre ti como una losa”* (Mallorquí, 2012:15).

Para la filosofía heideggeriana, la soledad no forma parte de la naturaleza del ser humano, porque junto al Dasein como ser-en-el-mundo se encuentran otros Dasein, o sea por ser humanos, somos seres con otros. Ese aislamiento, esa soledad que experimenta el chico Omega, es un modo defectuoso del coestar, porque la soledad no se suprime porque junto al hombre se hagan presentes otros hombres, es sentirse solo incluso en una multitud.

En el mundo circundante, los otros, comparecen como lo que son y lo que hacen; su relación es una relación de diferencia, ya sea para ocuparse en establecer una distancia para superarla (ejerciendo el poder) o quedarse rezagado (bajo la sumisión) respecto de los demás.

Llevado esto al mundo escolar, la interacción entre los estudiantes forma parte de su ser como estudiantes; si se admite el hecho de que hay un mundo para cada uno de ellos en la escuela, esto implica que su mundo sea con los demás; de ahí que su presencia sea un derecho. Ahora bien, la inhospitalidad de los otros, es el origen de la angustia que persigue al Dasein de cualquier chico o chica en la escuela y amenaza su estado de perdido, si no hay en los otros la preocupación por sus pares.



Esta distancialidad propia del coestar, indica que el Dasein está sujeto al dominio de los otros en su convivir cotidiano. No es él mismo quien es; los otros le han tomado el ser. El libre albedrío de los otros dispone de las posibilidades cotidianas del Dasein, que para el autor..., “en cuanto coestar, ya ha aceptado sin darse cuenta. Uno mismo forma parte de los otros y refuerza su poder. “Los otros” son los que inmediata y regularmente “existen” [“da sind”]” (Heidegger, 1953:130).

Ese poder que tienen los otros, aceptado por el Dasein le genera angustia, la cual se hace patente través del miedo, considerado como un cierto modo de disposición afectiva, que se revela en el relato en los diferentes momentos, conectados entre sí y que se establecen como posibilidades a los que se hace referencia en la filosofía heideggeriana:

- El **ante qué** del miedo, o lo temible, lo amenazante, lo perjudicial, referida a la zona de donde proviene. En el relato se describe una situación donde esto se vislumbra: “*Conforme te acercas, un nudo se va formando en tu estómago y sientes ganas de darte la vuelta y alejarte corriendo, perderte en las calles, desaparecer, pero sabes que no puedes, sabes que cadenas invisibles te atan a tu deber*” (Mallorquí, 2012:12). El escenario en el relato es la escuela, pero ya en sus cercanías se manifiesta el miedo, porque lo perjudicial lleva en sí dos

posibilidades: la de su ocurrencia o no, lo que no disminuye el miedo ni lo extingue; más bien, lo constituye. Un pasaje del relato ilustra esa situación existencial: “*Ya está, has llegado. El patio se encuentra casi desierto, buena suerte*” (Mallorquí, 2012:15)

- El **tener miedo**, “es el dejar-se afectar que libera lo amenazante... que puede acercarse lo atemorizante en alguna situación momentánea que confunde y hace perder la cordura. En el relato, se plantea una situación que lo ilustra: “*No haces nada más que contemplar el vacío que se abre ante ti, con la mente desconectada y el corazón anestesiado, pero lentamente las imágenes y los recuerdos vuelven a ti, y regresan con más fuerza que nunca la tristeza y la soledad*” (Mallorquí, 2012:17). El miedo, que siente el niño Omega es una posibilidad de su existir, y como tal, no es la única que pudiera tener éste. Y en este sentido, pudiera superar su miedo, con la ayuda necesaria de sus pares, sus padres, maestros, psicólogos u orientadores.

Otra mirada que pudiera dársele al relato proviene del mismo autor, desde la interpretación de la investigadora. El poder que ejercen los otros sobre el chico Omega es incuestionable, y sobre esta temática, el autor asume una posición Naturalista en su opción vitalista, la cual se desprende incluso de su título, configurando el comportamiento de este y de sus

compañeros en la escuela, como el que desarrollan las manadas de Lobos. Según este enfoque, entre el hombre y el animal sólo hay diferencias de grado, de tal forma, que los modos de vida, de existencia del hombre son formas más evolucionadas, desarrolladas y perfeccionadas de la vida animal. Acorde con ello, en el relato del autor, el profesor de Ciencias Naturales está explicando el comportamiento social de los lobos, y dice:

Su forma usual de organización es la manada...Cada manada tiene dos líderes claros: el macho alfa y la hembra alfa, que guían los movimientos del grupo y tienen preeminencia sobre los demás a la hora de alimentarse, procrear y criar a sus camadas. Por debajo de los líderes se encuentra el macho o la hembra beta, que solo muestra obediencia a los alfas, y así sucesivamente. En ocasiones, existe un rango marginal llamado omega. El lobo omega ocupa el último puesto de la manada y es el blanco de todas las agresiones sociales...y adopta una actitud de sumisión permanente (Mallorquí, 2012:13-14).

En la entrevista realizada a Mallorquí (2016:1), se le pregunta si el modo existencial que describe según su parecer, viene prefigurado culturalmente; respondió, que además del elemento cultural presente, cree que hay un factor genético en el acoso, y lo argumenta señalando que la comparación que hace es literal, por cuanto el primer animal en ser

domesticado fue el lobo, lo que no es de extrañar porque la sociedad humana y la de los lobos se parecen mucho, caracterizada por grupos muy jerarquizados, donde la posición ocupada por cada miembro se establece por su fuerza, y de eso se trata el abuso escolar, de jerarquías y poder en un grupo cerrado.

Si bien, no descarta la influencia cultural en el modo existencial descrito en el Chico Omega, le da una mayor connotación al factor genético en el comportamiento humano; pareciera compartir la tesis de Wilson (1983:236-237), quien considera que los factores culturales en la interacción humana, tienen un origen genético. Al respecto, éste señala:

¿Puede la evolución cultural de los valores éticos superiores ganar impulso y dirección propios y reemplazar completamente la evolución genética? Creo que no. Los genes sostienen a la cultura al extremo de una correa. La correa es muy larga, pero los valores inevitables se limitarán de acuerdo con sus efectos en el banco genético humano.

Desde otro punto de vista, Foucault (2001), estudió el poder como un problema de dominación – sometimiento, desarrollado fundamentalmente en las instituciones, comenzando por la familia, a través del empleo de prácticas, técnicas e instrumentos que pueden tornarse violentos. Expresa:

...lo que caracteriza al poder que estamos analizando es que este pone en juego las relaciones entre los individuos (o entre grupos). Para no engañarnos a nosotros mismos, si hablamos de las estructuras o los mecanismos del poder, es sólo en tanto suponemos que ciertas personas ejercen el poder sobre otros. El término “poder” designa los relacionamientos entre compañeros (Foucault, 2001:12).

Según este filósofo, el poder se instala en las instituciones sociales, como la familia, la cárcel y la escuela, y da cuenta de que el castigo y el poder de castigar forman parte de estas instituciones. El castigo se narra en el relato, y así lo percibe el protagonista: *“lo único que cuenta es que eres distinto y eres más débil. Ese es tu pecado y ellos son el castigo”* (Mallorquí, 2012:15)

Al extrapolar estas ideas al sistema escolar, encontramos que en las instituciones educativas, cuando se distorsiona la relación de igualdad entre pares, estas se estructuran sobre la base del dominio-sumisión, o “la ley del más fuerte”, en una relación de prepotencia por parte del dominante, y de vulnerabilidad por parte del dominado; en una relación de poder vs una relación de sufrimiento o de angustia existencial, donde predomina el maltrato físico o psicológico. Este filósofo, se plantea varias hipótesis en torno al poder que deben confirmarse:

\* Que el poder es coextensivo al cuerpo social, no existen, entre las mallas de su red, playas de libertades elementales. \* Que dichas relaciones no obedecen a la sola forma de la prohibición y del castigo, sino que son multiformes. \* Que su entrecruzamiento esboza hechos generales de dominación; que esta dominación se organiza en una estrategia más o menos coherente y unitaria (Foucault, 1992:170-171).

También la degradación moral exponiendo al ridículo a la víctima del acoso es otra de sus formas. Si esta situación permanece indefinidamente en el tiempo, genera en los sujetos implicados desequilibrios psicosociales en su personalidad, al quebrantarse en forma negativa su sociabilidad. En el relato se presenta un hecho que refleja esa relación de dominación –sumisión de la que habla Foucault, conducta típica de los Machos Alfa y Beta, estudiados por la corriente naturalista – vitalista:

Al pasar por su lado, uno de los alumnos le da un manotazo a tu mochila y la tira al suelo. Te agachas para cogerla, pero el chico le da una patada y se la pasa a otro, como si fuera un balón, y así una y otra vez, tú corriendo de un lado a otro en medio de las risas y las burlas de los demás, y la mochila de pie en pie, de patada en patada. (Mallorquí, 2012:16).

Estas relaciones desiguales de poder en las instituciones educativas se manifiestan a través

del acoso escolar. Olweus (2007) fue quizás el primero en investigar científicamente este problema, e inicia estos estudios, motivado a que, en 1982, tres estudiantes se suicidaron como producto de sufrir el acoso de compañeros de clase; este dramático resultado se ha extendido a otras regiones del mundo. *“Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes.”* (Olweus, 2007:2). Estas acciones, minan la autoestima del acosado, y se favorecen, porque o son consideradas permisibles, o tienen muy poca regulación en las instituciones escolares. Maltrato físico y psicológico, tales como golpes, burlas, exclusión e incluso abuso sexual, son algunas de sus manifestaciones.

Para las víctimas resulta trágico ser el objeto del abuso, algo incomprensible e injustificado que no provoca sino el deterioro personal y académico, llegando incluso a instalarse un autoconcepto de debilidad social con escasa capacidad para afrontar las relaciones interpersonales; la imagen, por tanto, de sí mismo se devalúa, produciendo un aislamiento cada vez mayor que afectará gravemente no sólo su capacidad socializadora, sino también su propio rendimiento académico e intelectual. (Fundación Piquer, 2009:1).

Esta última consecuencia aparece plasmada en el relato: *“La profesora te pregunta y tú, entre titubeos, contestas erróneamente...y te vas*

*a tu cuarto para estudiar, pero no puedes concentrarte. Nunca puedes concentrarte”* (Mallorquí, 2012:14).

En un estudio realizado por el Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia, cuyos autores son Serrano e Iborra (2005), se habla de “acoso” cuando se cumplen al menos tres de los siguientes criterios relacionados con la víctima: se siente intimidada, excluida, y percibe al agresor como más fuerte. Las agresiones son cada vez de mayor intensidad, y suelen ocurrir en privado. Ese sentimiento de exclusión se patentiza en el relato, así: *“Nadie te habla mientras coméis, nadie se acerca a ti, ni siquiera te miran. Hay cientos de chicos rodeándote, pero estás solo”* (Mallorquí, 2012:15).

La relación de poder – sumisión, involucra la noción de autoridad, fenómeno estudiado desde la Psicología, donde se describe al atacante autoritario como aquella persona que siente ante las personas indefensas el impulso irracional de atacarlas, dominarlas y humillarlas, ejerciendo violencia física o emocional y *“se siente tanto más impulsado a hacerlo, cuanto más débil es la otra persona”* (Fromm, 1982:193), que es justamente el tipo de violencia que se ejerce por medio del acoso en las escuelas.

De ciertas definiciones, citadas por Subijana (2007), se pueden extraer algunas características relevantes del acoso: Es un comportamiento frecuente con el ánimo de perjudicar, que hace difícil la defensa por parte de la

víctima; consiste en burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, exclusiones, insultos, vejaciones, rumores infundados persistentes y prolongadamente en el tiempo; se sustituye la relación de igualdad, esto es, la víctima no recibe el trato que merece cuando su alteridad se reconoce y respeta, sustituyéndose por una relación asimétrica de poder entre el agresor y el agredido; en las acciones, participan uno o más compañeros de estudios, donde se profundiza la relación de dominio y se distorsiona la responsabilidad, fomentada por el silencio o pasividad de otros estudiantes o docentes, quienes pudieran estar enterados de la situación; su consecuencia más inmediata, es el menoscabo de la libertad personal de la víctima, a través de su exclusión del conjunto de la clase, y su consecuente maltrato físico y psicológico.

El acoso ya se practicaba desde los inicios de la escuela, pero hoy en día, se ha extendido en forma alarmante, y uno de sus principales detonantes han sido las redes sociales, donde se observa con frecuencia la descarga de videos que evidencian situaciones de este tipo, y sólo en las dos últimas décadas del siglo XX, es que ha sido objeto de serios estudios por la Pedagogía. Ya en la literatura clásica, e incluso actual ha sido mostrado en algunas de sus obras, como es el caso de “*Oliver Twist*”, “*Jane Eyre*”, y “*La Ciudad y los Perros*”. En el cine, también se han producido películas, como: “*Después de Lucía*”, “*Ordeskan (Evil)*”, “*Bullyng*”, “*Carrie*”, “*American Yearbook*”.

Las dos instituciones por excelencia que se hacen presentes en la problemática del acoso escolar, son la familia, y la escuela, siendo sus actores, padres y maestros, formadores natos de conductas, quienes pueden intervenir en la prevención y corrección de este fenómeno. Pero, cuando sus normas de convivencia se quiebran o deterioran serán caldo de cultivo para la violencia, y por ende, del acoso escolar. Así, la familia predominantemente permisiva o autoritaria, puede generar en el niño (a) conductas agresivas que se manifiesten en sus relaciones interpersonales, ya sea en el hogar, la calle o la escuela. El denominado niño Alfa por Mallorquín.

Según Olweus (2007), la conducta permisiva o autoritaria de la madre es una de las variables intervinientes en este problema. Los dos extremos, son de igual manera preocupantes para este investigador. De allí, la importancia que tiene esta institución social en proporcionar el equilibrio formativo en valores socioafectivos, como son: el respeto, la confianza, la autoestima, la solidaridad, en la interacción social con sus semejantes. Al preguntarle a Mallorquí en la entrevista sobre cuál sería el papel de la familia en este sentido, ha dicho que es difícil que detecten el problema, porque el chico omega disimula y oculta lo que le sucede; ahora bien, cuando se descubre el abuso, deben servir de apoyo en su tratamiento.

Por su parte, la escuela y, en concreto, el maestro, son entes

socializadores; donde se aprenden y refuerzan valores, normas, habilidades sociales y de comunicación. Si la conducta de éstos es de *laissez-faire* (dejar hacer, dejar pasar), o si, por el contrario, es un educador autoritario, se generará un clima áulico favorecedor del desorden y resquebrajamiento de normas de conductas, o a la emulación de la conducta del maestro, propiciadoras del acoso a los niños más débiles dentro del salón de clases.

Al preguntarle al autor del relato sobre si la escuela o, mejor dicho, el maestro jugaría un papel decisivo, respondió: *“Sí, sobre todo en la detección del problema. El abuso se produce siempre en el entorno escolar, así que los educadores deben estar muy vigilantes”* (Mayorquí, 2016:3), aunque pareciera que este no es el caso, ya que en un Informe producido en España sobre la Violencia Escolar por el Defensor del Pueblo (2000), de donde es oriundo el autor, se dan las siguientes evidencias en torno a las actitudes del docente ante el acoso escolar:

Los educadores implicados que actúan en busca de soluciones son minoritarios respecto a la mayoría de los adultos de los institutos, que se reparten entre los indiferentes que se limitan a cumplir su labor, quienes critican la situación sin actuar y los fatalistas, que exageran la realidad y consideran que la situación no podrá mejorar (Fundación Piquer, 2009:19)

La escuela es un centro de socialización que debe formar

individuos capaces de desarrollar competencias sociales, cognitivas y afectivas de carácter positivo, traducidas en conductas socialmente hábiles y aceptadas; orientadas hacia lo prosocial, por lo que sigue siendo esta institución, una alternativa válida de solución ante el comportamiento violento.

Dice el autor del relato en la entrevista que los chicos omega carecen de habilidades sociales necesarias para relacionarse con sus pares; *“no basta con que el omega sea diferente; también ha de ser más débil. Si le enseñas las habilidades sociales que le faltan, si le fortaleces, dejará de ser omega”* (Mallorquí, 2016:3).

De lo que se trata entonces es, no sólo de fortalecer las habilidades sociales del Chico Omega, sino reconducir también la conducta de los Chicos Alfa y Beta implicados en el acoso. Los padres, docentes, trabajadores sociales, orientador y psicólogo escolar, deben trabajar en forma coordinada y conjunta, pues se requiere un esfuerzo mancomunado para solventar estas prácticas sociales perniciosas. Los Chicos Omega, como dice el autor, pueden salir de su condición, pero, tienen que aprender a hacerlo, y para ello, requieren de la ayuda afectiva desde la esfera familiar, y desde lo profesional, la orientación pedagógica y psicológica del entorno escolar.

## **Metodología**

La investigación fue de corte documental puesto que se buscaron analizaron e interpretaron una serie de datos provenientes de fuentes secundarias documentales. Se contó con el apoyo de la Hermenéutica según Fernández (2007) para realizar el análisis e interpretación de contenidos desde la visión de la investigadora. Se realizó una entrevista al autor del relato, de la cual se extrajeron trechos de información relevantes para el objeto de estudio, la cual se muestra a lo largo de todo el documento, porque permitió reforzar la teoría, allí desarrollada.

## **Resultados y discusión**

Las respuestas proporcionadas por el autor César Mallorquí, permiten confirmar que uno de los componentes del relato literario se relaciona con las vivencias o la ficción del escritor. En el niño omega hay un problema existencial presente porque carece de habilidades sociales para relacionarse con los demás, como lo plantea Heidegger en relación con el co-estar; es más débil, su Dasein está hecho a la medida al de los acosadores, quienes establecen con él una relación de poder- sumisión, como señalaba Foucault, pudiendo salir de su condición, ya que su Dasein-omega, se plantea como posibilidad; esto es, puede o no ser; para que no sea así, es necesaria la detección del problema en la escuela, ya que los autores coinciden que en la familia es difícil hacerlo, y para superarlo

requerirá la ayuda de profesionales preparados para fortalecerse y dejar de ser omega, siendo el papel de la familia de apoyo absoluto.

Otro aspecto interesante resultante del análisis es la comparación que hace Mallorquí del relato con el grupo que se forma en la escuela bajo la modalidad de manada al estilo de los lobos; para el autor la genética juega un papel decisivo, tal y como lo plantea la corriente naturalista- vitalista, donde el abuso escolar se trata de roles de jerarquías y poder en el contexto de un grupo cerrado.

## **Consideraciones finales**

Como reflexión final al análisis que se ha venido realizando de este relato desde algunas perspectivas distintas a la literatura, es necesario, que en la práctica los investigadores de fenómenos educativos, den otras miradas para ampliar sus horizontes de comprensión, por cuanto la complejidad subyacente en este fenómeno, que en el peor de los casos ha conducido al suicidio de escolares, requiere, a juicio de esta investigadora de una solución, con una visión holística y sistémica desde variadas disciplinas del conocimiento, para lograr una síntesis integradora, y es en ese sentido, que Morín (1994) plantea la transdisciplinariedad como la vía inicial para la comprensión de los ingentes problemas que acosan a las sociedades actuales, integrando los saberes que gravitan alrededor de la realidad social, como se pretendió

hacer desde aquí con el acoso escolar, el cual tiene muchas aristas para analizar, y no debe quedarse su explicación y comprensión sólo en el plano pedagógico, sino realizar su estudio con una mirada abarcadora, como un tejido que se trama con muchas hebras, ampliando sus horizontes epistémicos, para intentar ensanchar el conocimiento de los mismos.

Así, la confluencia de la literatura con otros campos del saber para comprender un fenómeno social de actualidad, como es el caso del acoso escolar expuesto en el relato Chico Omega, pasa por imbricar factores de naturaleza filosófica, psicológica, antropológica, cultural y pedagógica, entre otros, tratando de dar cuenta de sus múltiples dimensiones por su multirreferencialidad.

### Referencias bibliográficas

- Fernández, Inés. (2007). **Diccionario de Investigación. Una Comprensión Holística**. Quirón - Sypal: Caracas.
- Foucault, Michel. (1992). **Microfísica del Poder**. La Piqueta: Madrid
- Foucault, Michel. (2001). **El Sujeto y el Poder**. (Postfacio). En: Dreyfus, Hubert y Rabinow, Paul. MICHEL FOUCAULT: Más allá del Estructuralismo y la Hermenéutica. Nueva Visión: Buenos Aires.
- Fromm, Erich. (1982). **El miedo a la libertad**. Paidós: Barcelona.

- Fundación Piquer. (2009). **Violencia y Acoso Escolar**. (Documento). Disponible en: <http://www.observatorioperu.com/>. Recuperado el 21 de agosto de 2016.
- Heiddegger, Martín. (1953). **Ser y Tiempo**. (Libro). Edición disponible en: <http://www.philosophia.cl>. Recuperado el 25 de agosto de 2016.
- Mallorquí, César. (2012). **Chico Omega**. En: 21 Relatos sobre el Acoso Escolar. Onuba, Huelva.
- Mallorquí, César. (2016). (**Entrevista**). Disponible en: <https://www.hotmail.com>. Recuperado de la web el 3 de septiembre de 2016.
- Morín, Edgar. (1994). **Introducción al Pensamiento Complejo**. Editorial Gedisa: Barcelona,
- Olweus, Dan. (2007). **Acoso escolar, "Bullying", en las Escuelas: Hechos e Intervenciones**. (Documento) Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega. Disponible en: <http://www.acosomoral.org/>. Recuperado el 22 de agosto de 2016.
- Serrano, Ángela e Iborra, Isabel. (2005). **Violencia entre compañeros en la escuela**. Informe. Serie 9. Documentos. España, Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia.



Subijana, Ignacio. (2007). El acoso escolar: un apunte victimológico.

**Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología**, N° 09-03. pp. 03:01- 03:32. España.

Wilson, Edward. (1983). **Sobre la Naturaleza Humana**. Fondo de Cultura Económica de España: Madrid.

### La V de Gowin y el desarrollo de esquemas de conocimiento en Física

*Germain Montiel; Mercedes Delgado e Isaías Fernández*

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

*Maracaibo-Venezuela*

*germainmontiel@hotmail.com; merdelgon@hotmail.com;*

*isaiasfernandez03@gmail.com*

---

#### Resumen

El manejo de conceptos en Física es deficiente tanto a nivel medio como universitario, los estudiantes y profesores creen que ésta es una extensión de la matemática, donde sólo aplican ecuaciones de forma mecánica, dejando de lado la conceptualización. Ante esta problemática se plantea la presente investigación cuyo objetivo fue establecer la relación teórica y metodológica de la V de Gowin como herramienta didáctica en las clases experimentales de Física, con el desarrollo de esquemas de conocimientos desde la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud. Teóricamente se sustenta en la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud (1990) y la V epistemológica de Gowin. Metodológicamente la investigación fue de tipo documental y su nivel de profundidad de carácter descriptivo. Como resultado destaca que cada uno de los elementos de la V de Gowin posee relación estrecha con al menos un ingrediente de los esquemas de conocimiento. Como consideración final se expresa su posible aplicación en sustitución del informe de laboratorio tradicional. Sin embargo, su utilización debe ir acompañada de una estrategia didáctica diseñada de tal forma que contemple claramente las directrices para su uso. Ésta investigación proporciona bases tanto teóricas como metodológicas para futuras investigaciones cuya prioridad sea el rescate de la conceptualización en ciencias.

**Palabras clave:** Física; V de Gowin; esquemas de conocimiento.

## Gowin V and the development of knowledge schemes in Physics

---

### Abstract

The handling of concepts in physics is deficient both at the medium and university level, students and teachers believe that this is an extension of mathematics, where they only apply equations mechanically, leaving aside the conceptualization. In view of this problem, the present research was aimed at establishing the theoretical and methodological relationship of the V of Gowin as a didactic tool in the experimental classes of Physics, with the development of knowledge schemes from the theory of Vergnaud's conceptual fields. Theoretically it is based on the theory of the conceptual fields of Vergnaud (1990) and the epistemological V of Gowin. Methodologically, the research was documentary and its level of depth was descriptive. As a result, he points out that each of the elements of the Gowin V has a close relationship with at least one of the ingredients of the knowledge schemes. As a final consideration, its possible application is expressed in substitution of the traditional laboratory report. However, its use must be accompanied by a didactic strategy designed in such a way that it clearly contemplates the guidelines for its use. This research provides both theoretical and methodological bases for future research whose priority is the rescue of conceptualization in science.

**Keywords:** Physics; V of Gowin; knowledge schemes.

### Introducción

En el caso de la educación venezolana, el aprendizaje de la Física se ha convertido en mecánico, caracterizado por clases que generalmente consisten en copiar y reproducir conceptos, leyes y principios relacionados con el tema de estudio sin pretensión de analizarlos hasta comprenderlos y, memorizar o elaborar fichas con fórmulas, las cuales se convierten en el camino que conduce a aprobar los exámenes, sin consolidar un conocimiento científico perdurable (Delgado; Arrieta y Meleán, 2013; Rojas; Arrieta y Delgado, 2015).

Esta práctica habitual, hace que las clases de Física se perciban como un ambiente donde no se hace énfasis en la construcción de conocimientos. Aunado a esta situación, la mayoría de los estudiantes consideran a la Física como una asignatura compleja, la cual definen como una extensión de la matemática (Delgado, 2014); debido a que en general, sus ecuaciones se utilizan como recetas para resolver problemas algebraicamente, desanimando esto al estudiante promedio quien no siente una inclinación habitual por las ciencias (Hewitt, 2004). Esta opinión, se mantiene a lo largo de los cursos de

educación media, y no cambia a lo largo de algunas carreras universitarias.

Arrieta; Villasmil y Gutiérrez (2013), aseveran que una de las estrategias más utilizadas en la enseñanza de la Física es la resolución de problemas basados en ejercicios de aplicación de tipo cuantitativo, los cuales requieren la aplicación de fórmulas, reglas y algoritmos, los cuales son aprendidos por los alumnos de forma mecánica; por tal motivo, no se profundiza en el contenido conceptual del tema estudiado, ya que al encontrar un patrón se comienza a actuar de forma automática, sin establecer relaciones entre conceptos y aplicaciones. En muchos casos las actividades didácticas desarrolladas por los docentes se basan en una metodología que se aleja de brindarle a los estudiantes herramientas conceptuales y procedimentales adecuadas a su nivel educativo.

Esta situación ha generado una inquietud que conllevó a realizar la presente investigación tipo documental descriptiva, la cual tuvo como objetivo establecer la relación teórica y metodológica de la V de Gowin como herramienta didáctica en las clases experimentales de Física, con el desarrollo de esquemas de conocimientos desde la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud, con la finalidad de posteriormente elaborar una propuesta didáctica para su utilización en las clases de Física.

## **Fundamentación teórica**

### **La V epistemológica de Gowin**

Gowin, profesor emérito de la Universidad de Cornell, en los Estados Unidos, es un estudioso de los fundamentos de la educación, de la filosofía y de la estructura del conocimiento. En esta última área es bastante conocido por los diagramas V, la V-epistemológica o V de Gowin; siendo éste un instrumento heurístico, propuesto por este autor, para analizar la estructura del proceso de producción del conocimiento o para develar conocimientos documentados (Moreira, 2010).

Los diagramas V se originaron para impulsar a los estudiantes a reconocer los elementos constituyentes de la generación del conocimiento, o la estructura del mismo. La idea latente es colocarnos desde una posición en la cual el conocimiento no es descubierto, sino que es producido por los sujetos, mediante una estructura que puede ser analizada. En ese sentido, los diagramas V son también estrategias metacognitivas, debido a que permiten a los aprendices darse cuenta de su propia construcción.

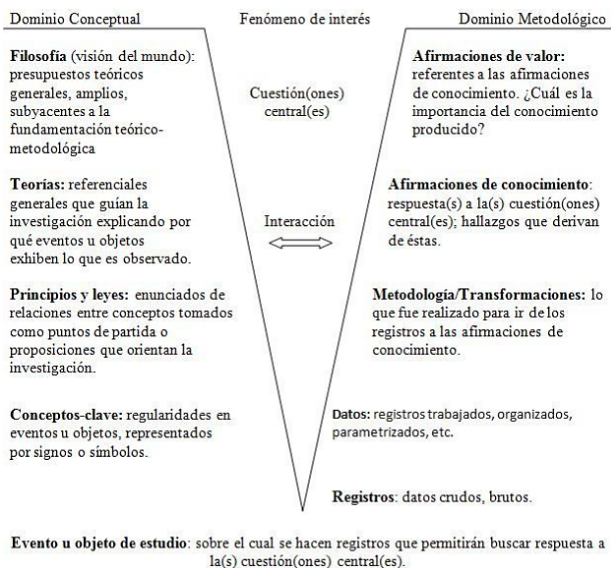
Para comprender como llegar a aprender mejor, los alumnos necesitan incrementar el conocimiento del proceso de aprendizaje, la naturaleza del conocimiento y como extraer significado de los materiales estudiados. En este sentido, los diagramas V, ayudan a los aprendices a aprender significativamente. Investigaciones tales como las

desarrolladas por López; Veit y Araujo (2011); Morantes; Arrieta y Nava (2013) y Rojas; Arrieta y Delgado (2015), evidencian que los estudiantes mejoran la comprensión de los temas de Física estudiados cuando adquieren conocimientos acerca del proceso de construcción del mismo, a lo cual contribuye la elaboración de la V de Gowin.

La idea original de Gowin estaba orientada en el análisis de la estructura del proceso de producción de conocimientos, la V epistemológica es un instrumento heurístico que es capaz de coadyuvar el proceso de aprendizaje de dos maneras: sintetizar la información y entrelazar los aspectos conceptuales y metodológicos propios de la inves-

tigación científica. Como idea inicial, sintetizar la información parece ser la primordial competencia de una V de Gowin, por lo que, con la V epistemológica se pueden sintetizar artículos científicos, libros, teorías e informes.

Ahora bien, el principal aporte de ésta investigación es que una versión modificada de la V, mostrada en la figura 1, puede asistir al alumno a comprender destacadamente el proceso de experimentación y su importancia en el proceso de aprendizaje de las ciencias naturales, en particular Física. Se deduce que, por tener un menor nivel de complejidad que el originalmente propuesto por Gowin, es más idóneo para propósitos educacionales.



**Figura 1. V Epistemológica de Gowin modificada**

Fuente: Hilger; Mozart y Moreira (2011)

Para construir una V, en primer lugar es necesario producir una cuestión central, que fundamenta todo el proceso experimental. Esa cuestión central es una proposición en el contexto de un fenómeno de interés científico que puede generar otras interrogantes, pero en un experimento generalmente se busca responder sólo una, o pocas. Todo experimento intenta describir algún acontecimiento natural o provocado, el cual es llamado evento.

El lado izquierdo de la V representa el dominio conceptual, que en nuestro proceso abarca los sistemas conceptuales comprometidos en el proceso experimental. El lado derecho de la misma, reproduce el dominio metodológico, donde se maneja la hipótesis; ésta es para los estudiantes la parte más sencilla del trabajo, contiene los componentes más habituales durante las prácticas de laboratorio.

### **La teoría de los campos conceptuales de Gérard Vergnaud**

Gérard Vergnaud, nació en Francia, en 1933. Fue discípulo de Piaget, amplió en su teoría el enfoque piagetiano de las operaciones lógicas generales y de las estructuras generales del pensamiento, aportando fundamentalmente el estudio del desenvolvimiento cognitivo del sujeto en situación. A diferencia de su tutor, toma como referencia el contenido propio del conocimiento y el análisis del dominio de ese conocimiento desde el punto de vista conceptual (Moreira, 2010).

La didáctica de la matemática y de las ciencias, tanto en Francia como en el mundo entero, deben mucho a Gerard Vergnaud. Su idea de sustituir la interacción de Sujeto-Objeto por la interacción Esquema-Situación, ha generado diversidad de investigaciones; al igual que las relaciones que ha trazado entre conceptualización y mediación, y su insistencia en destacar más las coincidencias que las diferencias entre las obras de Piaget y Vigotsky (Otero et al., 2014).

La teoría de los campos conceptuales de Gérard Vergnaud es una teoría psicológica cognitivista que estudia el proceso de conceptualización por parte de los aprendices. Se refiere a una teoría pragmática en la dirección que reconoce que la obtención de conocimientos es determinada por situaciones, problemas y acciones del sujeto en esas circunstancias. Es decir, que por medio de su resolución es que un concepto adquiere sentido para el alumno. Además es una teoría de la complejidad cognitiva, que considera el desarrollo de circunstancias progresivamente dominadas, de los conceptos y teoremas imprescindibles para actuar eficazmente en esos contextos y de las palabras y símbolos que pueden eficientemente protagonizar esos conceptos y operaciones para el individuo, dependiendo de su madurez cognitiva.

Según Paquay (2006), el carácter contextualizado de los conocimientos parece ser la regla después de la infancia; Vergnaud no tiene duda sobre ello y esto lo induce a dar un lugar

fundamental a las reglas de acción, que son esencialmente contextuales. Vergnaud (1990), adopta como proposición que el conocimiento está estructurado en campos conceptuales cuyo dominio, por parte del aprendiz, se genera en un largo período de tiempo, a través de experiencias varias que conducen a la madurez y aprendizaje.

Este autor formuló la Teoría de Campos Conceptuales con la idea de servir como fundamento teórico a investigaciones vinculadas con actividades cognitivas, particularmente con aquellas relacionadas con aprendizajes científicos y técnicos. La finalidad de esta teoría es el de proponer un referencial que faculte vislumbrar las continuidades y rupturas entre conocimientos en los estudiantes desde la perspectiva de su contenido conceptual, entendiéndose como conocimiento tanto el saber hacer como el saber expresar.

Según expresa Moreira (2010), en la enseñanza los conceptos generalmente son relegados a una posición secundaria, muchas veces no pasan de definiciones. En la práctica, las fórmulas, algoritmos, principios y teorías (que tampoco existirían sin conceptos) reciben mucho más atención, de parte de alumnos y profesores, que los conceptos.

Vergnaud (1990), llama esquema a una organización invariante del comportamiento para una determinada clase de situaciones. No es el comportamiento el que es invariante sino su organización. Por lo tanto, un esquema es un universal que es

eficaz para determinadas realidades donde se pueden desarrollar diversas sucesiones de acción, de recolección de información y de control, dependiendo de las singularidades de cada condición particular. Resulta pertinente resaltar que la noción de esquema de conocimiento reviste un gran interés teórico y que dicho interés reside en el hecho de que establece el vínculo imprescindible entre la conducta y la representación y consecuentemente, la conceptualización, considerada como la piedra angular del conocimiento.

Para analizar los esquemas de conocimientos Vergnaud (1990), describe los componentes de los esquemas, los cuales según este autor son cuatro:

- a) Metas y anticipaciones del objetivo a alcanzar, de los efectos a esperar y de las eventuales etapas intermedias.
- b) Reglas de acción, son del tipo “si... entonces”, permiten producir la sucesión de acciones del sujeto; es decir, algoritmos de búsqueda de información y control de los resultados de la acción.
- c) Invariantes operatorios, los cuales dirigen el reconocimiento de los elementos pertinentes de la situación y la toma de información sobre la situación a tratar. Son los conocimientos contenidos en los esquemas, tal como los llama el autor, son los conceptos en acción y teoremas en acción.
- d) Posibilidades de inferencias, son los razonamientos que permiten

establecer una relación entre los conocimientos científicos y los cotidianos; conllevan a la formulación de una nueva situación a partir de la anterior.

De estos elementos constituyentes, los invariantes operatorios, forman el origen conceptual tácito que posibilita recolectar la información concerniente y a partir de ella, deducir las reglas de acción más apropiadas para resolver eficazmente una situación problemática.

## Metodología

El diseño de la investigación fue de tipo documental, su nivel de profundidad es de carácter descriptivo, ya que se describieron los elementos teóricos y metodológicos de la V de Gowin como herramienta didáctica en las clases experimentales de Física, y su relación con el desarrollo de esquemas de conocimientos desde la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud (Hernández; Fernández y Baptista, 2014).

Las actividades realizadas para el desarrollo de esta investigación fueron las siguientes:

1. Búsqueda y recolección de fuentes bibliográficas.
2. Selección y revisión de documentos.
3. Análisis e interpretación de la información recolectada en función del desarrollo de la investigación.
4. Descripción de los elementos teóricos y metodológicos de la V de

Gowin como herramienta didáctica en las clases experimentales de Física.

5. Establecimiento de la relación de los elementos teóricos y metodológicos de la V de Gowin con el desarrollo de esquemas de conocimientos desde la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud.

## Resultados y discusión

### Relación existente entre la V de Gowin y los esquemas de conocimiento

Vergnaud (1990), llama esquema de conocimiento a la organización invariante del comportamiento del sujeto que aprende en una determinada clase de situaciones. Según él, es en ellos donde se deben investigar los conocimientos en acción del sujeto; es decir, los elementos cognitivos que hacen que la acción del sujeto sea operatoria. Dichos esquemas organizados en cuatro componentes, descritos anteriormente.

A continuación se realiza una descripción detallada sobre el desarrollo de los componentes de los esquemas de conocimientos y su relación con los elementos del constructo de la V de Gowin detallados en la figura 1:

**Fenómeno de interés:** constituye la temática a estudiar o a experimentar en el caso de esta investigación, éste desarrolla una correlación con los ingredientes de los esquemas de conocimiento de Vergnaud (1990):



metas y anticipaciones e invariantes operatorios; ya que, para identificar la/s posible/s finalidad/es de la actividad, identificar el tema, datos, condiciones e interrogantes, es necesario manejar de manera adecuada los contenidos que constituyen la base implícita y explícita que permite obtener la información pertinente para llegar a la solución de la situación que es planteada como experimento.

**Cuestión/es Central/es:** se refieren al problema o interrogante que se desea resolver o experimentar, lo cual guía el proceso de investigación y sus objetivos o metas. Es aquí donde se plantean las interrogantes que pone de manifiesto la finalidad de la actividad llevada a cabo, permitiéndonos así identificar el tema. Tal como es descrito, se relaciona con el ingrediente correspondiente a las Metas y anticipaciones de Vergnaud (1990).

**Filosofía:** En esta sección de la V de Gowin se debe establecer la visión de mundo, creencia, paradigma epistemológico y el método a aplicar en el proceso de investigación (Práctica de laboratorio), lo cual dará pistas sobre el patrón que adoptará el sujeto para generar la búsqueda de información y resultados, esto implica la manera de entender y valorar las cosas, establece cual problema debe resolverse, la manera de formularlo, las técnicas a utilizar y cómo el resultado obtenido debe ser interpretado. Según esta descripción, la filosofía se relaciona con el ingrediente de los esquemas denominado: Reglas de acción, las cuales según Vergnaud

(1990), constituyen la parte realmente generadora del esquema, aquella que permite la reproducción y la aplicación de secuencias de acciones lógicas por parte del sujeto.

**Teoría:** Desarrolla los Invariantes Operatorios contenidos en los esquemas de conocimiento (Vergnaud, 1990). La teoría está íntimamente relacionada con los invariantes operatorios, ya que, representa el marco teórico dentro del cual se realizará la actividad, y este marco teórico no es más que el conocimiento científico propio de un esquema conceptual. Los invariantes operatorios o “conceptos–en–acción” y “teoremas–en–acción”, los cuales son considerados como los conocimientos propios del aprendiz cuando resuelve una situación.

**Principios y leyes:** Se relacionan también con los Invariantes Operatorios. Los principios y leyes son enunciados (cualitativos y cuantitativos) de relaciones entre conceptos que orientan la investigación, es especial, se desarrollan los teoremas en acción, debido a que, se plantean proposiciones consideradas como verdaderas sobre lo real. Según Vergnaud (1990), los teoremas son constitutivos de los conceptos puesto que, sin proposiciones consideradas verdaderas, los conceptos no tendrían sentido. Sin embargo, es importante reconocer que un c-e-a siempre está relacionado con varios t-e-a, cuya formación se puede situar en un cierto período de tiempo a lo largo de la experiencia y del desarrollo.

**Conceptos claves:** Los conceptos-clave están íntimamente relacionados con los invariantes operatorios, más concretamente con los conceptos en acción, debido a que, presentan regularidades o categorías percibidas en eventos, objetos o situaciones, o lo que es lo mismo, representan objetos, situaciones, atributos, condiciones y circunstancias, es decir, categorías del pensamiento consideradas pertinentes. En este sentido, para Vergnaud (1990), un Concepto-en-acción (c-e-a) es un objeto, un predicado, o una categoría de pensamiento considerada como pertinente o relevante.

**Evento u objeto de estudio:** Desarrolla el ingrediente del esquema denominado: Reglas de acción. Establecido el paradigma epistemológico que rige la investigación y el tipo de método a aplicar para responder a la/s pregunta/s de la cuestión/es central/es se aplica un proceso de selección de instrumentos adecuados que permitirá realizar los registros necesarios del proceso de investigación. En términos de desarrollo de prácticas de laboratorio en Física, constituyen la búsqueda de instrumentos de medición necesarios, por tanto requieren dominio conceptual del tema estudiado por parte de los estudiantes.

**Registros y datos:** Se relacionan con las reglas de acción y con los Invariantes operatorios. En los registros se plasman las observaciones realizadas y las condiciones iniciales en el evento u objeto estudiado, esto incluye los diferentes instrumentos

de recolección de datos tanto crudos como procesados. De esta forma, con los registros se genera una búsqueda de información generando ciertos resultados experimentales, los cuales deben ser interpretados posteriormente.

**Metodología/transformaciones:** constituye en la V de Gowin el proceso realizado para pasar de los registros de datos a las afirmaciones de conocimiento. Este proceso se vincula a las reglas de acción y a los invariantes operatorios debido a que involucra las acciones realizadas en la toma de datos, montaje de instrumentos, análisis de resultados y dominio conceptual y procedimental del tema estudiado en el laboratorio.

**Afirmaciones de conocimiento:** Desarrolla los Invariantes operatorios y las Posibilidad de inferencia. En este apartado se debe establecer una relación entre los conocimientos científicos y los conocimientos propios del sujeto; conllevan a la construcción de una nueva situación a partir de la anterior (Vergnaud, 1990), y esta se encarga de dar respuesta a las cuestiones centrales y los descubrimientos que se deducen de estas.

**Afirmaciones de valor:** Las afirmaciones de valor también están íntimamente relacionadas con las posibilidades de inferencia, debido a que implica un proceso de reflexión sobre la importancia y aplicaciones del conocimiento adquirido y sobre nuevas situaciones generadas a partir de la actual, es decir, las afirmaciones

de valor comprenden un razonamiento que permite extrapolar reglas de acción e invariantes operatorios a nuevas situaciones, siendo el sujeto capaz de generar nuevas situaciones a partir del conocimiento obtenido, por lo cual se dice que la persona ha logrado realizar inferencias de conocimientos adquiridos o construidos.

Lo que se pretende es proponer, desde una perspectiva descriptiva e interpretativa, una manera de abordar la enseñanza de la Física, que busca entrar más a fondo en el análisis de la naturaleza del conocimiento y de cómo es producido. Se pretende relacionar todos los aspectos bajo un punto de vista epistemológico.

Ahora bien, la V de Gowin ofrece la posibilidad de colocar al estudiante frente a la clase de situaciones en las que según Vergnaud (1990), el sujeto no dispone de todas las competencias necesarias, exigiéndole un tiempo para su nueva consideración con posibles intentos frustrados, llevándolo eventualmente a cometer errores, los cuales pueden ser usados por el docente como una herramienta de aprendizaje. En este tipo de situaciones se observa la utilización sucesiva de diversos esquemas y para llegar a la solución de la misma, éstos deben ser cambiados, recombinados o acomodados.

En esta clase de situaciones se pone de manifiesto que *“los esquemas son frecuentemente eficaces pero no siempre efectivos. Cuando los sujetos usan un esquema ineficaz para cierta*

*situación, la experiencia los lleva a cambiar de esquema o a modificarlo”* (Vergnaud, 1990:138). Este cambio o modificación en los esquemas de conocimiento puede hacer posible la construcción de conceptos cónsonos con el conocimiento científico, ya que el aprendiz se convierte en un ente activo y se ve obligado a reflexionar, explorar otras alternativas de solución, realizar ensayos o buscar ayuda en recursos educativos o con sus otros compañeros.

### **Consideraciones finales**

En función de las características y relaciones generadas en ésta investigación, se establece que la aplicación de la V de Gowin como herramienta didáctica para el desarrollo de los esquemas de conocimientos desde la teoría de los campos conceptuales, constituye un aporte valioso y trascendental tanto para estudiantes como para docentes e investigadores, quienes a diario se enfrentan a la delicada labor de cooperar con la formación integral de la generación de relevo del país. La Teoría de Campos Conceptuales es una teoría psicológica sobre la conceptualización la cual sirve como marco teórico a investigaciones relacionadas con actividades cognitivas referidas a aprendizajes en ciencias y matemáticas.

Bajo la visión de la teoría de los campos conceptuales, el uso de Uves epistemológicas de Gowin puede facilitar ese proceso de desarrollo de los esquemas cognitivos en los estudiantes, debido a que, enlaza conocimientos,

creando conexiones entre eventos, conceptos, teorías, resultados, entre otros, y permite que el educando discierna sobre la importancia presente y futura del valor del conocimiento producido.

Las situaciones de laboratorio, en asignaturas como Física, pasan a tener mucho más sentido para los estudiantes cuando son conducidas en la perspectiva de la V epistemológica y, por lo tanto, con mayor potencial para facilitar la construcción de conocimientos cónsonos con el científico.

Esta puede suministrar indicios que lleven a la posibilidad de promover su aplicación en sustitución del informe de laboratorio tradicional. Sin embargo, se sabe que la V por sí sola no trae resultados efectivos; por lo que su utilización debe ir acompañada de una estrategia didáctica diseñada de tal forma que contemple claramente los elementos para su uso.

## Recomendaciones

Tomando como punto de partida las relaciones encontradas en la presente investigación, se hacen algunas recomendaciones que a juicio del investigador se deben tomar en cuenta:

- Se recomienda la aplicación de la V de Gowin en todas las prácticas de laboratorios, tanto a nivel superior como en media general.
- Extender su aplicación, no sólo en campos conceptuales de la Física, sino también en otras ciencias naturales como química, y biología,

haciendo los ajustes pertinentes y aprovechando sus fortalezas.

- Facilitar talleres de formación y actualización a docentes en ejercicio de ciencias naturales para dar a conocer el modelo generado.
- Proponer la creación de un banco de situaciones problemáticas cualitativas y cuantitativas, además de, prácticas de laboratorio novedosas, con el aporte de varios profesores de otras instituciones, apoyadas en las tecnologías de información y comunicación.

## Referencias bibliográficas

- Arrieta, Xiomara; Villasmil, Yeriling y Gutiérrez, Gladys. (2013). La argumentación de situaciones problemáticas en Física. Dificultades que presentan los estudiantes universitarios. **VIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación y I Congreso Internacional “Saberes y diversidad para un humanismo intercultural”**, del 28 al 31 de octubre de 2013, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Delgado, Mercedes; Arrieta, Xiomara y Meleán, Ramón. (2013). Esquemas cognitivos sobre difracción de ondas mecánicas de estudiantes universitarios. **Revista Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento**. Vol. 10, N° 3, pp. 115-132.

- Delgado, Mercedes. (2014). **Modelo para la construcción de conceptos científicos en física, desde la teoría de los campos conceptuales** (Tesis doctoral). Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la investigación**. Quinta edición, McGraw Hill, México.
- Hewitt, Paul. (2004). **Física conceptual**. Pearson Educación, México.
- Hilger, Thais; Medeiros, Angelo y Moreira, Marco. (2011). Relación de los estudiantes en las clases experimentales de Física General con la Uve epistemológica de Gowin, en contraposición al informe tradicional. **Latin-American Journal of Physics Education**. Vol. 5, N° 1, pp. 256-266.
- López, Sonia; Veit, Eliane y Araujo, Ives. (2011). Modelación computacional apoyada en el uso del diagrama V de Gowin para el aprendizaje de conceptos de dinámica newtoniana. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. Vol. 10, N° 1, pp. 202-226.
- Morantes, Zoraida; Arrieta, Xiomara y Nava, Marianela. (2013). La V de Gowin como mediadora en el desarrollo de la formación investigativa. **Revista Góndola, Enseñanza y aprendizaje de las ciencias**. Vol. 8, N° 2, pp. 7-29.
- Moreira, Marco Antonio. (2010). ¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? ¿Por qué mapas conceptuales? **Revista Currículum**. N° 23, pp. 9-23.
- Otero, María; Fanaro, María; Sureda, Patricia; Llanos, Viviana y Arlego, Marcelo. (2014). **La teoría de los campos conceptuales y la conceptualización en el aula de Matemática y Física**. Dunken, Buenos Aires.
- Paquay, Leopold. (2006). **El Análisis cualitativo en Educación**. De Boeck, Paris, Francia.
- Rojas, Elsa; Arrieta, Xiomara y Delgado, Mercedes. (2015). El diagrama V de Gowin como estrategia postinstruccional en las prácticas de laboratorio de física. **Revista Encuentro Educativo**. Vol. 22, N° 2, pp. 243-258.
- Vergnaud, Gérard. (1990). La théorie des champs conceptuels. **Recherches en Didactique des Mathématiques**. Vol. 10, N° 23, pp. 133-170.

## **La educación a distancia en los planes estratégicos de algunas universidades públicas venezolanas**

*Teresita Álvarez; Angelina Fernández y Andreína Fernández*  
*Universidad del Zulia. Maracaibo – Venezuela*  
*teresitaalvarez@hotmail.com, angelinafernandez@yahoo.com,*  
*andreinafernandez@gmail.com*

---

### **Resumen**

Las universidades venezolanas han asumido la cultura de la planificación para conducir la institución hacia el logro de propósitos y objetivos conforme a lo establecido en las leyes y en los acuerdos internacionales para la educación superior, garantizando así el cumplimiento de sus funciones. Partiendo del análisis del contenido de los Planes de Desarrollo Institucional de varias universidades públicas de país se realiza un estudio descriptivo, con el objetivo de determinar la inclusión en los mismos, de proyectos, estrategias, acciones o iniciativas, dirigidos a fortalecer la modalidad educativa de la educación a distancia. Este trabajo resalta la descripción de los planes según variables preestablecidas, referidas al desarrollo de la educación a distancia en Venezuela.

**Palabras clave:** Educación a distancia; educación superior; planificación universitaria.

## Distance education in the strategic plans of some Venezuelans public universities

---

### **Abstract**

Venezuelans universities have taken the culture of planning to lead the institution towards achieving goals and objectives as set out in laws and international agreements for higher education, ensuring the fulfillment of their duties. Based on the analysis of the content of Institutional Development Plans of several public universities in the country, a descriptive study was done in order to determine the inclusion in those development plans, of projects, strategies, actions or initiatives aimed at strengthening the educational mode of distance education. This paper highlights the description of the plans according to predetermined variables relating to the development of distance education in Venezuela.

**Keywords:** Distance education; higher education; university planning.

### **Introducción**

Tratar asuntos referentes a la educación superior resulta de gran interés por la actualidad de los temas que se plantean y por su trascendencia, tomando en cuenta las universidades deben estar al día ante las exigencias del contexto para responder a las sociedades y comunidades como lo constituye su gran misión formadora.

Por otro lado, se observa que las universidades han asumido la cultura de la planificación para direccionar la gestión universitaria en aras de una mayor eficiencia efectividad con respuestas oportunas según los requerimientos. Por lo que en todas estas instituciones existe el Plan Estratégico que incluye las políticas institucionales, los programas, los proyectos y las estrategias seleccionadas para la gestión universitaria.

Este trabajo tuvo como objetivo determinar la inclusión de proyectos, estrategias, acciones o iniciativas en los planes de las instituciones, dirigidas a fortalecer la modalidad educativa de la educación a distancia. La unidad de análisis lo constituyen los planes de las siguientes universidades: Universidad del Zulia (LUZ), Universidad Central de Venezuela (UCV), Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA), Universidad Nacional Abierta (UNA) y la Universidad de los Andes (ULA).

### **Fundamentación teórica**

Las instituciones universitarias siempre han dirigido sus proyectos y estrategias a responder las demandas de la sociedad ya que ello constituye su razón de ser, al formar profesionales preparados para atender las exigencias del contexto, realizar investigaciones

sobre el desarrollo del conocimiento y en función de los problemas que nos afectan, y de este modo, llevar los resultados de sus diferentes actividades a las comunidades donde se encuentran. Esa es la pertinencia social de la cual se habla insistentemente en el discurso universitario. Como plantea la UNESCO (1998) *“la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen”*.

Hoy, en las sociedades del mundo, el conocimiento se ha convertido en un instrumento de poder de gran significación, por lo que resultan imperativos cambios en la educación superior, que partiendo de los criterios de calidad y pertinencia den respuestas a las demandas de la sociedad; por ello, las universidades venezolanas han mantenido un incesante esfuerzo en buscar nuevas modalidades educativas, para brindar otras oportunidades de formación durante toda la vida, adaptadas a las actuales exigencias sociales y científicas, así como también a los avances tecnológicos, entre otros.

En este sentido, se plantea en el Informe sobre la Conferencia Mundial de Educación de la UNESCO (1998) que, para cumplir su misión, la educación superior debe diversificarse y anticiparse a la evolución de las necesidades de la sociedad y de los individuos.

Los avances vertiginosos impuestos por la tecnología de comunicación

e información representan un gran desafío para las instituciones educativas y en especial las de educación superior, que en respuesta deben ampliar sus programas de formación e internacionalización.

La UNESCO (1998) destaca al respecto de las nuevas realidades, la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la renovación de la educación superior, poniendo la información y los conocimientos a disposición de un mayor número de personas mediante la ampliación y diversificación de la transmisión del saber, el logro de un acceso más equitativo, la cooperación internacional y la adaptación de estas tecnologías a las necesidades nacionales, regionales y locales.

Se requiere renovar los esquemas educativos tanto de enseñanza como de aprendizaje con la incorporación de estas tecnologías, conforme lo exige al mundo globalizado de hoy. Todas las instituciones de educación superior deben ponerse al día con dichos avances, introducir y presentar ofertas novedosas de educación a distancia, utilizando las potencialidades que ofrecen las TIC y donde el estudiante basado en sus competencias y en su responsabilidad, se convierta en autor de su propio desarrollo.

La educación a distancia, hoy educación virtual, es una alternativa importante para que los estudiantes y profesionales puedan continuar en el camino de su desarrollo académico,



teniendo la oportunidad de interactuar con los docentes con el uso de los recursos tecnológicos, sin importar las distancias, administrando su propio tiempo para el estudio y asumiendo un compromiso de participación; siendo el responsable de su proceso de aprendizaje con la asesoría del docente quien introduce e incentiva todo ese proceso de formación. En el proceso de enseñanza - aprendizaje es fundamental la autonomía e independencia de los alumnos y la comunicación e interacción con el docente.

### **Metodología**

Para la realización del estudio se siguió el procedimiento de una investigación documental con la técnica de análisis de contenido en cada uno de los planes de las universidades seleccionadas.

Para el análisis de los planes se tomaron en cuenta las siguientes variables: Educación de calidad adaptada a las nuevas exigencias del mundo globalizado, uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza – aprendizaje, redes de apoyo, nuevos modelos pedagógicos, ofrecimiento de nuevas carreras fortalecimiento de la infraestructura tecnológica (plataforma tecnológica), apoyo a las actividades de investigación en educación a distancia, la extensión en la educación a distancia, proyección internacional en educación a distancia, gestión interna de las instituciones y gestiones presupuestarias.

### **Resultados y discusión**

Se presentan los resultados, organizados en los siguientes aspectos: Algunas experiencias en las universidades venezolanas en Educación a Distancia, la educación virtual en los Planes Estratégicos de las universidades venezolanas, educación de calidad adaptada a las exigencias del mundo globalizado, uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, ofrecimiento de nuevas carreras, redes de apoyo, plataforma tecnológica, apoyo para las actividades de investigación en Educación a Distancia, la extensión en la Educación a Distancia, proyección internacional en Educación a Distancia, gestión interna de las instituciones como apoyo a la Educación a Distancia y gestiones presupuestarias.

#### **Algunas experiencias en las universidades venezolanas en Educación a Distancia**

Los avances en las tecnologías de información y las nuevas demandas sociales han venido modificando los sistemas tradicionales de enseñanza. En los últimos 20 años Internet ha dotado a millones de personas de la oportunidad de estudiar desde cualquier lugar sin necesidad de trasladarse.

La experiencia en las universidades venezolanas en materia de educación a distancia es reconocida, así vemos desde finales de los años 90 las universidades han experimentado con la educación virtual incorporando cursos, diplomados y especializaciones,

así como asignaturas, en modalidad semipresencial y virtual. Universidades como la del Zulia (LUZ) y la Universidad Central de Venezuela (UCV) desde los años 70 han desarrollado los estudios universitarios supervisados. En ese entonces el Consejo Nacional de Universidades (CNU) apoya las iniciativas de esta modalidad de estudios en Venezuela como lo fueron: Estudios Libres de la Universidad Simón Bolívar; Estudios Universitarios Supervisados (EUS) de la Universidad Central de Venezuela; EUS de la Universidad Simón Rodríguez y EUS para los Estudios Generales de la Universidad del Zulia. Asimismo, el CNU creó la Comisión de Estudios Universitarios Supervisados (EUS) para coordinar las experiencias de este tipo que ocurrieran en diversas instituciones existentes (Proyecto de la Universidad Nacional Abierta - UNA).

Entre las casas de estudio que poseen una amplia oferta académica virtual se encuentran algunas universidades públicas y privadas (la Universidad Central de Venezuela, la Universidad Nacional Abierta, la Universidad Rafael Belloso Chacín, la Universidad Católica Cecilio Acosta, la Universidad Nueva Esparta, la Universidad Yacambú y la Universidad Católica Andrés Bello).

Además, desde hace 63 años, el Instituto de Mejoramiento Profesional de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador ofrece formación en línea a docentes que quieran ampliar sus estudios en las especialidades de

educación especial, integral o preescolar.

La universidad pionera en la modalidad de educación a distancia, en la República Bolivariana de Venezuela y en Latinoamérica es la Universidad Nacional Abierta (UNA) la cual fue creada el 27 de septiembre de 1977 y en su proyecto (2007) se afirma: *“Esta universidad se ha constituido en referencia en estudios a distancia...”*, así como también: *“La educación a distancia surgió como una respuesta de la sociedad ante el incremento de la demanda educativa y como una forma de democratizar el acceso a la educación de personas que por distintas circunstancias no podían ingresar a las instituciones de educación convencionales”*.

En el referido proyecto de creación de la UNA (2007) se expresa que, debido a los problemas existentes en la educación superior (masificación, costos, financiamiento, etc.) el gobierno venezolano decidió estudiar y ensayar nuevas estrategias educativas, apoyadas en el empleo de los sistemas multimedia.

Sólo limita el desarrollo de estas propuestas el déficit presupuestario que afecta a las casas de estudios superiores venezolanas, ante lo cual debe existir una actitud decidida por parte del gobierno nacional para darle posibilidades de ampliación a las propuestas novedosas que anualmente presentan las universidades.

## **La educación virtual en los Planes Estratégicos de las universidades venezolanas**

Las universidades venezolanas han asumido la cultura de la planificación como herramienta de conducción de la gestión universitaria para la toma de decisiones y para darle las directrices y seguimiento de los proyectos formulados, garantizando así el cumplimiento de sus funciones.

El propósito institucional por afianzar y desarrollar la educación virtual en las universidades venezolanas, se ve cristalizado con su inclusión en los planes de desarrollo estratégico de las mismas, con la formulación de estrategias y proyectos cuya implementación vislumbra un futuro ambicioso y productivo para la educación virtual en Venezuela.

De allí que tomando como medida de análisis los planes institucionales, se revisan cada uno de ellos para determinar la inclusión en los mismos de proyectos, estrategias, acciones o iniciativas dirigidas a fortalecer la modalidad educativa de la educación a distancia.

## **Educación de calidad adaptada a las exigencias del mundo globalizado**

El propósito de ofrecer una educación de calidad en cada una de las funciones universitarias, cumpliendo con su misión y con las realidades de sus diferentes contextos, está expresado ampliamente en los planes estratégicos

de las instituciones analizados en este trabajo y muy especialmente en lo relacionado con los proyectos de educación a distancia que las mismas ofrecen.

En el Direccionamiento Estratégico Institucional 2012-2017 (2012), la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA) establece políticas institucionales vinculadas a la educación a distancia y se señala como elemento clave de su Visión, entre otros aspectos, la calidad académica bajo la concepción de la UNESCO y precisan:

La calidad en términos de categorías evaluadoras involucra la pertinencia como la congruencia entre las expectativas del entorno y la oferta institucional, eficiencia como optimización de recursos en el logro de las metas, se relaciona con la productividad y la eficacia y efectividad con la consecución de los objetivos y metas.

Enfatizan en el mencionado plan (2012) la formación de recursos humanos de calidad, comprometidos con la sociedad, consolidado en valores de convivencia mediante un *“proceso educativo flexible, integral, con pertinencia y corresponsabilidad social”*. Entre los objetivos institucionales se expresa la intención de dar respuesta a la sociedad en sus actividades fundamentales resaltando la calidad, la equidad y la pertinencia social.

Con relación a la revisión de la calidad de la educación a distancia la

UCLA (2012) incluye, entre otras las siguientes acciones: Refinar el modelo del sistema de educación a distancia de la UCLA (SEDUCLA). Y Desarrollar el modelo para la gestión de la calidad en el sistema de educación a distancia de la UCLA (SEDUCLA).

En el Plan de la Universidad de los Andes - ULA (2015) se establece el eje estratégico: Calidad de la Educación que incluye tres Objetivos Estratégicos con sus correspondientes Proyectos y acciones. Se plantean como objetivo estratégico: *“Impulsar cambios institucionales como plataforma de respuestas a exigencias de transformación del sector de educación superior. Con el proyecto de Formulación de Políticas para el desarrollo de Programas de Educación a Distancia”*.

Por su parte, la Universidad del Zulia - LUZ (1996) establece entre sus objetivos estratégicos, en el Plan de Desarrollo Estratégico: *“Conducir un proceso de formación de un profesional hábil y útil para ubicarse en un mundo competitivo, globalizado, integrado, regionalizado y en proceso acelerado de transformación, con base en resultados de una educación con calidad y pertinencia social”*.

La Universidad Nacional Abierta (UNA) constituye, un sistema de educación abierta y a distancia (SEAD) de alcance nacional, organizado para democratizar y masificar el acceso a la educación, a amplios sectores de la población del país que están imposibilitados de atender

un programa de estudios bajo la modalidad presencial debido a la existencia de barreras geográficas, de impedimentos físicos y de cualquier otra índole, o a la imposibilidad de compatibilizar sus obligaciones familiares y laborales con los estudios, sin interferencias entre unas y otras. Entre los objetivos estratégicos se destaca en el Plan Estratégico (2005): Prestar un servicio educativo de alta calidad que se involucre los programas de estudio, el material instruccional, la atención esmerada al estudiante tanto en el ámbito académico como en el administrativo, la confiabilidad del sistema de evaluación y la funcionalidad de la infraestructura física.

Con las iniciativas: de evaluar las carreras que se ofrecen en la actualidad, actualizar programas de estudio y material instruccional, desarrollo de programas de formación y actualización del personal docente en conjunto con otras instituciones, ofrecimiento de programas de formación de la generación de relevo, intercambio de estudiantes con otras instituciones, atención a la planta física requerida y los servicios bibliotecarios.

Mención especial requiere, en el Plan de la UNA (2005), la iniciativa de desarrollar *“programas de formación en el área de calidad en educación a distancia, dirigidos al personal que mantiene relación directa con los estudiantes y comunidades, con miras a la prestación de un servicio educativo de calidad”*.

En el plan de la Universidad Central de Venezuela – UCV (2009) se plantea definir indicadores de productividad en las actividades y funciones de la institución lo que demuestra el interés por la calidad en cada uno de sus procesos.

### **Uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje**

El uso de las nuevas tecnologías no es sólo respuesta a los acuerdos internacionales en educación superior sino a las condiciones de desarrollo de la sociedad del conocimiento que así lo plantea y, en ese sentido, las universidades venezolanas han atendido a este requerimiento como se observa en el análisis de sus diferentes planes de desarrollo, con la limitante que se plantea ante la asignación presupuestaria.

Uno de los proyectos del Plan de la UCLA (2012) corresponde a la *“Formación Integral de pregrado mediante una transformación curricular flexible, integral, con pertinencia y corresponsabilidad social”*. Con el objetivo de desarrollar un sistema interactivo de enseñanza aprendizaje sustentado en teorías y modelos de aprendizajes emergentes y en el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) para fortalecer el proceso educativo de pregrado, postgrado y educación continua. Cuyas estrategias y acciones demuestran el interés institucional de desarrollar la educación a distancia pasando por un

proceso de revisión y evaluación, aplicando criterios de gestión de calidad, mejorar a los ejes pedagógicos del proceso de enseñanza - aprendizaje, la revisión de los diseños curriculares de las asignaturas a ofrecer y el apoyo tecnológico para la biblioteca virtual, entre otros.

Se destaca en el Plan Estratégico de la ULA (2015) la utilización de las nuevas tecnologías para el desarrollo de los estudios a distancia en la carrera de Derecho y 334 cursos en distintas carreras de pregrado.

Durante la gestión 2008-2012, se aprobó el Plan de Desarrollo y Crecimiento de las Tecnologías de Información y Comunicación en la ULA 2011-2016.

Se mencionan en el Plan de LUZ (1996) dos proyectos estratégicos que se vinculan a la educación a distancia y el uso de las TIC: El referido a las nuevas tecnologías para el aprendizaje. Para la: *“adopción adecuada de tecnologías novedosas y efectivas, que contribuyan al mejoramiento del aprendizaje como aspecto fundamental de un renovado proceso educativo, que incida en la relación con el mundo del trabajo...”*. Y el proyecto estratégico de educación continua, presencial y a distancia que pretende utilizar las nuevas tecnologías de información y comunicación como *“multiplicadoras y facilitadoras del proceso de aprendizaje”*.

La UNA (2005) establece por su parte, en el Plan de desarrollo, el siguiente objetivo estratégico:

*“Impulsar entre los miembros de la comunidad universitaria, el acceso y uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, con la finalidad de mejorar la calidad y penetración del servicio educativo e incrementar la productividad de su gestión”*. Con las siguientes iniciativas: consolidar la infraestructura tecnológica, concretar alianzas estratégicas, desarrollar sistemas informativos para la gestión eficiente, así como la realización de sistemas masivos de capacitación en el uso de las tecnologías de información.

El Plan estratégico de la Universidad Central de Venezuela - UCV (2009), establece entre sus lineamientos centrales: *“Desarrollar y mejorar la plataforma tecnológica y los servicios de apoyo a la gestión académica – administrativa de la gestión”*.

La búsqueda y desarrollo de proyectos novedosos en la gestión universitaria siempre ha constituido la constante en el devenir histórico de cada una de las instituciones en las regiones del país, muy especialmente en el proceso formativo, para darle cabida a mayor número de estudiantes siempre garantizando la calidad en dicho proceso.

En este aspecto la UCLA (Direccionamiento Estratégico Institucional de la UCLA 2012-2017) propone como estrategia: *“Impulsar el desarrollo y aplicación de nuevos modelos pedagógicos y las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) a lo largo de todo el proceso educativo*

*del pregrado, postgrado y educación continua”*. Y las acciones correspondientes referidas a:

- Implantar las oportunidades de mejora a los ejes pedagógico, tecnológico y de gestión con base a los resultados de las evaluaciones de todos los componentes del sistema de educación a distancia de la UCLA (SEDUCLA).
- Desarrollar los diseños instruccionales de las asignaturas de los programas que presentan bajo rendimiento para el incremento de espacio físico bajo el modelo del sistema de educación a distancia de la UCLA (SEDUCLA).
- Desarrollar el resto de las asignaturas que requieran darse bajo la modalidad a distancia de los diferentes programas de la UCLA.
- Desarrollar e implantar un modelo de biblioteca digital y de repositorios de objetos de aprendizaje de libre acceso que sustente el modelo bimodal del sistema de educación a distancia de la UCLA (SEDUCLA).

El plan de la Universidad del Zulia (1996) incluye 9 Programas Direccionales y uno en particular está referido al tema central de este artículo como lo es el Programa Innovaciones Académicas donde se hace referencia a la necesidad de la institución universitaria de dar respuesta a los requerimientos del entorno, ofrecer un abanico de opciones académicas en sus funciones principales. La formación del profesional actual, la educación

permanente a través de programas flexibles adaptados a las nuevas tecnologías que ofrezcan alternativas de formación y desarrollo permanente del recurso humano. Y entre sus objetivos específicos se encuentra: Fortalecer los programas de educación continua presencial y a distancia.

### **Ofrecimiento de nuevas carreras**

El avance del conocimiento es tan vertiginoso que lleva a las instituciones universitarias a renovar sus propuestas de estudios e incrementar las mismas para así formar profesionales en las diferentes áreas conforme a las exigencias del mundo globalizado. Siendo este imperativo expresado en cada uno de los planes de desarrollo de las instituciones universitarias estudiadas en este trabajo.

La UCLA (2012) plantea como estrategia: Diseñar nuevas carreras bajo la modalidad a distancia. Con la acción de definir con el Vicerrectorado Académico las necesidades de nuevas carreras bajo la modalidad a distancia de la UCLA (SEDUCLA).

Por su parte la ULA (2015) plantea los objetivos estratégicos de: Promocionar valores y actitudes que avalen la formación de profesionales integrales, de alta calidad académica, requeridos por la sociedad y consolidar los programas de postgrado e investigación existentes, apoyando plenamente estudios, investigaciones y postgrados, ampliando dichos programas hacia la interrelación

con la sociedad. Mediante proyectos de desarrollo y fortalecimiento de programas de pregrado, postgrado y de extensión bajo la modalidad interactiva a distancia.

La Universidad de los Andes (2015) formula como estrategia: *“Diseñar e Implantar gradualmente un sistema de educación a distancia que combine la presencia y la virtualidad, que permita ampliar las oportunidades de estudio a la sociedad más allá de lo tradicional en un marco de calidad e innovación”*. Además, se propone la creación de nuevos programas académicos de carácter interdisciplinario, fortalecer el programa de educación interactiva y/o a distancia, que permita ampliar la cobertura de formación y capacitación, de pregrado y postgrado.

La UNA (2005) formula en el plan el siguiente objetivo estratégico: Atender la demanda de estudios superiores en las áreas prioritarias de desarrollo del país, ampliando la oferta académica de pregrado y postgrado, a partir de la experiencia acumulada en la aplicación de la metodología de Educación a Distancia. Con las siguientes iniciativas: evaluar proyectos de nuevos programas de pre y postgrado, creación de diplomados, carreras cortas, entre otros.

La UCV (2009) formula en el plan en el punto referido a la definición doctrinaria de la nueva academia ucevista: *“Ampliar la oferta de modalidades de estudios a través de un sistema de educación a distancia*

*“amigable” y diverso”.*

La Universidad del Zulia (1996) propone como proyecto estratégico en el plan: *“Estudios de demandas y necesidades de profesionales para la reformulación y creación de nuevas carreras”* que aunque no se refiere a las carreras de educación a distancia, el estudio abre la posibilidad de incluirlas en función de las necesidades encontradas.

## **Redes de apoyo**

La necesidad de integración con otras instituciones y el fortalecimiento desarrollo de las redes académicas como una necesidad real de la era del conocimiento igualmente está presente en los planes analizados de las instituciones universitarias.

Como estrategias de cooperación en relación a la educación a distancia la UCLA (2012) plantea en su plan, vincular su sistema de educación a distancia con otras organizaciones y redes educativas para su fortalecimiento. Con las acciones de conceptualizar el modelo de relacionamiento y cooperación entre instituciones y personas en materia de educación a distancia. Y desplegar los modelos de relacionamiento interno y externo a la institución. Además, formulan el proyecto: *“Red de servicios de apoyo para el fortalecimiento de la docencia, investigación y extensión”.*

En el punto correspondiente a la definición doctrinaria de la nueva academia ucevista, en el plan de la UCV (2009) se plantea: *“Desarrollar*

*las redes de saberes con su correspondiente apoyo tecnológico en la gestión del conocimiento”.*

La universidad del Zulia (1996) establece en su Plan de Desarrollo Estratégico la estrategia de *“Instrumentar el uso de redes nacionales e internacionales y la cooperación académica en todos sus niveles, para divulgar y transferir información, conocimiento y tecnología”.*

En la ULA (2015) se propone continuar trabajando en el desarrollo de postgrados compartidos con otras universidades o redes de universidades, avanzando en experiencias interdisciplinarias que permitan ampliar su propuesta, la enriquezcan y faciliten los procesos de integración, en particular latinoamericana, en educación, investigación, extensión y transferencia.

La UNA (2005) presenta la iniciativa de Consolidar su infraestructura tecnológica a nivel nacional (Laboratorios Tecnológicos de Comunicación, Desarrollo y Redes).

## **Plataforma tecnológica**

Como eje central para el desarrollo de la modalidad de educación a distancia está el referido a la plataforma tecnológica, aspecto este de gran interés para las universidades como lo demuestra el análisis de los planes revisados.

Entre sus lineamientos centrales se formula en Plan de la UCV (2009) *“Desarrollar y mejorar la plataforma*



*tecnológica, y los servicios de apoyo a la gestión académico - administrativa de la institución*". Se destaca en el Plan el Proyecto la Plataforma Tecnológico del SEDUC y el Portal del Sistema de Educación a Distancia de la UCV. Al mismo tiempo señalan como factores claves de éxito: *"Potenciar la plataforma tecnológica para la acción global de la UCV"*.

Con respecto al Post-Grado e Investigación se establece el objetivo de implantar un sistema de investigación y de postgrado que integre las fortalezas de grupos de investigación y docentes, propios, nacionales e internacionales, para propiciar la generación de conocimiento y responder a las necesidades y las demandas del país, así como elevar la competitividad del postgrado y la investigación.

Se proponen como objetivo de la institución implementar una plataforma tecnológica robusta, actualizada, capaz de responder a los requerimientos de sistemas y servicios para la docencia, extensión e investigación de la UCV.

En el Direccionamiento Estratégico de la UCLA (2012) se expresa que se debe realizar la optimización de la infraestructura física y tecnológica para el incremento de la productividad y el logro del éxito institucional. Se incluyen actividades dirigidas a modernizar la infraestructura tecnológica y sistemas para responder a los cambios y demandas del entorno.

Un aspecto resaltante en los planes de desarrollo de las universidades

en el punto referido a la educación a distancia es la gestión para consolidar programas de esta naturaleza. En este sentido en el plan de la UNA (2005) se presenta como objetivo estratégico: *"Diversificar la producción y uso de medios tecnológicos con la finalidad de ampliar la cobertura del servicio prestado por la UNA y de enriquecer los procesos formativos del estudiante"*. Con las iniciativas de ampliar la cobertura del servicio educativo utilizando de manera intensiva los medios impresos, audiovisuales, ampliar las posibilidades de acceso a los estudiantes de diversos medios tecnológicos.

La Universidad del Zulia incluye su programa (1996): *"Dotar a la institución de tecnologías de información y comunicación, garantizando el uso eficaz, eficiente efectivo como condición relevante para gerenciar en estos tiempos de cambios acelerados"*. Al respecto se destaca el objetivo de creación de redes comunicacionales.

Con relación al punto sobre nuevas tecnologías, en el Plan de la ULA (2015) se establece el proyecto de fortalecimiento y desarrollo de la gestión científica, tecnológica y humanística, con el objetivo estratégico de garantizar una infraestructura tecnológica de vanguardia para apoyar los procesos fundamentales de docencia, investigación y extensión.

## **Apoyo para las actividades de investigación en Educación a Distancia**

Un aspecto que merece especial atención y que demuestra el avance en lo referente al desarrollo de la educación a distancia, es el de vincular la formación mediante esta modalidad con las actividades de investigación en el área, lo cual sin duda significa un gran avance para el desarrollo de esta modalidad educativa.

En consonancia con el señalado propósito de realizar investigaciones en el área de la educación a distancia, la Universidad Nacional Abierta se plantea en el plan (2005) los siguientes objetivos estratégicos e iniciativas relacionadas con actividades de investigación en educación a distancia: Asignar especial relevancia al desarrollo de la investigación, como una práctica institucional dirigida hacia el mejoramiento de la educación a distancia, el desarrollo del conocimiento propio de las áreas y carreras que ofrece la institución y la solución de problemas comunitarios en el área de acción de la misma. Con las iniciativas de realizar proyectos conjuntos con otras instituciones (nacionales e internacionales) que utilizan la educación a distancia, generar líneas de investigación en el área; apoyar la investigación que se produzca en el seno de la propia institución.

En el plan de la UCLA (2012) se establece entre sus acciones el fortalecimiento del desarrollo de líneas de

investigación en su sistema de educación a distancia (SEDUCLA) en términos de la innovación y transferencias de las tecnologías educativas.

## **La extensión en la Educación a Distancia**

Un tema de gran interés, por lo novedoso de su alcance es el expresado en el Plan de la UNA (2005) al vincular actividades de extensión con la educación a distancia, en este sentido se plantean objetivos e iniciativas dirigidos a proyectar la institución, fortaleciendo la actividad de extensión con sus programas de educación a distancia. Se establece el fortalecimiento de la Extensión Universitaria en sus cuatro expresiones: acción social, educación continua, asistencia técnica y cultura y entre sus iniciativas expresan la incorporación de la acción social en el currículo de las carreras y aumentar la cobertura de los servicios de extensión en espacios físicos alternativos con el uso de diferentes medios de comunicación, atendiendo necesidades educativas de poblaciones, tradicionalmente excluidas del sistema educativo.

## **Proyección internacional en Educación a Distancia**

El propósito de trascender los espacios nacionales para proyectar la institución con sus logros académicos al mismo tiempo recibir aportes novedosos de instituciones de otros contextos, es otro aspecto de gran

trascendencia expresado en los planes de las instituciones universitarias en sus planes de desarrollo.

Así lo señalan en el Plan de la UNA (2005) *“Proyectar a la UNA como institución nacional e internacional de referencia en educación permanente, abierta y a distancia, especializada en la atención a poblaciones masivas y dispersas geográficamente”*. Con las iniciativas de desarrollar un plan de imagen corporativo que dé a conocer los logros institucionales y los proyectos que se adelantan, así como conocer la proyección de la universidad a través de la actividad de sus egresados, la formulación de políticas internacional fundamentada en la cooperación, solidaridad entre los pueblos.

Entre las estrategias institucionales en el Plan de LUZ (1996) se formula: *“Promover alianzas con organismos y organizaciones públicas y privadas, regionales, nacionales e internacionales para adelantar programas y proyectos de carácter social económico”*; con ello, de alguna manera, se favorecería el intercambio para consolidar las propuestas de educación a distancia que existen en diferentes instituciones universitarias.

La ULA (2015) plantea al respecto: Posicionarse en el plano internacional como institución referente en acciones de cooperación, promoviendo la integración regional y la internacionalización de la universidad por medio de alianzas y asociaciones estratégicas.

Por su parte la UCLA (2012) formula el objetivo de: *“Afianzar el sistema de calidad de la UCLA”* con la estrategia de lograr el reconocimiento acreditación nacional e internacional.

### **Gestión interna de las instituciones como apoyo a la Educación a Distancia**

El apoyo institucional para revisar cada uno de sus procesos que permita un desarrollo profesional continuo y permanente se observa igualmente en el Plan de la UNA (2005) al expresar el propósito de *“Desarrollar un modelo de organización que le permita a la UNA realizar de manera adecuada las funciones de mantenimiento, así como crear las condiciones para proyectar el desarrollo institucional”*. Con iniciativas que incorporen al personal jubilado y egresados de la institución a la gestión, realizar evaluaciones de la estructura organizacional, desarrollar procesos comunicacionales para la toma de decisiones confiables oportunas con la participación de la comunidad universitaria entre otras.

La ULA (2015) plantea como objetivo resaltante para mejorar la gestión interna de sus actividades implantar un sistema integral de evaluación académica de pregrado y postgrado, a fin de mejorar el proceso educativo, tomando en cuenta el currículo en toda su dimensión (planes de estudio, planta física, equipamiento, capital humano y rendimiento académico; involucrando la docencia, investigación extensión.

Así mismo, implantar un sistema de seguimiento, evaluación y mejora de la gestión institucional que eleve la calidad y pertinencia de los procesos académicos y administrativos, y de soporte a la toma de decisiones y rendición de cuentas.

### **Gestiones presupuestarias**

Sin lugar a dudas el tema presupuestario es de gran interés ya que de la obtención de recursos depende la posibilidad de los proyectos e iniciativas planteados en cada uno de los planes desarrollo de las universidades venezolanas analizadas. Por lo cual se plantean en dichos documentos diversas alternativas para el logro de los recursos requeridos en las instituciones.

La UNA (2005) plantea al respecto el siguiente objetivo estratégico: *“Reforzar las capacidades necesarias para obtener un presupuesto acorde con las expectativas de desarrollo que tiene planteada la Institución para los próximos cinco años”*. Con acciones que permitan generar ingresos adicionales al presupuesto ordinario, mediante la identificación de áreas de oportunidad, acentuar la formulación, evaluación de los proyectos presentados, desarrollando competencias para ello.

La UCV (2009) señala como factor de éxito y logro de los objetivos propuestos la dotación presupuestaria y diversificación de las fuentes de financiamiento.

Por su parte en el Plan de LUZ (1996) establece el fortalecimiento del desarrollo de la institución y el impulso a los programas y proyectos del referido plan, por lo que se propone diversificar las fuentes de financiamiento sin sacrificar la manera como se establecen las funciones básicas. En este sentido se plantea el propósito de *“Fomentar las potencialidades de producción de bienes servicios competitivos, enmarcados en el compromiso social de la institución y promover su comercialización para generar recursos financieros adicionales”*.

En el Plan de la ULA (2015) se destaca en relación a las gestiones presupuestarias la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento y mayores esfuerzos para conseguir una gestión más eficiente, desde el punto de vista económico y financiero.

La UCLA (2012) plantea en el plan la estrategia de *“Buscar fuentes alternas de financiamiento, para superar la dependencia del presupuesto ordinario”*, mediante las acciones como mejorar la oferta de servicios que presta la universidad. Fortalecer de manera sistémica las relaciones de la universidad con organismos públicos, privados, nacionales e internacionales para captar nuevas oportunidades de recursos financieros. Aprovechar oportunidades de financiamiento externo de entes privados, gubernamentales, nacionales e internacionales mediante la formulación de proyectos que permitan captar recursos para la academia.

## Consideraciones finales

La realización de trabajos referidos al acontecer universitario y sus propuestas de desarrollo conlleva al compromiso de continuar actualizando la información, dado que las instituciones de educación superior están en un permanente proceso de revisión de sus proyectos y actividades para responder a los cambios de la sociedad del conocimiento, a los avances del desarrollo tecnológico y a los acuerdos internacionales.

Las universidades públicas nacionales estudiadas en este trabajo han asumido la cultura de la planificación reflejada en la elaboración y actualización de los planes de desarrollo institucionales para la conducción de la gestión universitaria y el análisis efectuado a dichos planes refleja que las universidades venezolanas toman en cuenta las variables analizadas en este trabajo para el mejoramiento continuo de su función formadora, en respuesta a las exigencias de su entorno.

Por otra parte, el propósito institucional por afianzar y desarrollar la educación virtual en las universidades venezolanas, se ve cristalizado con su inclusión en los planes de desarrollo estratégico de las mismas, la formulación de estrategias y proyectos cuya implementación vislumbra un futuro ambicioso y productivo para la educación virtual en Venezuela.

La trascendencia del estudio y el papel que desempeñan las universidades privadas en el país se plantean en una segunda parte, para extender la

investigación a universidades de este sector en investigaciones futuras.

## Referencias bibliográficas

- UNESCO. (1998). **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción.** Documento de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, Visión y Acción: Informe final, 9 de octubre de 1998, No. 1. París, Francia. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa) Recuperado el 20 de octubre de 2016.
- Universidad Central de Venezuela (2009). **Plan Estratégico de la UCV. Herramienta para una gestión de cambio.** Comité Operativo del Plan Estratégico. Caracas, Venezuela.
- Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA) (2012). **Direccionamiento Estratégico Institucional 2012- 2017.** Barquisimeto, Venezuela.
- Universidad del Zulia (LUZ). (1996-2000). **Plan de Desarrollo Estratégico.** Maracaibo, Venezuela.
- Universidad de los Andes (ULA). (2015). **Plan Estratégico Institucional 2016.** Mérida, Venezuela.
- Universidad Nacional Abierta (UNA) (2005). **Plan Estratégico de la UNA: Presente y Futuro desde una Vista Colectiva.** Caracas, Venezuela.

Teresita Álvarez; Angelina Fernández y Andreína Fernández  
La educación a distancia en los planes estratégicos de algunas universidades públicas venezolanas

Universidad Nacional Abierta (UNA).  
(2007). **Proyecto de Creación de  
la Universidad Nacional Abierta.**  
Caracas, Venezuela.

## **Usos de Internet por estudiantes en etapas de adolescencia temprana y media**

**Francisco Bracho Espinel**

*Universidad Católica Cecilio Acosta. Maracaibo-Venezuela.*

*doctorbracho@yahoo.es*

---

### **Resumen**

Hoy se reconoce que la Internet ejerce –junto a la familia y la escuela– una influencia importante en el desarrollo de los adolescentes. El principal objetivo de investigación fue determinar los usos de Internet por estudiantes de educación media en las etapas de adolescencia temprana y media de Maracaibo. Las teorías que fundamentan el estudio pertenecen a: UNESCO (2004), Rebeil y Gómez (2009), Sánchez, Prendes y Serrano, (2011), Oliva et al., (2012), Brey, Innerarity y Mayos, (2009), Marín (2013), Casas y Ceñal-González (2005), Pedreira y Martín (2000), Ayala (2007), Pérez-Díaz y Rodríguez (2008), Silva (2006), Awuapara y Valdivieso (2013), Álvarez (2010), Albero (2002), entre otros. La investigación fue descriptiva, de campo y no experimental. El diseño del estudio corresponde al denominado transeccional descriptivo. La población estuvo constituida por 3564 estudiantes de educación media de 12 planteles del municipio Maracaibo. La muestra estuvo constituida por 532 sujetos. La técnica utilizada para la recolección de los datos fue la encuesta y el instrumento el cuestionario. La validez del instrumento se realizó a través de cinco (5) expertos. Para determinar la confiabilidad se aplicó el Método KR-20 de Küder y Richarson, resultando un valor de confiabilidad muy significativa ( $r_{tt} = 0,92$ ). La técnica para el procesamiento de los resultados es la tabla de frecuencia. Se concluye que el uso predominante que los adolescentes dan a Internet es fundamentalmente para comunicarse con sus pares, en segundo lugar para entretenimiento y, en menor proporción, como una herramienta educativa.

**Palabras clave:** Internet; usos de internet; estudiantes; adolescencia temprana y media.

## Internet uses by students in early and middle adolescence

---

### Abstract

Today it is recognized that the Internet has - together with the family and the school - an important influence on the development of adolescents. The main research objective was to determine the uses of the Internet by high school students in the early and middle adolescence stages of Maracaibo. The theories that support the study belong to: UNESCO (2004), Rebeil and Gómez (2009), Sánchez, Prendes and Serrano, (2011), Oliva et al., (2012), Brey, Innerarity and Mayos, (2009), Marín (2013), Casas and Ceñal-González (2005), Pedreira and Martín (2000), Ayala (2007), Pérez-Díaz and Rodríguez (2008), Silva (2006), Awuapara and Valdivieso (2013), Álvarez (2010 ), Albero (2002), among others. The research was descriptive, field and non-experimental. The study design corresponds to the so-called descriptive transectional. The population consisted of 3,564 high school students from 12 schools in the Maracaibo municipality. The sample consisted of 532 subjects. The technique used to collect the data was the survey and the instrument was the questionnaire. The validity of the instrument was carried out by five (5) experts. Küder and Richarson's Method KR-20 was applied to determine reliability, resulting in a very significant reliability value ( $rtt = 0.92$ ). The technique for processing the results is the frequency table. It is concluded that the predominant use that adolescents give to the Internet is fundamentally to communicate with their peers, secondly for entertainment and, to a lesser extent, as an educational tool.

**Keywords:** Internet; internet applications; students; early adolescence and average.

### Introducción

La particularidad de esta investigación está en la población-objeto: adolescentes escolarizados con edades entre doce y quince años, es decir, estudiantes en la etapa de la adolescencia temprana y media, y su natural manera de apropiarse socialmente de Internet, un medio multicrónico, desterritorializado y con un papel fundamental en la sociabilidad de los

adolescentes. Asimismo, resulta significativo que un estudio sobre el uso de Internet, parta de la realidad escolar.

Para la interacción social los adolescentes del mundo cuentan con un soporte tecnológico con el que no contaron las generaciones anteriores: Internet, considerado el fenómeno sociológico de comienzos del siglo XXI; y caracterizado por Silva (2006), como el lugar de lo instantáneo, lo lúdico, lo divertido, de la hibridación de



los códigos orales y escritos, y también donde se construyen identidades distintas a la que se tiene en la vida real.

Se ha tomado como punto de partida la actitud del adolescente como usuario de Internet (consumidor y prosumidor), explorándose su conducta comunicativa en función de su experiencia directa con la Red, para a partir de allí, determinar los diferentes usos que le dan a la Internet; con conciencia de que los adolescentes *“no tienen en general una mirada negativa sobre ese mundo tecnológico en el que nacieron, no se sienten ajenos a él ni se ponen a la defensiva”* (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014:16), como sí ocurre con algunos adultos.

El objetivo de esta investigación consistió en determinar los diferentes usos que le dan a la Internet los estudiantes de educación media de Maracaibo, en las etapas de adolescencia temprana y media.

## **Fundamentación teórica**

El sustento teórico del estudio se canalizó en dos ámbitos: Internet y sus usos; y adolescencia temprana y media. A continuación, se mencionan los puntos clave de cada uno.

### **Internet y sus usos**

La Internet se define como *“la red mundial de redes de computación*

*a través de la cual las personas pueden intercambiar información y comunicarse”* (UNESCO, 2004:233). Bajo otro punto de vista, Internet es *“un medio de comunicación diferente a sus antecesores, con un alto grado de complejidad no sólo tecnológica, sino en sus sistemas de producción, en la conformación de sus emisores y en los modos de recepción”* (Rebeil y Gómez, 2009:68-69), permitiendo una comunicación horizontal, una simetría entre producción y recepción. En otras palabras, Internet adopta dos funciones: *“es un nuevo canal de distribución para medios tradicionales y es también un espacio de expresión que da lugar a un sinfín de emisores emergentes, por eso en sus contenidos está presente tanto la moral social como la ética individual”* (idem).

La Internet presenta las siguientes características: (1) ofrece un lenguaje multimedia; (2) es reticular debido a su arquitectura informática; (3) es multinivel (comunicación interpersonal, grupal y masiva); (4) es multicrónico, ya que permite comunicación en tiempo real y diferido; (5) es un medio desterritorializado, debido a su ubicuidad espacial; (6) se le reconoce como hipertextual, en la medida en que utiliza un lenguaje no secuencial, permitiendo abrir ventanas simultáneas con textos diferentes; (7) apuesta por la diversidad: de información, de fuentes, de modos de interacción, de canales de expresión y de emisores (Rebeil y Gómez, 2009:68).

El uso de Internet “*se refiere a un proceso de construcción social, ya que por lo general contiene antecedentes a partir de las formas de funcionamiento y de usos característicos en otros medios*” (Rebeil y Gómez, 2009:213). De este modo, entre los usos más comunes de Internet se encuentran los siguientes: (a) Correo electrónico; (b) Grupos de noticias temáticos, donde los usuarios leen mensajes y dejan otros; (c) Listas de discusión, los usuarios participan enviando y recibiendo mensajes en una cuenta de correo electrónico; (d) Canales de conversación interactiva (chat); (e) Transferencia de archivos de gran volumen (FTP); (f) Teléfono Internet; (g) Videófono, modalidad más compleja del teléfono Internet, que incorpora *web cams*; (h) Servicios de noticias que se reciben en la cuenta de correo electrónico; (i) *World wide web*, páginas donde personas o instituciones dan a conocer información (Rebeil y Gómez, 2009).

Sumado a lo expuesto, la Internet presenta las siguientes limitaciones: (1) para ser navegador activo es necesario contar con habilidades informáticas, en tanto que exige condiciones duras para la recepción; (2) el recurso de la hipertextualidad que permite a los usuarios construir libremente sus propios contenidos, impide que Internet sea capaz de homogenizar la imaginaria social; (3) todavía el acceso es restringido a un grupo de ciudadanos, tanto por razones económicas como por la falta de infraestructura técnica o habilidades informáticas (Rebeil y Gómez, 2009).

Por otra parte, la era digital ha traído conceptos como nativos digitales, generación-red o cibergeneración (Prensky, 2010), que caracterizan a los estudiantes del siglo XXI, como la generación cuyos integrantes piensan y procesan la información de modo distinto a sus predecesores. Este término “*hace referencia a una generación de personas que han crecido con las TIC como parte de su entorno natural*” (Sánchez, Prendes y Serrano, 2011:14). Es por ello que los alumnos “*son usuarios formales de los ordenadores, que trabajan con las TIC (...) en la escuela, en el hogar y las utilizan como fuente de entretenimiento y medio de comunicación*” (idem).

Especialistas distinguen entre el uso frecuente de las nuevas tecnologías y la adicción a las mismas. Así, conducta adictiva “*es la relación de dependencia que se crea, la pérdida de control por parte del sujeto y la grave interferencia que genera en la vida cotidiana*” (Oliva et al., 2012:16). Atendiendo a estas consideraciones, habrá adicción si concurren la dependencia y la pérdida de control; entendiéndose por dependencia “*la necesidad subjetiva de realizar forzosamente la conducta y la supeditación de la vida cotidiana al mantenimiento del hábito*” (idem). Es por eso que los especialistas afirman que no hay adicción por el hecho de sentirse atraído por las TIC o por disfrutar participando en las redes sociales virtuales.

Sobre la influencia de las formas de sociabilidad e interacción en Red en el individuo, se afirma que la hiperco-

nexión se ha convertido ya en un aspecto fundamental de la existencia como individuos y como ciudadanos (Brey, Innerarity y Mayos, 2009). Al respecto, se considera que *“la sociabilidad virtual basada en términos dialógicos, constituye el nuevo espacio en donde se construyen y se transforman las formas de la sociabilidad y la negociación del yo”* (Marín, 2013:8); igualmente, *“afecta también a las condiciones en que se desarrolla el sentido de pertenencia del sujeto a un determinado grupo humano”* (ídem).

Finalmente, debe señalarse que durante la adolescencia se es más vulnerable por los atractivos que las TIC pueden presentar: variados servicios, rapidez, disponibilidad, *“intensidad y porque permiten el anonimato, tan protector a estas edades, y el juego de identidades sin consecuencias, que posibilita y que encaja muy bien con el deseo de búsqueda de sensaciones, de experimentación y de desinhibición de los adolescentes”* (Oliva et al., 2012:22).

### **Adolescencia temprana y media**

La adolescencia es un período de la vida complejo al comprender *“intensos cambios físicos, psíquicos y sociales”* (Casas y Ceñal-González, 2005:20). La adolescencia ha sido definida como la *“etapa que abarca desde los finales de la infancia hasta la futura adultez, pero engloba todas las incertidumbres connotativas del crecimiento emocional y social del ser humano”* (Pedreira y Martín, 2000:72). Otra definición de

adolescencia es la siguiente:

El momento de transición (el momento del paso angustioso, doloroso), el momento crítico, de mutaciones graves, el momento de cambios biosociales y espirituales condicionantes del crecimiento y desarrollo del ser humano en que éste asume decisiones, juicios y criterios para mejoramiento o empeoramiento. Es el tiempo de diferenciar y diferenciarse, de construir y asumir una identidad (Ayala, 2007:55).

Por otra parte, la adolescencia es *“una fase de la maduración biológica de los humanos, un fenómeno histórico-cultural y, como tal, en parte, una creación, en lo fundamental no intencionada, de las sociedades contemporáneas”* (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2008:9). En este sentido, *“la construcción cultural llamada adolescencia, es producto de una interacción entre las condiciones psicosociales y las imágenes culturales que una sociedad elabora en cada momento histórico”* (Silva, 2006:7). Esto reviste una gran importancia, ya que *“la interacción con los demás es un elemento esencial en la socialización de los adolescentes y preadolescentes puesto que su desarrollo ocurre dentro de múltiples contextos”* (Cabello y Fernández, 2010:15).

La adolescencia se divide en tres etapas: adolescencia temprana, media y tardía. La adolescencia temprana (12 a 14 años), es la etapa que marca el comienzo de la adolescencia, coincide con la consolidación de las

operaciones lógico-concretas y el comienzo, la apertura a un nuevo tipo de razonamiento proposicional (si ... entonces); y a la adolescencia media (14-16 años), como la etapa donde se comienza a razonar de una manera más compleja, corresponde el desarrollo de la inteligencia operativa-formal, la mayor flexibilidad del pensamiento y la posibilidad de contemplar un mayor número de alternativas a las situaciones, lo que incide de forma directa en la formación de una identidad personal (Álvarez, 2010).

Entre los aspectos psicológicos de la adolescencia, destacan: Búsqueda de sí mismos, de su identidad; necesidad de independencia; manifestaciones y conductas sexuales con desarrollo de la identidad sexual; entre otras (Silva, 2006). La identidad social, las interacciones con el grupo de edad se hacen más importantes en la adolescencia y esto se ve reflejado en el uso que los jóvenes hacen de la Red y también que los adolescentes parecen sentirse inclinados hacia el uso de Internet para la interacción social, con especial énfasis en las relaciones de amistad, en la identificación con grupos y sus valores, y en el desarrollo de la identidad individual (Albero, 2002).

## Metodología

Se adoptó la investigación de tipo descriptiva, ya que se buscó especificar los usos de Internet por estudiantes de educación media en las etapas de adolescencia temprana y media del municipio Maracaibo, Estado Zulia.

La investigación fue de campo porque la información se obtuvo directamente en los centros educativos. El diseño de esta investigación fue de tipo no experimental, que tomando en cuenta la dimensión temporal, corresponde al denominado transeccional o transversal.

La población estuvo formada por 3564 sujetos de ambos sexos. Estos sujetos poseen características similares: edades comprendidas entre 12 y 15 años, cursantes de 1º, 2º y 3º año de educación media, habitantes de la ciudad de Maracaibo y similar origen socio-cultural. La investigación se realizó en 12 planteles.

En el muestreo se aplicó la fórmula de Sierra Bravo con un margen de error del 4%. Por provenir la población de diferentes centros educativos, además de estar constituida por desigual número de unidades de información, se aplicó la fórmula de Schiffer. De la aplicación del muestreo estratificado se obtuvo como resultado global 532 sujetos.

La técnica que se utilizó para la recolección de la información fue la encuesta. El instrumento seleccionado para conocer datos y actitudes de los adolescentes escolarizados fue el cuestionario. La selección de este instrumento obedece a que *“constituye un recurso apto y válido para conocer la percepción que los propios adolescentes tienen sobre su realidad presente y su actuación y desempeño en el mundo y en las relaciones con los demás”* (Limonés, 2011:239).

La metodología para obtener la validez del instrumento fue la revisión por parte de cinco (5) expertos vinculados al problema objeto de estudio. Con respecto a la confiabilidad del instrumento, se aplicó una prueba piloto a 10 sujetos con características similares a los del estudio. Para determinar el coeficiente de confiabilidad, inicialmente se homologaron todos los tipos de reactivo a dos alternativas de respuesta, en la prueba se utilizó el Método KR-20 de Küder y Richarson. Con la ayuda del programa computarizado SPSS for Windows V21.0, se obtuvo  $r_{tt} = 0,92$ , valor este incluido entre 0,90 (correlación muy fuerte) y 1,00 (correlación perfecta), que se considera como una confiabilidad muy significativa, en consecuencia, se afirmó que el instrumento era pertinente y altamente confiable.

La técnica para el procesamiento de los resultados fue la aplicación de la tabla de frecuencia. Es decir, que el análisis de los datos se hizo con apoyo en la estadística, que es “una herramienta para evaluar los datos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010:287). En este sentido, se buscó primero describir los datos para luego efectuar un análisis estadístico.

### Resultados y discusión

Los resultados de la investigación se exponen a través del análisis e interpretación de los datos obtenidos durante el desarrollo del trabajo de campo, en el cual se encuestaron, mediante la aplicación de un cuestionario, 532 estudiantes de educación media.

#### Acceso a Internet

Ítem N° 1. ¿Me conecto a Internet?

**Tabla 1. Conexión a Internet (n=532)**

Opción	Cantidad	%
Sí	532	100
No	0	0
<b>Total</b>	<b>532</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia (2017)

### Análisis e interpretación

La tabla 1 muestra los resultados obtenidos en relación con la condición de usuario de Internet de los estudiantes. 532 estudiantes que representan el 100% de los encuestados respondieron que sí tienen conexión a Internet. Estos resultados evidencian que en Maracaibo es aplicable el concepto de nativos digi-

tales (Prensky, 2010; Sánchez, Prendes y Serrano, 2011) y, además, que los adolescentes encuestados pueden calificarse como usuarios formales de los ordenadores y de Internet.

**Ítem N° 2.** La conexión que tengo a Internet, ¿es a través de...?

**Tabla 2. Formas de conectarse a Internet (n=532)**

Opción	Cantidad	%
Telefonía fija (en el hogar)	152	29
Telefonía móvil	76	14
Cable	61	11
Inalámbrica (Wifi)	167	32
Centro de comunicaciones	76	14
Otras formas de conectarse	0	0
<b>Total</b>	<b>532</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia (2017)

### Análisis e interpretación

La tabla 2, contiene los resultados obtenidos en relación con las formas de conectarse a Internet que utilizan los adolescentes, así se observa que 167 adolescentes, el 32%, seleccionaron conexión a Internet a través de red inalámbrica (wifi); 152 adolescentes, el 29%, telefonía fija en el hogar; 76 adolescentes, el 14%, telefonía móvil; 76 adolescentes, el 14%, respondió centros

de comunicaciones; y, por último, 61 adolescentes, es decir, el 11%, contestó que la conexión la hacía a través de cable. De esta manera la mayoría de los adolescentes tiene conexión a Internet a través de red inalámbrica (wifi). Se observa claramente que *“las tecnologías wi-fi ya han llegado a un nivel de uso ampliamente social”*, como se afirma en un estudio realizado en Maracaibo (Cuberos et al., 2014:19).

Sin embargo, se mantiene telefonía fija en el hogar como una de las principales formas de conectarse a Internet.

**Ítem N° 3.** La frecuencia con la que me conecto a Internet es...

**Tabla 3. Frecuencia de conexión a Internet (n=532)**

Opción	Cantidad	%
Nunca	0	0
4 ó 5 veces al mes	9	1,7
3 ó 4 veces a la semana	114	21,4
1 vez al día	198	37,2
2 veces o más al día	211	39,7
<b>Total</b>	<b>532</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia (2017)

### **Análisis e interpretación**

En las respuestas de la tabla 3 se puede apreciar que 198 adolescentes, el 37,2%, se conecta una vez al día; 211, el 39,7%, lo hace 2 veces o más al día; 114, el 21,4%, se conecta 3 ó 4 veces a la semana; y 9, el 1,7% de los sujetos que integraron la muestra, se conecta 4 ó 5 veces al mes. Lo que demuestra que una gran mayoría de los encuestados, es decir, 409 (76,9%), se conectan una, dos y hasta más veces al día. Estos resultados podrían interpretarse como que los adolescentes se sienten “muy atraídos” por las TIC, situación que se explica por “*el deseo de búsqueda de sensaciones, de experimentación y de desinhibición de los adolescentes*”

(Oliva et al., 2012:22). La frecuencia resultante permite catalogar a esta conducta como “*uso frecuente*” mas no como “*adicción a la Internet*” (Oliva et al., 2012:16). Sin embargo, como plantean estos autores, existe la posibilidad de generar un comportamiento adictivo.

De los datos recogidos en la tabla 3 también se confirma el resultado de la investigación realizada en España que indica que los adolescentes están viviendo en un entorno digitalizado que ha condicionado su manera de actuar, relacionarse y comunicarse (Garrote, 2013).

## Finalidad o tipo de uso de Internet

Ítem N° 4. ¿Cuáles de los siguientes usos le doy a la Internet?

**Tabla 4. Usos dados a Internet (n=532)**

Opción	Cantidad	%
Enviar y recibir correos electrónicos	71	13,34
Leer noticias	26	4,88
Participar en foros de discusión	2	0,37
Mensajería instantánea (WhatsApp, chat, etc.)	54	10,16
Observar/escuchar Videoconferencias (Skype, etc.)	5	0,94
Visitar sitios web y/o Blogs	10	1,87
Visitar páginas eróticas o cualquier otra de esta índole	5	0,94
Utilizar las redes sociales (Facebook, Twitter, etc.)	127	23,87
Divertirme con juegos online	36	6,7
Investigar y realizar tareas escolares	102	19,17
Ver videos musicales, tráiler de películas o películas	74	14
Publicar fotografías	18	3,38
Visitar la deep web o web profunda	0	0
Otros usos	2	0,38
No sabe / no responde	0	0
<b>Total</b>	<b>532</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia (2017)



## Análisis e interpretación

La tabla 4, muestra los resultados obtenidos al preguntar sobre los usos dados a la Internet. Para un mejor análisis de estos datos, se han agrupado los usos más importantes en tres grandes categorías: (a) **Comunicación**, que comprende redes sociales, correos electrónicos y mensajería instantánea: 252 adolescentes, el 47,37% de los encuestados. (b) **Entretenimiento**, que comprende videos, películas, juegos y páginas eróticas: 115 adolescentes, el 21,64% de los encuestados. Y (c) **Educativo**, que agrupa investigación/tareas, observar/escuchar videoconferencias y participar en foros de discusión: 109 adolescentes, el 20,48% de los encuestados.

Con los anteriores resultados se confirman los resultados del estudio realizado con el objetivo de determinar los diferentes usos que le dan los estudiantes de bachillerato de Bogotá, la cual arrojó que el uso preponderante es como herramienta de comunicación (Cuellar, 2008). La razón por la que es mayor este uso de Internet entre adolescentes, se atribuye a que *“la interacción con los demás es un elemento esencial en la socialización de los adolescentes y preadolescentes”* (Cabello y Fernández, 2010:15).

**Ítem N° 5.** Uso más Internet que otros medios, para comunicarme con mis amigos.

**Tabla 5. Uso preferente de Internet para comunicarse con amigos (n=532)**

Opción	Cantidad	%
Siempre	122	22,9
La mayoría de las veces Sí	167	31,4
Unas veces Sí, unas veces No	129	24,3
La mayoría de las veces No	38	7,1
Nunca	76	14,3
<b>Total</b>	<b>532</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia (2017)

### Análisis e interpretación

Las respuestas obtenidas en la pregunta relacionada con la preferencia de Internet sobre otros medios para comunicarse con sus amigos, muestran que 122 adolescentes, el 22,9%, **siempre** utiliza este medio; 167, el 31,4%, respondió que **la mayoría de las veces sí** usa más Internet que otros medios. Sólo 129 sujetos, el 24,3%, lo hace **unas veces sí, unas veces no**. Por otro lado, 76 sujetos, el 14,3%, **nunca** la usa para comunicarse con sus amigos; mientras que 38 sujetos, el 7,1%, **la mayoría de las veces no** la utiliza; lo que demuestra que existe en la mayoría de los encuestados, 289 (sumando los que respondieron **siempre** y **la**

**mayoría de las veces sí**), el 54,3%, una clara preferencia por el uso de Internet para comunicarse con sus amigos.

Los resultados confirman que las interacciones con el grupo de edad se hacen más importantes en la adolescencia y esto se ve reflejado en el uso que los jóvenes hacen de la red y también que los adolescentes parecen sentirse inclinados hacia el uso de Internet para la interacción social, con especial énfasis en las relaciones de amistad (Albero, 2002).

**Ítem N° 6.** Uso más Internet que otros medios, para conocer nuevas personas.

**Tabla 6. Uso preferente de Internet para conocer personas (n=532)**

Opción	Cantidad	%
Siempre	76	14,3
La mayoría de las veces Sí	114	21,4
Unas veces Sí, unas veces No	106	20
La mayoría de las veces No	76	14,3
Nunca	160	30
<b>Total</b>	<b>532</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia (2017)

### Análisis e interpretación

En la tabla 6 se observa que 76 adolescentes, el 14,3%, afirman que **siempre** utilizan Internet para conocer

nuevas personas; 114, el 21,4%, indicó que **la mayoría de las veces sí** lo hace; 106, el 20%, **unas veces sí, otras veces no**, usa Internet con tales fines; por otra

parte, 160, el 30%, **nunca** utiliza la Internet para conocer nuevas personas; mientras que 76 adolescentes, el 14,3%, **la mayoría de las veces no** la utiliza para conocer nuevas personas; por lo tanto, puede decirse que una gran mayoría, 296 sujetos, el 55,7%, (sumando los que respondieron **siempre, la mayoría de las veces sí y unas veces sí, unas veces no**), ha tenido a la Internet como medio para conocer nuevas personas, en mayor o menor grado.

Los resultados confirman que la Red constituye el nuevo espacio en donde se construyen y se transforman las formas de la sociabilidad y la negociación del yo (Marín, 2013). Igualmente, que los adolescentes se sienten inclinados hacia el uso de Internet para la interacción social (Albero, 2002).

**Ítem N° 7.** Mantengo comunicación a través de Internet con grupos con los cuales me identifico en virtud de sus valores, actividades, información, etc.

**Tabla 7. Comunicación de adolescentes con grupos por Internet (n=532)**

Opción	Cantidad	%
Siempre	129	24,30
La mayoría de las veces Sí	106	20,00
Unas veces Sí, unas veces No	99	18,60
La mayoría de las veces No	61	11,40
Nunca	137	25,70
<b>Total</b>	<b>532</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia (2017)

### **Análisis e interpretación**

La tabla 7 muestra que en las respuestas obtenidas a la pregunta realizada, 129 adolescentes, el 24,3%, **siempre** mantiene comunicación a través de Internet con grupos con los cuales se identifica en virtud de sus valores, actividades e información;

106, el 20%, indicó que **la mayoría de las veces sí** se comunica con grupos con los cuales se identifica; mientras que 99 adolescentes, el 18,6%, dijo hacerlo **unas veces sí, unas veces no** mantiene comunicación a través de Internet con grupos con los cuales se identifica; 61 sujetos, el 11,4%, afirmó que **la mayoría de las veces no**

utiliza Internet con dichos fines; 137, el 25,7%, respondió que **nunca** mantiene comunicación a través de Internet con grupos con los cuales se identifica.

Puede decirse que una gran mayoría, 334 adolescentes, el 62,9% (sumando los que respondieron **siempre, la mayoría de las veces sí y unas veces sí, unas veces no**), tiene o ha tenido a la Internet como medio para mantener comunicación con grupos con los cuales se identifican en virtud de sus valores, actividades, información, etc. Los resultados confirman que la identidad social, las interacciones con el grupo de edad, se hacen más importantes en la adolescencia, lo que se ve reflejado en el uso que hacen de la Red para la interacción social, con énfasis en la identificación con grupos y sus valores (Albero, 2002).

### Consideraciones finales

Luego de recolectados y analizados los resultados obtenidos en la presente investigación, se pueden extraer las siguientes consideraciones:

En este estudio quedó en evidencia –sin incurrir por ello en generalizaciones respecto a los datos encontrados, más bien reconociendo la heterogeneidad propia de dicha etapa– que la problemática es semejante a la presentada por los adolescentes con el uso de Internet en otras latitudes. En este sentido, se observó que el uso dado por la población objeto de estudio es fundamentalmente para comunicarse con sus pares, en segundo lugar, para entreteni-

miento y, en menor proporción, como una herramienta educativa.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el autor considera que se debe profundizar la enseñanza de valores en los centros educativos, pues deben cumplir con su función básica de preparación para la vida; asimismo, resaltar todas las bondades que ofrece Internet, más allá de la posibilidad de interactuar con sus pares y de entretenerse, de manera de lograr un uso responsable, respetuoso y ético de este recurso, que tiene un gran potencial como espacio educativo complementario de la educación y que a la vez lo trasciende.

Puede ser altamente efectiva la ejecución de un proyecto de intervención en las comunidades cuyo centro de acción sea la escuela, con el fin de informar y prevenir de las posibles conductas adictivas a la Internet y otras conductas negativas, también mostrar las potencialidades comunicativas de estos recursos, desde los conceptos de la seguridad informática y la ciberética. El proyecto tendría como público meta los adolescentes, cumpliendo así el centro educativo, como ya se ha aclarado, el papel atribuido por la en materia de adquisición y desarrollo de las “*competencias para una adecuada alfabetización digital*” (ONU, 2003).

Asimismo, se recomienda la elaboración y ejecución de un plan de alfabetización digital dirigido a los padres, madres y representantes, quienes tienen o pueden tener influencia en

los hábitos de utilización de la Internet por los hijos, con el objetivo de darles la oportunidad de adquirir nuevas habilidades y competencias que les permitan actuar de una forma plena en la sociedad actual.

## Referencias bibliográficas

- Albero, Magdalena. (2002). Adolescentes e Internet. Mitos y realidades de la sociedad de la información. **Revista ZER**. Volumen 7 (13), pp. 177-191.
- Álvarez, Juana. (2010). Características del desarrollo psicológico de los adolescentes. **Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas**. Disponible en: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_28/JUANA\\_MARIA\\_ALVAREZ\\_JIMENEZ\\_01.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/JUANA_MARIA_ALVAREZ_JIMENEZ_01.pdf) Recuperado el 12 de enero de 2017.
- Ayala, Julio. (2007). Adolescencia y Proyecto de Vida. **Revista Iberoamericana de Personalísimo Comunitario**. Volumen 5, pp. 54-59.
- Awuapara, Shereen y Valdivieso, Mónica. (2013). Características bio-psicosociales del adolescente. **Revista Odontología Pediátrica**. Vol. 12, N° 2, julio-diciembre 2013. Disponible en: <http://repebis.upch.edu.pe/articulos/op/v12n2/a3.pdf> Recuperado el 13 de enero de 2017.
- Brey, Antoni; Innerarity, Daniel y Mayos, Gonçal. (2009). **La Sociedad de la Ignorancia y otros ensayos**. Libros Infonomía. Barcelona, España. Disponible en: [www.infonomia.com/pdf/sociedad\\_de\\_la\\_ignorancia\\_es.pdf](http://www.infonomia.com/pdf/sociedad_de_la_ignorancia_es.pdf). Recuperado el 18 de enero de 2017.
- Cabello, Patricio y Fernández, Icíar. (2010). **La tecnología en la pre adolescencia y adolescencia: Usos riesgos y propuestas desde los protagonistas**. Save The Children. España.
- Casas, José y Ceñal-González, María. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. **Pediatra Integral** 2005; IX (1) pp. 20-24. Unidad de Medicina del Adolescente. Servicio de Pediatría. Hospital de Móstoles. Madrid, España. Disponible en: [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo\\_adolescente\(2\).pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo_adolescente(2).pdf). Recuperado el 22 de enero de 2017.
- Cuberos, Ricardo; Fuenmayor, Karina; Indriago, José; Molina, Nilson; Camacho, Carlos; y Villalobos, Edicson. (2014). La presencia de redes Wi-Fi como indicador de penetración de Internet en comunidades urbanas. **Revista Portafolio** 30. Año 15, vol. 2, N° 30, julio - diciembre 2014, pp.13-19.
- Cuellar, Mayck. (2008). **Usos de internet en estudiantes de bachillerato de la ciudad de Bogotá**. Instituto Alberto Merani. Bogotá, Colombia.

- Garrote, Gloria. (2013). **Uso y abuso de tecnologías en adolescentes y su relación con algunas variables de personalidad, estilos de crianza, consumo de alcohol y autopercepción como estudiante.** (Tesis Doctoral). Universidad de Burgos. Burgos, España. Disponible en: [http://riubu.ubu.es/bitstream/10259/219/1/Garrote\\_P%C3%A9rez\\_de\\_Alba%C3%A9niz.pdf](http://riubu.ubu.es/bitstream/10259/219/1/Garrote_P%C3%A9rez_de_Alba%C3%A9niz.pdf) Recuperado el 20 de enero de 2017.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2010). **Metodología de la investigación.** McGraw-Hill. México.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). **Políticas TIC en los Sistemas Educativos de América Latina. Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2014.** Proyecto SITEAL. IPEE-UNESCO, OEI. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal\\_informe\\_2014\\_politicas\\_tic.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf) Recuperado el 10 de enero de 2017.
- Limones, Ismael. (2011). **Adolescentes y percepción del sí mismo: la construcción de una imagen realista de la adolescencia desde la familia y la escuela.** En *Etic@net*, publicación semestral en línea Granada, España, Año IX N° 11, diciembre de 2011. Disponible en: <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero11/Articulos/Formato/articulol1.pdf>. Recuperado el 04 de enero de 2017.
- Marín, María. (2013). **Identidades físicas y digitales en un mundo global interconectado. Ponencia presentada en XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa.** Universidad de Barcelona. España. Disponible en: <http://www.ub.edu/gredi/wp-content/uploads/2013/09/Ponencia-Identidad-Aidipe1.pdf> Recuperado el 24 de enero de 2017.
- Oliva, Alfredo; Hidalgo, María; Moreno, Carmen; Jiménez, Lucía; Jiménez, Antonia; Antolín, Lucía y Ramos, Pilar. (2012). **Uso y riesgo de adicciones a las nuevas tecnologías entre adolescentes y jóvenes andaluces.** Editorial Agua Clara, SL. España. Disponible en: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Usos%20y%20riesgo%20de%20adicciones%20a%20las%20nuevas%20tecnolog%C3%AAs%20entre%20adolescentes%20y%20j%C3%B3venes%20andaluces.pdf>. Recuperado el 29 de enero de 2017.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2003). **Declaración de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información realizada en**

- Ginebra.** Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129531s.pdf>. Recuperado el 01 de febrero de 2017.
- Pedreira, José. y Martín, Luis. (2000). Desarrollo psicosocial de la adolescencia: bases para una comprensión actualizada. **Revista Documentación Social.** Número 120, pp. 69-90. Disponible en: <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/570/04%20BASES%20PARA%20UNA%20COMPRESI%C3%93N%20ACTUALIZADA%20DS0120.pdf>. Recuperado el 14 de febrero de 2017.
- Pérez-Díaz, Víctor y Rodríguez, Juan. (2008). **La adolescencia, sus vulnerabilidades y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.** Analistas Sociopolíticos ASP – Fundación Vodafone. España.
- Prensky, Marc. (2010). **Nativos e inmigrantes digitales.** Cuadernos SEK 2.0. Adaptación al castellano del texto original “Digital Natives, Digital Immigrants”. Disponible en: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf). Recuperado el 04 de enero de 2017.
- Rebeil, María y Gómez, Delia. (2009). **Violencia mediática e interactiva.** Trillas. México.
- Sánchez, María; Prendes, María y Serrano, José. (2011). Modelos de interacción de los adolescentes en contextos presenciales y virtuales. **Revista Electrónica de Tecnología Educativa Edutec-e,** N° 35, marzo 2011. Universidad de Murcia. España. Disponible en: [https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/37460/1/Edutec-e\\_n35\\_Sanchez\\_Prendes\\_Serrano.pdf](https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/37460/1/Edutec-e_n35_Sanchez_Prendes_Serrano.pdf). Recuperado el 10 de febrero de 2017.
- Silva, Irene. (2006). **La adolescencia y su interrelación con el entorno.** Instituto de la Juventud, INJUVE. España.
- UNESCO. (2004). **Las tecnologías de la Información y la comunicación en la formación docente: Guía de Planificación.** París, Francia. El Autor.

## **Gestión del capital intelectual en contextos universitarios**

**Diego Muñoz Cabas; Liliam González y Noris Acosta**

*Escuela de Medicina. Facultad de Medicina. Universidad del Zulia.  
Maracaibo-Venezuela.*

*diego\_smc77@hotmail.com, lcgonzalezm@hotmail.com,  
norismacosta@yahoo.com.mx*

---

### **Resumen**

El capital intelectual gestiona todos aquellos activos intelectuales destinados a la prosecución de objetivos organizacionales. El objetivo fue analizar la gestión del capital intelectual en contextos universitarios por competencias en ciencias de la salud. La investigación se ubica en el paradigma cualitativo, se utilizó como técnica de recolección de datos el análisis de contenido con la categoría de análisis “gestión del capital intelectual universitario en ciencias de la salud”, para lo cual fueron seleccionadas teorías bases y complementarias. Como resultado, se develan los componentes teóricos del capital intelectual en contextos educativos, como lo son talento humano, conocimiento, experiencia, habilidades, actitud y creatividad. Así mismo, se obtuvo de las entrevistas a los informantes clave, algunas estrategias para lograr el fortalecimiento del capital intelectual en la organización educativa en ciencias de la salud: construcción del conocimiento, fomentar la integridad, compromiso de los miembros de la comunidad universitaria y gestión del intelecto. En síntesis, es propicio delinear estrategias para fortalecer los componentes del capital intelectual en la educación universitaria por competencias en las ciencias de la salud.

**Palabras clave:** Capital intelectual; educación universitaria; formación por competencias; ciencias de la salud.



## Management of intellectual capital in university contexts

---

### Abstract

Intellectual capital manages all those intellectual assets intended to pursue organizational objectives. The objective was to analyze the management of intellectual capital in university contexts by competences in health sciences. The research is located in the qualitative paradigm, the content analysis was used as a data collection technique with the category of analysis "Management of university intellectual capital in health sciences", for which base and complementary theories were selected. As a result, the theoretical components of intellectual capital are revealed in educational contexts, such as human talent, knowledge, experience, skills, attitude and creativity. Likewise, some strategies to achieve the strengthening of intellectual capital in the educational organization in health sciences were obtained from interviews with key informants: construction of knowledge, building integrity, commitment of members of the university community and management of the intellect. In summary, it is conducive to delineate strategies to strengthen the components of intellectual capital in university education by competencies in health sciences.

**Keywords:** Intellectual capital; university education; competency training; health sciences.

### Introducción

El proceso educativo venezolano, en constante escenario de construcción y desconstrucción, ha asumido los constantes cambios sociales, culturales y educativos que modelan la dinámica actual, lo que apunta a una tendencia formativa que trascienda en la obtención de logros académicos, incluyendo la extensión de su impacto en espacios sociales y comunitarios como beneficiarios directos de la acción educativa. Esto demanda desde las instituciones de educación superior, propiciar espacios para promover los activos sociales con los que cuenta,

entre estos, el capital intelectual como parte de un conjunto de expresiones, presentes de manera subyacente o como expresiones manifiestas en la manera de actuar de estudiantes y profesores ante situaciones susceptibles de ser abordadas desde la formación universitaria a través de la valoración-acción de sus miembros.

Partiendo de estas perspectivas, el capital intelectual se encuentra básicamente en crear, conseguir y gestionar eficazmente todos aquellos activos intelectuales necesarios para conseguir los objetivos de la institución educativa y llevar a término con éxito sus es-

trategias, es decir, en una forma más detallada se centra en facilitar y gestionar las actividades relacionadas con el conocimiento tales como su creación, captura y transformación. Autores como Viedma (2001), resumen su función en planificar, poner en marcha, operar y controlar todas las actividades y programas relacionados con el conocimiento, lo que requiere una gestión eficaz del capital intelectual.

En tal sentido, es importante acercarse a estrategias que propicien su valoración, como refiere Hechavarria (2015), la filosofía de la medición de capital intelectual está enfocada hacia la determinación de juicios que ofrezcan una estimación de la eficacia y la efectividad de las organizaciones. Por tanto, constituirá el vínculo entre la investigación y la práctica organizacional, pues permite identificar el estado actual de la actuación y desarrollo organizacional en función del logro de resultados relevantes que satisfagan las necesidades de los elementos del ambiente.

Su importancia radica en el hecho, que los modelos de medición de capital intelectual han sido diseñados para ofrecer a las organizaciones una herramienta de evaluación de activos intangibles, que facilite la obtención de información del capital intelectual y permita una gestión adecuada encaminada a la toma de decisiones.

Tal como refieren Aguilera, Díaz y Hernández (2011), las universidades, por su propia naturaleza están concebidas para explorar e investigar

en nuevos ámbitos, disponer de tiempo para la creatividad y la crítica, la generación de nuevas ideas y la promoción del aprendizaje, por tanto, a diferencia de los sectores productores de artículos de consumo o bienes de producción, en la educación universitaria la incorporación de nuevas y mejores tecnologías no genera forzosamente sustitución de factores (por ejemplo, tecnología por docentes), ni incrementa necesariamente la productividad de todos los factores y tampoco reduce sustancialmente el tiempo de producción del bien, es decir, al formación de ingenieros, médicos, físicos, o productos intelectuales.

Estos planteamientos, permiten afirmar, que el capital es el pilar que sostiene la cónsona gestión de las casas formadoras del talento humano, lo cual se ha caracterizado por ser el pensamiento estratégico más utilizado por la mayoría de las empresas para proyectar estrategias que permitan avanzar hacia el futuro de una manera satisfactoria, representada por una perspectiva integrada de la organización con criterios de calidad y creatividad; de este modo, el capital intelectual en el proceso gerencial de la educación superior, ubica el tema como recurso esencial para elevar la competitividad de la organización educativa.

El objetivo de este artículo fue analizar la gestión del capital intelectual en contextos universitarios por competencias en ciencias de la salud.

## **Fundamentación teórica**

El capital intelectual como conocimiento de la organización, es un valor intangible de ahí, que se hace necesario propiciar su teorización como componente transversal en los espacios formativos; al respecto, Stewart (1997), afirma que el material intelectual, conocimiento, información, propiedad intelectual y experiencias que son utilizados para crear riquezas organizacionales. Según lo explicado, es un conjunto de activos intangibles de una organización que, pese a no estar reflejado en los estados contables tradicionales, en la actualidad genera valor o tiene potencial de generarlo en el futuro.

En este mismo orden de ideas, Edvinsson y Malone (2005), asumen el capital intelectual como la posesión de conocimientos, experiencia aplicada, tecnología organizacional, relaciones con clientes y destrezas profesionales que dan una ventaja competitiva en el mercado, y herramientas intelectuales que acrecientan el conjunto de conocimientos bien sea a través de la incorporación de datos o información, mediante la transmisión de pericias y actitudes a quienes la requieren a fin de potenciarlos.

Se observa entonces, congruencia en todas las formulaciones desde los aspectos intangibles o no materiales y del aporte de valor agregado que genera ventajas competitivas para la institución de educación superior; de este modo, los reconocen el capital intelectual como conocimiento cimien-

tado en el talento humano de las universidades, cuya transformación produce valor agregado convirtiéndose en ventajas competitivas aplicables a la formación estudiantil.

En el contexto de la educación superior, como refiere Rivas (2013), la universidad produce conocimiento como principal producto derivado de sus funciones sustantivas, bien sea a través de la gestión de ese conocimiento o bien a través de la docencia y relaciones productivas con sus grupos de interés. Entre sus recursos más valiosos están sus docentes, investigadores, personal administrativo, de servicios y estudiantes, junto con sus procesos organizacionales y redes de relaciones. De ahí que el capital intelectual se sustenta en tres aspectos básicos, como lo son el capital humano, capital estructural y capital relacional. Estos son resumidos por Hechavarría (2015), en lo siguiente:

**Capital humano**, conocimientos que tienen las personas de la institución, determinados en sus capacidades, habilidades, actitudes, competencias y potencialidades, y que les permite obtener algún beneficio, constituye la base de generación de otros tipos de capital intelectual.

**Capital estructural**, activos intangibles que forman parte de la propiedad de la organización y que han sido generados en la ejecución de los procesos de captura, sistematización e internalización del conocimiento y relaciones organizacionales.

**Capital relacional**, conjunto de conocimientos generados en las organizaciones producto del valor que le aportan las relaciones establecidas con sus entornos de acción. No forma parte de la propiedad de las organizaciones, por las dependencias que tienen de las propias relaciones establecidas con su ambiente y áreas de influencia.

Al respecto, Urribarri y Martínez (2009) y Castillo (2007), afirman que las organizaciones para que sean eficaces necesitan un sentido de finalidad que todos sus integrantes deben conocer; éstos a la vez experimentan una fuerte sensación de pertenencia; para ello, el capital intelectual de los actores implicados en el hecho educativo, es una cualidad que puede ser utilizada en la elaboración de planes o proyectos, diseñados para alcanzar las metas futuras usando efectivamente los recursos disponibles; comenzar a pensar acerca de las necesidades futuras de los estudiantes, la forma como pueden prestar un mejor servicio formativo, la manera como se relacionan las actividades que se realizan actualmente y lo que se necesita hacer en diferentes escenarios.

De acuerdo a lo planteado, se hace necesario que las universidades fomenten el desarrollo del capital intelectual, orientado a las tendencias de los cambios del entorno, a través de la identificación de habilidades y capacidades de los estudiantes y profesores para alcanzar objetivos estratégicos que garanticen su posicionamiento. Aun cuando el capital intelectual, constituye la base de todos

los negocios mediante la administración de todas sus capacidades en general y para la solución exitosa de todos los problemas en forma eficiente y veras.

Partiendo de lo anterior, el capital intelectual es un activo fundamental para el desarrollo eficiente de las organizaciones, que al hacerlo complementario del proceso gerencial, potencia el talento humano de la institución educativa como activo básico para soportar las operaciones de las empresas y promover su productividad, representando la misma un pilar fundamental para el desarrollo de objetivos y metas organizacionales.

## Metodología

La investigación se ubica en el paradigma cualitativo. Se utilizó como **técnica de recolección de datos** el análisis de contenido de las teorías de Viedma (2001), Stewart (1997), Orozco (2003), Núñez (2005), Edvinsson y Malone (2005) y Guédez (2003). Se seleccionó como categoría de análisis la “gestión del capital intelectual universitario en ciencias de la salud”; además, se asumieron como teorías complementarias las declaraciones normativas que rigen la formación universitaria entre estos: Conferencia Mundial de Educación Superior (2009), Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, Proyecto Nacional Simón Bolívar (2013) y Plan de Desarrollo Estratégico y Transformación de la Universidad del Zulia (2003).

## Resultados y discusión

Como resultado del análisis de contenido aplicado a los documentos que sustentan la investigación, tomando como categoría de análisis la educación universitaria por competencias en ciencias de la salud, se develó los elementos del capital intelectual en el contexto educativo universitario en ciencias de la salud, así como las estrategias para su desarrollo.

### Elementos que componen el capital intelectual en la educación universitaria

A través de las conceptualizaciones dadas sobre el capital intelectual, cada investigador y constructor de un modelo ha ido proponiendo su propia conformación, de este modo Edvinsson y Malone (2005), agregan que el capital intelectual se compone teóricamente de varios elementos, entre estos: talento humano, conocimiento, experiencia, habilidades, actitud y creatividad.

En primer lugar, el **talento humano**, representa los recursos intangibles que residen en las personas, como el conocimiento, habilidades, experiencia, creatividad; actitudes que los individuos que forman parte de la universidad deben poseer; esta dimensión consta de los siguientes componentes: educación formal, educación no formal, experiencia, experiencia personal, experiencia laboral, competencias relacionadas con el trabajo; esto condiciona, al dominio del conocimiento y del aprendizaje y consecuentemente de la

formación que se ha dado a los estudiantes orientados a la generación del valor agregado.

En ciencias de la salud, para Torres, Cruz y Hernández (2014), el compromiso con el desarrollo del conocimiento es una responsabilidad ineludible de los profesionales en salud, por lo cual debe ocurrir en su formación y en el ejercicio profesional. Por ello, la práctica clínica demanda una actitud reflexiva que conlleva al mejoramiento continuo en los procesos de atención en salud. Este contexto, donde convergen la formación y la prestación de servicios, genera el interés por indagar las prácticas institucionales que aporten a la comprensión y abordaje de la capacidad de investigación clínica y a la exploración del concepto y la gestión del conocimiento.

Por otra parte, el **conocimiento**, según Edvinsson y Malone (2005), se desarrolla de la experiencia directa y suele compartir mediante la conversación y narración de historias, para el autor citado, el conocimiento surge de las experiencias y relaciones de los individuos con su entorno.; representa el contexto intelectual dentro del cual actúa una persona. El conocimiento es un aspecto del capital intelectual pero no es lo mismo que inteligencia, ya que éste se construye en los espacios formativos.

Su importancia es tal, que la gestión del conocimiento se ha identificado como un nuevo enfoque gerencial que reconoce y utiliza el valor más

importante de las universidades y las organizaciones: el recurso humano, su conocimiento, y el aporte que con él hace a sus organizaciones. Se reconoce que conocimiento es poder y que los activos intangibles (entre ellos el conocimiento), juegan un papel fundamental para crear ventajas competitivas para las organizaciones. Es decir que el conocimiento por sí mismo no es relevante, en tanto no pueda ser utilizado para dar origen a acciones de valor (Ramírez, 2014).

Del mismo modo, el conocimiento es la clave del crecimiento y desarrollo organizacional y está relacionado con el concepto de economía del conocimiento. En consecuencia, la investigación y las publicaciones emergen de diferentes disciplinas en salud, producto del interés que sobre este tienen diferentes tipos de instituciones, por lo que desde la visión del capital intelectual, representan un valioso activo organizacional. Otras concepciones sobre gestión del conocimiento señalan la inclusión de procesos y prácticas de creación, adquisición, captura, reconstrucción y uso de conocimiento, para mejorar el desempeño y la capacidad de aprendizaje en las organizaciones.

La **experiencia**, como elemento del capital intelectual, se refiere al acontecimiento vivido y del que se aprende algo; es decir constituye la enseñanza que se adquiere a través de la práctica. Para que la experiencia pueda ser potenciada, se necesita entender la esencia y el porqué de cada acontecimiento, es decir, se refiere a la

práctica o al ejercicio de una actividad con anterioridad o con frecuencia y representa una fuente de conocimiento.

Con respecto a las **habilidades**, Edvinsson y Malone (2005) afirman que estas permiten que los empleados desempeñen diferentes operaciones para que a menudo requiera identificación con métodos e instrumentos de trabajo. La habilidad es la familiaridad con los medios y métodos para analizar una determinada tarea, también refiere al saber hacer o a la destreza para aplicar conocimiento. Es preciso, mencionar algunos tipos de habilidades útiles para ejecutar el proceso gerencial en el contexto educativo; la habilidad técnica es crucial en los niveles inferiores, y pierde relevancia a medida que asciende en la jerarquía organizacional.

Con la habilidad conceptual sucede lo contrario: su importancia se acrecienta mientras más elevado sea el nivel del directivo; por el contrario, la habilidad humanística es esencial en todos los niveles, aunque parece tener mayor importancia en los niveles más bajos, donde es más frecuente la interacción entre gerentes y subordinados.

Igualmente, la **actitud** es un componente fundamental del capital intelectual, según Newstrom y Davis (2003), las actitudes contribuyen los sentimientos que determinan en gran parte la percepción que tienen estudiantes y profesores en relación a su entorno, es decir es la disposición del individuo para realizar su función; así mismo, es la disposición de una perso-

na a comportarse de una determinada manera según sus características de personalidad de manera que da forma a esa disposición mental de las personas que influye en la manera de percibir las cosas.

La **creatividad**, para Hellriegel y Slocum (2004), es la producción de ideas novedosas y útiles en una persona o equipo. La creatividad es el proceso de presentar un problema a la mente con claridad (ya sea imaginándolo, visualizándolo, suponiéndolo, meditando, contemplando, y luego originar o inventar una idea, concepto, noción o esquema según líneas nuevas o no convencionales, por tanto supone estudio y reflexión más que acción. En el contexto educativo, permite al docente descubrir problemas, identificar oportunidades y desarrollar nuevos cursos de acción para la solución; sin embargo, la creatividad se conoce por ser la capacidad única que posee el ser humano de combinar ideas en una forma única e inusual.

En efecto, en la formación de estudiantes, el profesor puede desarrollar nuevas formas de ejecutar las actividades docentes mediante el uso de estrategias didácticas novedosas para que los estudiantes participen de manera efectiva y productiva en la construcción y socialización del conocimiento.

### **Estrategias para desarrollar el capital intelectual en espacios educativos universitarios**

El desarrollo del capital intelectual depende de no solo de la gente que generó

las ideas o conceptos, sino también de las organizaciones o personas que los convierten en productos, servicios y experiencias de valor para los beneficiarios y grupos sociales. Además de las ideas e invenciones de naturaleza tecnológica o científica, el capital intelectual incluye un enorme acervo de ideas y componentes socioculturales, expresadas en las marcas comerciales, las experiencias de los actores involucrados, los modelos de negocio y organización e inclusive las cadenas de valor y ecosistemas que las producen.

El capital intelectual tiene como base el conocimiento, integrado por el saber de cada uno de los miembros de la institución educativa, nutrido del conocimiento organizativo que surge de los espacios de socialización con el colectivo, por tanto, se hace necesario tomar en cuentas unos mecanismos que permitan el desarrollo de ese capital intelectual. Al respecto, se develan los mecanismos para lograr el fortalecimiento del capital intelectual en la organización educativa, explicados a continuación:

### **Construcción del conocimiento**

La construcción del conocimiento es la capacidad que tienen la organización educativa para generar nuevo conocimiento, llevarlo a sus empleados y materializarlo en acciones que lleven a nuevos productos, servicios o sistemas de producción dirigidos a los beneficiarios en espacios sociales y comunitarios; se parte del supuesto que

la universidad no puede crear producir e innovar sin profesores, estudiantes, empleados, obreros y egresados dispuestos a ejercer acciones tendentes al cambio y la transformación educativa.

Según Núñez (2005), este proceso comienza con la creación de equipos cuyos miembros comparten sus experiencias y configuraciones cognitivas; ellos a través de sesiones sucesivas de diálogos significativos, donde enuncian sus perspectivas y revelan el conocimiento tácito que de otra manera sería fácil comunicar; lo que compromete a la gerencia universitaria a generar espacios para reflexionar sobre la visión del conocimiento necesario que debe indagarse y construir entre los estudiantes; además, debe servir como plataforma para formular estrategias orientadas a desarrollar la capacidad organizacional para adquirir, crear, reformular, socializar y aplicar el conocimiento.

Tamayo (2014), reconoce que, para el desarrollo verdadero del **capital intelectual** en Instituciones de Educación Superior, se requiere de elementos promotores y de participación en círculos de comunidades investigativas, propias de las diferentes ciencias del saber que comprometan al capital humano como eje de desarrollo social.

Para aproximarse a su construcción, es preciso conocer las modalidades en las que se presentan el conocimiento en las organizaciones. Huallani (2014) y Sandoval (2013), proponen el conocimiento tácito y explícito.

El conocimiento explícito, es aquel representado fuera de las personas y es por lo tanto codificado, articulado, accesible y transferible sin mediar un intercambio personal como son los documentos, libros, presentaciones entre otros, de tal forma que puede ser estructurado, almacenado y distribuido. Por el contrario, el conocimiento tácito, por sus características y naturaleza, requiere ser gestionado de manera particular, ya que es un conocimiento inherente a la persona que no puede ser representado por medios externos a la misma; está determinado por información, creencias, cultura, valores, sabiduría, capacidad, creatividad, experiencia entre otros; es decir, es difícil de expresar, estructurar, almacenar y distribuir.

En el caso de las ciencias de la salud, la vinculación con la comunidad se gesta a través de los procesos de participación activa, así como en la contraloría social que coadyuva con la definición, aplicación y seguimiento de políticas en materia de salud, las cuales a su vez deben estar inmersas en la adopción de estrategias educativas por competencias que acerquen a los estudiantes a estos nuevos escenarios de acción comunidad-universidad.

### **Fomentar la integridad**

El capital intelectual prospera en las relaciones con alto nivel de integridad, siendo ésta el fundamento de la ventaja estratégica basada en la creación del conocimiento, innova-



ción y colaboración de los actores universitarios involucrados; el gerente educativo íntegro, busca siempre el desarrollo integral de profesores y estudiantes, se esfuerza en generar una solución adecuada a las necesidades surgidas y está siempre dispuesto a emprender acciones con beneficio colectivo. A nivel de las organizaciones educativas, quienes propician el capital intelectual, deben ser personas íntegras y colaboradoras; dos condiciones esenciales para crear y transferir nuevos conocimientos hacia las personas e implementar innovación para actuar dentro de los valores humanos fundamentales.

### **Compromiso de los miembros de la comunidad universitaria**

En apreciación de Núñez (2005), el compromiso organizacional es sentido de identidad y pertinencia con la institución universitaria orientado a la prosecución de los objetivos organizacionales; en este sentido, el compromiso y las contribuciones de profesores, estudiantes, empleados y obreros como miembros de la comunidad universitaria, está en relación directa a las actitudes y la forma de ver, sentir y pensar las implicaciones de su contribución con la reputación institucional.

### **Gestión del intelecto**

En palabras de Quinn, Anderson y Finkelstein (2003), la capacidad de gestionar el intelecto humano y con-

vertirlo en servicios y productos útiles, representa la técnica directiva esencial que justifica el éxito organizacional centrado en capacidades intelectuales del talento humano y no los activos físicos. Desde este punto de vista, el intelecto profesional genera la mayor parte de valor en la nueva economía, observando sus ventajas de manera inmediata en los grandes sectores que reciben los beneficios del servicio educativo.

### **Consideraciones finales**

Una vez analizada, las implicaciones del capital intelectual en los procesos gerenciales de la educación universitaria se derivan las siguientes reflexiones finales:

Las tendencias gerenciales actuales, orienta a las organizaciones educativas a formar profesionales eficaces, es decir, capaces de identificar las áreas deficitarias de su ejercicio para intervenirlas a fin de lograr la transformación y solución necesaria; para ello, deben asumir algunos aspectos que conforman la gestión del talento humano docente y estudiantil, como lo es el capital intelectual, el cual parte de los capitales humano y relacional. Esto conlleva, a establecer vínculos de interacción entre los actores implicados en el hecho educativo, donde profesores y estudiantes participen activamente en la construcción de saberes que puedan ser aplicados en espacios sociales y comunitarios.

La gestión del capital intelectual, incluye de manera tácita con la

generación de estrategias que incluye la construcción efectiva del conocimiento, actuación integral, compromiso de sus actores y gestión del intelecto, es decir, es necesario socializar la información en colectivo, ya que los activos intelectuales a diferencia de los activos técnico-físicos aumentan su valor a medida que asciende la transferencia interpersonal e interorganizacional.

Estos planteamientos, exigen definir estrategias para fortalecer los componentes del capital intelectual como parte de una gerencia educativa innovadora, donde estudiantes y profesores contribuyan al establecimiento de valores que define la filosofía institucional; para ello, es imperante cultivar el talento humano como recurso intangible de la universidad; propiciar una verdadera construcción del conocimiento científico, considerado como el contexto intelectual en el que actúan. Igualmente, debe preponderar el marco experiencial como elemento que recobra el acontecimiento vivido a través de la praxis y la ejecución de las habilidades individuales y colectivas. Así mismo, la actitud positiva y proactiva, determina la disposición del individuo para realizar su función de una manera creativa en la identificación de problemas, oportunidades e implementación de nuevos escenarios de acción.

En síntesis, se demanda una responsabilidad compartida, a través de la interconexión entre la universidad con el estado venezolano y contralores sociales, a fin de asumir compromiso en la indagación e intervención de los

problemas de su entorno; se potencia entonces una gerencia educativa universitaria centrada en principios de justicia, equidad y corresponsabilidad con las comunidades mismas.

## Referencias bibliográficas

- Aguilera, Silvia; Díaz, María, Hernández, Yunieski. (2011). El capital intelectual en la gestión del conocimiento de las universidades. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**. Vol. 3, N° 24, pp. 78-81.
- Castillo, Lilibeth. (2007). **Gestión del capital intelectual y resiliencia en el personal del sector farmacéutico**. (Tesis Doctoral). Universidad Rafael Beloso Chacín. Maracaibo, Venezuela.
- Edvinsson, Leif y Malone, Michael. (2005). **Intellectual Capital**. Harper Business. New York.
- Guédez, Víctor (2003). **Aprender a emprender: de la gerencia del conocimiento a la ética de la sabiduría**. Caracas, Venezuela: Planeta
- Hechavarria, Damila. (2015). Evaluación del capital intelectual en la Vicedirección General de Investigaciones del Centro de Neurociencias de Cuba. **Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud**. Vol. 26, N° 3, pp. 217-230.

- Hellriegel, Don; y Slocum, John. (2004). **Comportamiento organizacional**. Editorial Thomson. México.
- Huaillani, Silvia. (2014). **Gestión del conocimiento tácito en el Instituto Nacional de Salud**. (Trabajo de Grado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima-Perú.
- Newstrom, John y Davis, Keith. (2003). **Comportamiento humano en el trabajo**. McGraw-Hill. México.
- Núñez, Maritza. (2005). **El capital intelectual en la gestión del conocimiento**. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/43032485\\_El\\_capital\\_intelectual\\_en\\_la\\_gestion\\_del\\_conocimiento](https://www.researchgate.net/publication/43032485_El_capital_intelectual_en_la_gestion_del_conocimiento). Recuperado el 14 de enero de 2016.
- Orozco, Luis. (2003). **Antecedentes y determinantes del capital intelectual**. Disponible en: tesis. digitales@odlap.mx. Recuperado el 18 de febrero de 2016.
- Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela. (2013). **Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, "Proyecto Nacional Simón Bolívar"**. Caracas, Venezuela.
- Unión de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). **Conferencia Mundial de Educación Superior** (2009). Francia.
- Universidad del Zulia. (2003). **Plan de Desarrollo Estratégico y Trans-formación de la Universidad del Zulia**. Maracaibo, Venezuela.
- Quinn, James; Anderson, Phillip y Finkelstein, Sidney. (2003). **La gestión del intelecto profesional: Sacar el máximo de los mejores**. Gestión del conocimiento. Harvard Business Review. Ediciones Deusto. Bilbao.
- Ramírez, Rosa. (2014). La propiedad intelectual como soporte en la gestión del conocimiento: Su importancia en el proceso de investigación científica. **Zootecnia Tropical**. Vol. 32, No 1. pp. 53-61.
- Rivas, Juan. (2013). Consideraciones para la medición del capital intelectual en el sector público, el caso de las universidades. **Universidades**. Vol. 4 N° 1. pp. 56-67.
- Sandoval, Cristian. (2013). Propuesta para implementar un sistema de gestión del conocimiento que apoye el diseño de un curso online. Ingeniare. **Revista chilena de ingeniería**. Vol. 21, N° 3. pp. 457-471.
- Stewart, Thomas. (1997). **La nueva riqueza de las organizaciones: El capital intelectual**. Granica. Buenos Aires, argentina.
- Tamayo, Verónica. (2014). El capital intelectual en las universidades. **Revista CES Movimiento y Salud**. Vol. 2, N° 2 pp. 45-61.

- Torres, Martha; Cruz, Isabel y Hernández, Janeth. (2014). Gestión del conocimiento: experiencias de instituciones académicas y hospitalarias. **Rev. Cienc. Salud.** Vol.12, N° 2. pp. 69-181.
- Urribarri, Alexander y Martínez, Fanny. (2009). **Elementos del pensamiento estratégico que fortalece la comunicación organizacional.** Disponible en: <http://revistav.uvm.edu.ve/articulos/629b4carticulo%20para%20la%20UVM.pdf>. Recuperado el 15 de mayo de 2016.
- Viedma, José. (2001). Intellectual Capital Benchmarking System. **Journal of Intellectual Capital.** Vol. 2, N° 2. pp. 148-164.

## **Aprendizaje de conceptos científicos en el aula universitaria**

*Ramón Martínez<sup>1</sup> y Xiomara Arrieta<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Departamento de Ciencias. Área Física. Universidad de Oriente. Ciudad Bolívar-Venezuela.*

*<sup>2</sup>Centro de Estudios Matemáticos y Físicos. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela. ramonfisicaudo@gmail.com; xarrieta2410@yahoo.com*

---

### **Resumen**

Los conceptos son esenciales para la comprensión, el desarrollo cognitivo y la convivencia humana; para el pensar, el sentir y el hacer (Moreira, 2008). La ciencia no existiría sin conceptos (Strauss y Corbin, 2002); sin embargo, los profesores de ciencia ignoran su valor y se hace necesario retomar su importante papel en la enseñanza de las ciencias (Moreira, 2008). Para Vergnaud (2007), en la conceptualización se identifican los objetos del mundo, sus propiedades, relaciones y transformaciones. El presente trabajo se inspiró en las dificultades de conceptualizar en asignaturas de las ciencias experimentales. El propósito fue teorizar la actividad en el aula, enfocada en el aprendizaje de conceptos científicos, desde la perspectiva de estudiantes universitarios. Es una investigación educativa de enfoque cualitativo. La metodología de análisis teórico fue la teoría fundamentada. La técnica de recolección de datos fueron los grupos de discusión. Como resultado se destaca que la actividad en el aula, genera acciones e interacciones de dos tipos: a) La interacción de los agentes del hecho educativo y los estilos de aprendizaje, condicionadas por contingencias que afectan el aprendizaje conceptual y b) los estilos de enseñanza. La consecuencia de estas acciones e interacciones es la evaluación del aprendizaje conceptual. Es un reto para el docente plantearse alternativas de enseñanza orientadas a solucionar las deficiencias que impiden el logro de la conceptualización científica, ya que el sentido del concepto para los aprendices se asocia a la cotidianidad del mismo y no a un proceso de construcción en el aula.

**Palabras claves:** Concepto; conceptualización; ciencias experimentales; teoría fundamentada.

## Learning scientific concepts in the university classroom

---

### Abstract

Concepts are essential for understanding, cognitive development and human coexistence; for thinking, feeling and doing (Moreira, 2008). Science would not exist without concepts (Strauss and Corbin, 2002); However, science teachers ignore its value and it is necessary to resume its important role in science education (Moreira, 2008). For Vergnaud (2007), in the conceptualization the objects of the world are identified, their properties, relationships and transformations. The present work was inspired by the difficulties of conceptualizing in subjects of the experimental sciences. The purpose was to theorize the activity in the classroom, focused on learning scientific concepts, from the perspective of university students. It is an educational research with a qualitative approach. The theoretical analysis methodology was grounded theory. The data collection technique was the discussion groups. As a result, it is highlighted that the activity in the classroom generates actions and interactions of two types: a) The interaction of the agents of the educational event and the learning styles, conditioned by contingencies that affect conceptual learning and b) the teaching styles. The consequence of these actions and interactions is the evaluation of conceptual learning. It is a challenge for the teacher to consider teaching alternatives aimed at solving the deficiencies that prevent the achievement of scientific conceptualization, since the meaning of the concept for the learners is associated with the daily life of the same and not with a construction process in the classroom.

**Keywords:** Concept; conceptualization; experimental sciences; grounded theory.

### Introducción

Los conceptos son esenciales para la comprensión humana, el desarrollo cognitivo y la convivencia de los individuos. Son importantes en el pensar, el sentir y el hacer (Moreira, 2008). Lo real se percibe conscientemente de manera simplificada, esquemática, selectiva, abstracta y generalizada, es decir, se categoriza o se filtra conceptualmente, para moldear la

experiencia idiosincrática de una persona. La conceptualización es el resultado tangible de la significatividad adquirida en el proceso operativo de construcción de conceptos. Es transferible hacia el aprendizaje de conceptos explícitos más complejos, y a su aplicación útil.

La ciencia no existiría sin conceptos (Strauss y Corbin, 2002); sin embargo, los profesores de ciencia ignoran la importancia de los conceptos

científicos, a diferencia de los científicos quienes lo construyen o inventan. Los primeros prefieren las fórmulas, las preguntas con respuestas predeterminadas, los experimentos que siempre dan resultados conocidos, entre otros. Por tal motivo, es necesario retomar el importante papel de los ignorados y subestimados conceptos en la enseñanza de las ciencias (Moreira, 2008).

La presente investigación recoge e interpreta las perspectivas, actitudes, aptitudes y sugerencias de los estudiantes universitarios de Ingeniería, enfocada en el proceso de deconstrucción de la conceptualización científica, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje en las asignaturas de las ciencias experimentales, específicamente las correspondientes a las áreas de Química y Física, con sus respectivos laboratorios, adscritas al Departamento de Ciencias, en el Núcleo de Bolívar de la Universidad de Oriente, sede Ciudad Bolívar, Venezuela.

En estas asignaturas se perciben dificultades en alcanzar la conceptualización científica por parte de los educandos, que son determinantes en la interpretación de cada una de las disciplinas científicas de las carreras científico-tecnológicas, adscritas al *Núcleo*. Ejemplos de conceptualización son los de onda, electromagnetismo, dinámica, entre otros. Esta argumentación se basa en las dificultades que muestran los aprendices, sobre todo en los dos semestres iniciales, ante situaciones de enseñanza enfocadas en la resolución de problemas en el aula de clase.

Un aspecto de esta realidad, se evidencia en la carencia de conocimientos sin reflexión sistemática, acrítico, sin organización, ni razonamiento lógico que respondan a una búsqueda intencionada; es decir, sin carácter científico, que ponen a la vista un conocimiento de tipo mecanizado y matematizado que se manifiesta en las respuestas a las interrogantes y actividades que hacen los docentes.

El propósito del trabajo fue teorizar la actividad en el aula, enfocada en el aprendizaje de conceptos científicos establecidos en los contenidos programáticos de las asignaturas de las ciencias experimentales, desde la perspectiva de estudiantes universitarios, cursantes de los primeros semestres de las carreras científico-tecnológicas, en el Núcleo de Bolívar de la Universidad de Oriente, Venezuela, durante el semestre I-2017.

## **Fundamentación teórica**

La investigación se fundamentó en aspectos relativos al concepto: importancia, desarrollo cognitivo conceptual, definición del concepto y conceptualización.

Moreira (2008), destaca la importancia de los conceptos en la didáctica de las ciencias a partir de las aportaciones teóricas de autores como Fodor, Toulmin, Mayr, Kuhn, Ausubel y Vergnaud. Para el autor, los conceptos son fundamentales en cualquier área del conocimiento, siendo la conceptualización el mayor objetivo a alcanzar.

**El desarrollo cognitivo conceptual** (Martínez, Arrieta y Meleán, 2012)

integra tres marcos teóricos de la psicología educativa: las teorías del aprendizaje verbal significativo, los campos conceptuales y los modelos mentales. De estas teorías, las dos primeras, por separado, conceptualizan el **concepto**, como base teórica para la presente investigación. La integración permite, además, elaborar los elementos de una estrategia de enseñanza eficaz. El concepto, su importancia y el desarrollo cognitivo conceptual, constituyen la base esencial de la teorización.

Para Moreira (2010), el desarrollo cognitivo no sería posible sin la conceptualización, no tiene sentido conceptualizar sin la construcción o reconstrucción de conceptos. Estos son la clave para la comprensión del mundo, ya que vivimos en mundo de conceptos. Según Vergnaud (2007: 299), la conceptualización es *“la identificación de los objetos del mundo, de sus propiedades, relaciones y transformaciones”*. Las construcciones para identificar suponen tomas de conciencia, diálogos y confrontaciones con otros miembros de la comunidad científica.

## **Metodología**

La metodología utilizada fue la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002; Galeano, 2004), la cual se sirve de las técnicas, instrumentos y procedimientos metodológicos apoyados en el enfoque de la investigación cualitativa.

## **Instrumento para la recolección de datos**

Se consideraron los grupos de discusión como un instrumento adecuado ya que aluden la especificidad del proceso de aprendizaje de conceptos. Los participantes del estudio conformaron una muestra heterogénea de 24 estudiantes (4 grupos de discusión), de una población de 1140 individuos, cursantes de las asignaturas de las áreas de Física y Química de los dos primeros semestres, para el semestre I-2017. Los 4 grupos de discusión permitieron alcanzar la saturación teórica en el proceso de codificación de los datos.

Se indagó el significado de las perspectivas y puntos de vista de los estudiantes en sus conversaciones sobre el proceso de aprendizaje de conceptos hacia el logro de la conceptualización científica durante la práctica educativa en el aula universitaria.

## **Resultados y discusión**

El análisis de los resultados se enfoca en las relaciones de jerarquía en los eventos, incidentes o sucesos, la cual impulsa la diferenciación progresiva y reconciliación integrativa de las categorías principales construidas, encaminada a la generación de la teoría sustantiva.

### **Categorías: propiedades y subcategorías**

El análisis teórico de resultados arrojó las siguientes categorías:



- a) Interacción de los agentes del hecho educativo
- b) Estilos de aprendizaje
- c) Contingencias de afectan el aprendizaje
- d) Estilos de enseñanza
- e) Evaluación del aprendizaje conceptual

De estas categorías, la **interacción de los agentes del hecho educativo**, es la categoría central de la investigación, debido a la permanente presencia en los argumentos de los aprendices. Las relaciones de jerarquía de los eventos, incidentes o sucesos **emergen** de la interacción, la reflexión y el análisis de los estudiantes universitarios, como forma de generación teórica.

Dado lo extenso del análisis teórico, se seleccionaron y analizaron como ejemplo dos de las categorías principales: 1. Interacción de los agentes del hecho educativo y 2. Evaluación del aprendizaje conceptual.

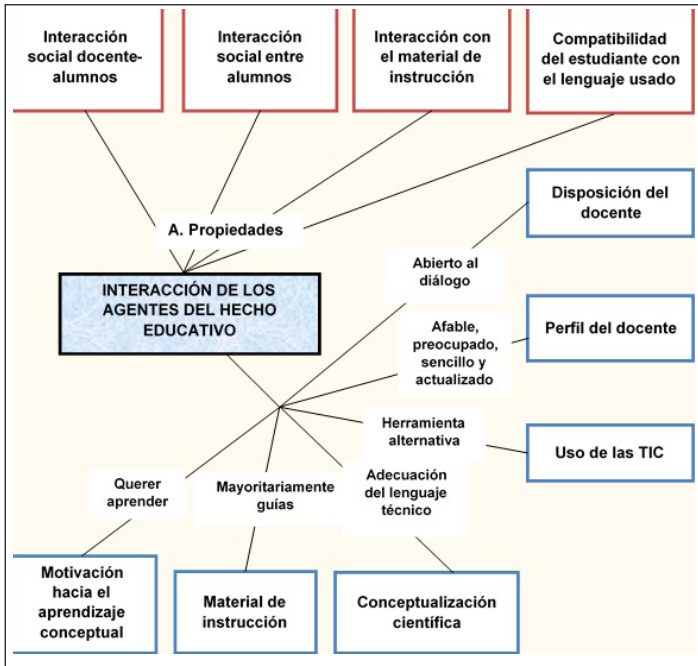
## **1. Interacción de los agentes del hecho educativo**

La interacción de los agentes del hecho educativo (alumnos entre sí, con el profesor, y todos con el material de instrucción): propiedades y subcategorías, se resume en el gráfico 1.

### **A. Propiedades**

#### **A.1. Interacción social docente-alumnos**

Involucra aspectos como la motivación de la interacción en el educando, su incidencia en el aprendizaje conceptual, la selección del docente, su formación académica, su sensibilidad humana, las actividades de interacción en el aula y el grado de libertad, la disposición del docente a interactuar con los estudiantes, el interés y la confianza del estudiante a interactuar con él.



**Gráfico 1. Interacción de los agentes del hecho educativo**

Fuente: Martínez y Arrieta (2017)

Los aprendices reclaman la necesidad de mayor participación en la práctica educativa, en las que puedan interactuar abiertamente con el docente y el resto de sus compañeros. Para ellos, la didáctica es la activa y simultánea participación de los agentes del hecho educativo (profesor, alumnos y material de instrucción). La participación representa un proceso de interacción durante la actividad conceptualizadora en el aula de clase. Esta exigencia de participación se opone a las actividades de aula tradicionales, en las que el educador ejerce el control de toda la práctica

educativa, y el comportamiento de los estudiantes es el de oyentes sumisos.

Los aprendices son afectados positivamente en su aprendizaje ante una buena actitud del docente al enseñar conceptos y proposiciones científicas en el aula. Esta actitud es evidenciada desde el profesor con poca disposición a enseñar hasta aquel que se involucra, más allá de lo cognitivo, con sus discípulos en el hecho educativo. Un profesional de la educación no debería proyectar una actitud de poca disposición hacia la enseñanza.

Un factor de la baja actitud hacia el hecho educativo es la profesión

con que ingresa el Personal Docente y de Investigación a la Universidad de Oriente. Muchos ingresan siendo ingenieros, y adquieren el cargo y la experiencia como educadores a través de la formación académica y la investigación pedagógica. Incluso, profesores con formación en Licenciatura en Educación, de pregrado, pueden presentar este tipo de actitudes, aunque en menor grado. Los educandos no son influenciados por la profesión del docente, siempre y cuando sepan cómo actuar ante el hecho educativo, es decir, es más importante la práctica profesional que los títulos obtenidos.

Los estudiantes refieren la falta de consideración de algunos educadores por su realidad personal, por lo que exigen se consideren los aspectos socio-afectivos durante las actividades en el aula. Esto les crea confianza y los motiva a expresar sus sentimientos y puntos de vista de manera flexible y abierta, lo que favorece el aprendizaje, porque crea en ellos una disposición positiva.

Expresan su temor a preguntar sus dudas a algunos profesores, percibiendo en ocasiones, pedantería y discriminación. Un educador abierto a interactuar con sus discípulos les genera confianza y les permite expresar libremente sus dificultades al enfrentar situaciones problemáticas, sus limitaciones en cuanto a sus conocimientos previos, entre otros, favoreciendo el aprendizaje conceptual. Por esta razón se inclinan a ubicar a aquellos profesores que manejan adecuadamente el

proceso de comunicación, que les prestan atención y sean didácticos. Por todo lo anterior, la interacción docente-alumno es altamente influyente en el aprendizaje conceptual.

## **A.2. Interacción social entre alumnos**

Involucra aspectos como la importancia de esta interacción para el aprendizaje, los factores que la determinan, los criterios de conformación de los grupos y la incidencia en el aprendizaje conceptual.

Muchos educandos procesan mejor los conceptos cuando interactúan con otros compañeros que con la explicación del profesor. La causa es el lenguaje utilizado por éste, no comprensible por muchos alumnos. El aprendizaje conceptual, en buena medida, es el resultado de la interacción con los pares, debido a un uso común del lenguaje. Se destaca el uso de la analogía.

El aprendizaje cooperativo, como forma de interacción social, evidencia complementariedad entre los participantes del hecho social. Aunque hay casos de algunos estudiantes que no se entienden mutuamente. La mayoría de las veces los grupos se conforman espontáneamente; en algunos casos, es el educador quien los construye en base a criterios seleccionados o elaborados por éste. El aprendizaje cooperativo es una estrategia que requiere formación y capacitación por parte del docente, y de éste hacia sus discípulos.

La aceptación del trabajo grupal depende de la característica de aprendizaje predominante en el estudiante (Martínez; Arrieta y Meleán, 2012). La experiencia de trabajar en grupo es satisfactoria para unos y no para otros. El argumento de estos últimos es la falta de homogeneidad en los grupos, es decir, sus miembros no son afines en varios aspectos: iguales competencias, igual grado de responsabilidad y compromiso, aceptación de roles, entre otros.

### **A.3. Interacción con el material de instrucción**

Involucra aspectos como el criterio de uso de este material, su incidencia en el aprendizaje y la confianza con este; por ejemplo, el uso de los textos. Esta interacción puede jugar un importante papel en el aprendizaje conceptual, convirtiéndose en un agente del hecho educativo. Los autores pueden ser los mismos profesores, como en el caso de guías, libros publicados, información suministrada en el aula; o de otros editados fuera del contexto de la universidad.

Se evidencia el uso de textos como apoyo al aprendizaje teórico, no así para la resolución de problemas, donde los aprendices prefieren enfrentarlos por otras vías, como la interacción cara a cara con el profesor o por videos en internet. La relación del estudiante con el libro es mayor que con internet, por su mayor grado de confiabilidad, aunque algunos confían más en la guía

elaborada por el profesor que en el resto del material de instrucción, incluido el internet.

### **A.4. Compatibilidad del estudiante con el lenguaje usado**

Es el lenguaje utilizado por el docente versus el utilizado por sus discípulos. Estos manejan una jerga propia que algunos educadores no han asimilado. El docente utiliza un lenguaje técnico no comprendido por los alumnos, y éste presta poca atención a esta contingencia, por lo que sigue avanzando en el proceso de enseñanza sin considerar si ellos están percibiendo la información suministrada. Un proceso de comunicación efectivo es cónsono con el nivel cultural de los aprendices, y aceptado por los agentes del proceso educativo. Si el proceso de comunicación fuera idóneo, los educandos percibirían con claridad la explicación del profesor, y la consulta sería para reforzar la información suministrada.

## **B. Subcategorías**

### **B.1. Motivación hacia el aprendizaje conceptual**

La interacción, eficientemente manipulada por el docente y/o como acto espontáneo de él, genera en los estudiantes motivación hacia el aprendizaje. La interacción la visualizan como el puente entre el conocimiento racional y la superación personal.

### **B.2. Material de instrucción**

La guía, diseñada y elaborada por el educador, es el material de instrucción más utilizado en las ciencias experimentales; pero presenta imperfecciones, desde el punto de vista de los aprendices: resultados con error o no publicados, lenguaje muy técnico, los docentes la consideran como sus sustitutos.

### **B.3. Conceptualización científica**

La mayoría de los educandos exigen la posibilidad de adaptación del lenguaje técnico a su vocabulario cotidiano, y no al revés; aunque están conscientes que el lenguaje técnico forma parte de la enseñanza del concepto, ya que especifica sus propiedades. Por ejemplo, el concepto de trabajo en Física, se puede confundir con la jornada laboral en una oficina, y puede crear confusión. El bloqueo cognitivo asociado es solucionable si el docente tiene la capacidad de partir del conocimiento previo del alumno para iniciar el proceso de adaptación y asimilación del concepto nuevo a su estructura cognitiva, es decir, partir del concepto de trabajo que tiene, hasta alcanzar la comprensión del concepto de trabajo mecánico, por medio de un proceso de construcción del conocimiento racional. Por consiguiente, lo significativo del concepto (Vergnaud, 1990) es atribuible al que enseña.

### **B.4. Uso de las TIC**

Los estudiantes reconocen su importancia, aunque mencionan al internet como un material de instrucción alternativo que apoya al aprendizaje; sin embargo, son cautelosos con la información suministrada, ya que pudiera ser falsa o tergiversada. Se inclinan por informaciones que gocen de credibilidad, como los textos. El uso del internet se enfoca hacia el aprendizaje teórico de ciertos conceptos. Pocos son los educadores que utilizan la herramienta del internet para suministrar informaciones organizadas, como parte del material de instrucción.

### **B.5. Perfil del docente**

Los alumnos establecen un perfil del docente, como sigue: que cordialice y se integre en el proceso, que les enseñe efectivamente, sea espontáneo y cordial, sin distraerlos en temas fuera de lo estipulado en el contenido programático.

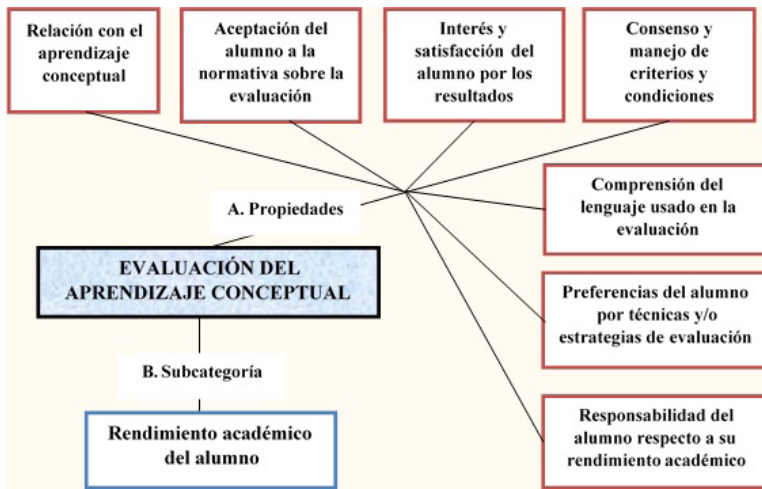
### **B.6. Disposición del docente**

El aprendizaje depende del interés de los educandos por aprender, pero también depende de la disposición de los profesores por enseñar. Un educador preocupado porque sus discípulos aprendan, es motivo de aprecio por parte de ellos. La no disposición se interpreta como una actitud de dejadez, es decir, no está interesado si aprendieron. La disposición del docente tiene sus condiciones, pero

independientemente de éstas, los estudiantes refieren que es obligación de éste la utilización de estrategias efectivas para el logro del aprendizaje, que involucren la interacción abierta, es decir, la flexibilidad de diálogo entre todos.

## 2. Evaluación del aprendizaje conceptual

Esta evaluación, sus propiedades y subcategoría, se resume en el gráfico 2.



### Gráfico 2. Evaluación del aprendizaje conceptual

Fuente: Martínez y Arrieta (2017)

Cada elemento del gráfico se describe a continuación.

#### A. Propiedades

##### A.1. Relación con el aprendizaje conceptual

Los aprendices opinan que el estrés está presente en ciertos tipos de evaluaciones. Se refieren también al grado de subjetividad que las notas reflejan. La evaluación no indaga efectivamente el logro alcanzado en sus actividades de aprendizaje. Perciben que su rendimiento

académico no se corresponde con los conocimientos nuevos adquiridos. La evaluación suministrada no mide estos conocimientos, sino más bien la destreza del estudiante ante la resolución de problemas cuantitativos, lo que hace que la evaluación sea subjetiva.

##### A.2. Aceptación del alumno a la normativa sobre la evaluación

Los educandos ponen objeciones al examen final, porque les exige

una calificación previa alta y no se indaga adecuadamente el logro de los aprendizajes alcanzados a lo largo del semestre.

### **A.3. Interés y satisfacción del alumno por los resultados**

Los estudiantes desean que la publicación de los resultados cuantitativos de las evaluaciones sea en un corto periodo de tiempo (pocos días). Tienen a ser pasivos ante cualquier inconformidad con los resultados, por temor a las consecuencias que pueda acarrearles el manifestarlo al docente. La mayoría no sabe enfrentar esta situación de manera diplomática. Se conforman con la nota obtenida. Piden al educador mayor flexibilidad y amabilidad a la hora de revisarlos, es decir, desean quedar satisfechos con sus logros y dificultades. Se preocupan por los resultados de sus evaluaciones, no durante el semestre, sino al final de éste, momento en el que parecieran darse cuenta de la realidad de su calificación definitiva.

### **A.4. Consenso y manejo de criterios y condiciones**

El sistema de evaluación no es negociado entre los estudiantes y el profesor, lo que permitiría revelar resultados de aprendizaje conceptual de la manera más objetiva posible. Esta negociación debe respetar el plan de evaluación reglamentado en el currículo universitario, que en el caso de la Universidad de Oriente son los

prácticos, parciales, final y reparación. El contenido escrito de la evaluación es rígido, no da lugar al consenso.

Los discípulos que no aceptan los criterios de evaluación de los docentes, alegan que son exigentes en los resultados; los que los aceptan consideran que la excelencia es necesaria para incrementar la calidad académica. Los criterios de evaluación deberían ser consensuados, y no impuestos, como lo hacen la mayoría de los profesores, y estar interrelacionados con los objetivos, competencias y contenidos a evaluar, durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **A.5. Comprensión del lenguaje usado en la evaluación**

El lenguaje técnico en el proceso de enseñanza y aprendizaje y su uso posterior en el proceso evaluativo, contribuyen a la subjetividad en los resultados de las evaluaciones. La evaluación no indaga totalmente el logro alcanzado por los educandos en sus actividades de aprendizaje conceptual. Se requiere un uso adecuado del lenguaje técnico que los aprendices perfectamente puedan interpretar durante su desarrollo cognitivo.

### **A.6. Preferencias del alumno por técnicas y/o estrategias de evaluación**

Estas estrategias involucran las grupales (talleres grupales, exposiciones), individuales (exámenes) o

mixtas, así como las de evaluación de contenidos procedimentales, como las experiencias de laboratorio. Las técnicas y estrategias de evaluación pueden ser o no ser acordadas entre profesor y estudiantes, esto puede depender de lo establecido en el currículo para la evaluación de los aprendizajes; en la práctica educativa el docente es libre de establecer los parámetros de evaluación en su planificación y programación académica. La gerencia evaluativa es “impuesta” por la mayoría.

### A.7. Responsabilidad del alumno respecto a su rendimiento académico

La visión del estudiante ante su rendimiento académico juzga los re-

sultados de las evaluaciones impartidas por los docentes. Aceptan su responsabilidad ante los resultados de las evaluaciones.

## B. Subcategoría B.1. Rendimiento académico del alumno

Los estudiantes asumen la responsabilidad plena de su rendimiento académico, como resultado de las evaluaciones enfrentadas.

### Proposiciones generadas

Las relaciones entre las categorías principales se estructuran en el diagrama de la investigación (gráfico 3). A partir de este diagrama se generan las siguientes proposiciones:

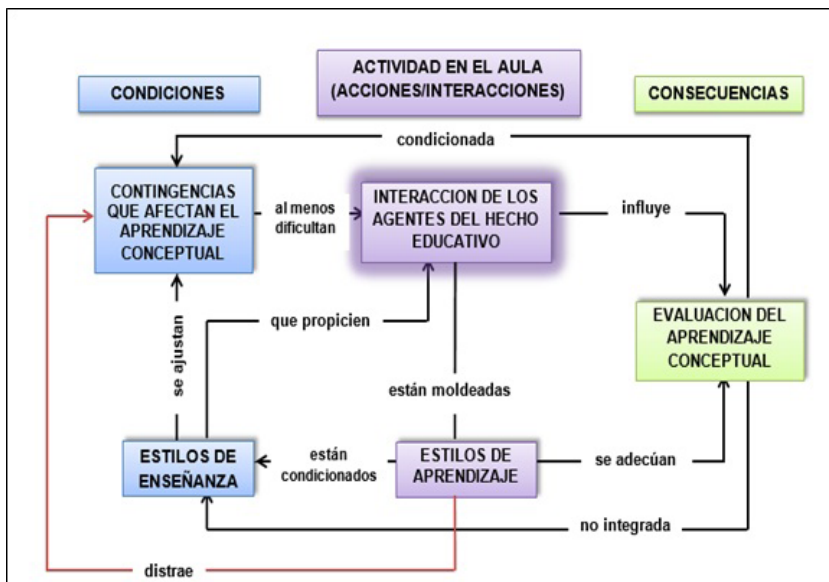


Gráfico 3. Diagrama de la investigación

Fuente: Martínez y Arrieta (2017)



### **Las contingencias que afectan el aprendizaje conceptual al menos dificultan la interacción de los agentes del hecho educativo**

Las contingencias como la alta temperatura ambiental, la sensación de inseguridad, el ruido excesivo en los alrededores del aula, la falta de pupitres, la distracción del educador durante la actividad, afectan negativamente a la interacción, e incluso llegan a interrumpirla. El ritmo de esta interacción se acelera en la medida que avanza el semestre, evidenciando, como consecuencia, una alta densidad de evaluaciones al final del mismo. La mayoría de las aulas no están aptas para servir de contexto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **La interacción de los agentes del hecho educativo influye en la evaluación del aprendizaje conceptual**

La calidad de las respuestas durante la evaluación es el resultado del procesamiento de la información facilitado por el trabajo grupal (interacción entre iguales). La responsabilidad del rendimiento académico, como consecuencia de los resultados obtenidos en las evaluaciones, es del aprendiz, ya que éste debe interactuar con los agentes del hecho educativo (iguales, el docente y el material de instrucción), en su proceso de aprendizaje conceptual. El proceso evaluativo es eficiente si se apoya en la interacción idónea entre iguales.

Durante este proceso se evidencia un desencuentro comunicacional de docentes y estudiantes, no así entre ellos mismos, los cuales experimentan una comunicación eficaz.

### **Los estilos de aprendizaje están moldeados por la interacción de los agentes del hecho educativo**

La interacción fomenta estilos de aprendizaje conceptual si éste es un proceso construido de manera emprendedora en el aula de clase, entendiéndose como emprendedora, la promoción, mediada por el educador, de actividades de interacción en el aula que procuren, de manera significativa, la resolución de dificultades asociadas al concepto. Es posible si se armoniza con una actitud positiva hacia el aprendizaje por parte del profesor y se complementa con materiales de instrucción potencialmente significativos. Desde el punto de vista didáctico, el conocimiento racional más que una actividad, es un emprendimiento.

### **Estilos de enseñanza que propicien la interacción de los agentes del hecho educativo**

Los educandos exigen estilos de enseñanza que favorezcan la interacción, no solo cognitiva, sino también socioafectiva, que posibilite la asimilación y acomodación de conceptos y proposiciones nuevos sobre la base de sus errores y dificultades. Su satisfacción por los modos de enseñanza se

manifiesta por la necesidad de docentes interesados y dispuestos a lograr resultados observables de aprendizaje conceptual, que pongan en práctica formas de enseñanza que impliquen la interacción, que estén enfocados en el tema, mediadores en la construcción de relaciones ante la diversidad conceptual y que utilicen recursos alternativos y accesibles.

### **La evaluación está coaccionada por las contingencias que afectan el aprendizaje conceptual**

Los intervalos de evaluación se van constriñendo a medida que avanza el semestre, debido a lo corto de éste. Esta contingencia afecta el libre y normal desenvolvimiento de las actividades académicas asociadas al aprendizaje conceptual, causando conmoción al final de cada semestre, debido a la alta densidad temporal de evaluaciones.

### **Las contingencias que afectan el aprendizaje conceptual distraen los estilos de aprendizaje de los alumnos**

Contingencias como el descuido del docente a la secuencia de actividades, el acelerado ritmo de enseñanza, la sensación de inseguridad, la poca disponibilidad de tiempo para estudiar, la mala calidad de las aulas, distraen la conformación de los estilos de aprendizaje. Solo distrae, porque su disposición por aprender supera a la influencia de estas contingencias, e incluso la aceptan como parte del proceso educativo.

### **Los estilos de enseñanza se ajustan a las contingencias que afectan el aprendizaje conceptual**

Los docentes tienden a tolerar y adaptarse a las contingencias, incluido sus estilos de enseñanza; estos pueden llegar a ser cotidianamente contingentes, como cuando distraen la atención de los discípulos e interfieren la secuencia del proceso de enseñanza y aprendizaje, con mensajes políticos, ideológicos, religiosos y de otra índole, no relacionados con el conocimiento racional actualmente planteado. La tolerancia del educador, en buena medida, responde a las normativas curriculares y reglamentarias que obligatoriamente deben acatar para cumplir cabalmente con las metas pautadas al final de cada semestre.

Esta tolerancia alcanza límites en ciertos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje debido al incremento acelerado de las contingencias en los años recientes, que incluso han alcanzado a motivar la suspensión de algunas actividades académicas, en las que previamente el educador ha refrendado la opinión de sus alumnos.

### **Los estilos de aprendizaje se adecúan a la evaluación del aprendizaje conceptual**

El intervalo de tiempo entre el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación se va estrechando a medida que avanza el semestre, lo que conduce a intervalos de tiempo muy reducidos entre evaluaciones hacia las

postrimerías del semestre. La prontitud de una evaluación a la siguiente exige de los educandos el ajuste de sus estilos de aprendizaje, los cuales se establecen de acuerdo al improvisado calendario de evaluaciones, es decir, los estilos de aprendizaje son inestables, particulares y se enfocan en las evaluaciones.

Aun así, los aprendices se responsabilizan de su rendimiento académico porque consideran que el uso adecuado de los estilos de aprendizaje garantiza un buen rendimiento académico, y en ese sentido admiten que han evolucionado desde el bachillerato hasta su ubicación actual en la universidad, lo que les permite alcanzar buenos resultados en las evaluaciones, momento a partir del cual tienden a mantenerlos.

### **La evaluación del aprendizaje conceptual no está integrada a los estilos de enseñanza**

Las evaluaciones son subjetivas, no indagan efectivamente la evolución de los resultados de aprendizaje conceptual adquiridos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que se convierten en pruebas aptitudinales. Los estilos de enseñanza solo se enfocan en la práctica educativa y no integran a la evaluación de los aprendizajes, no solo para indagar el grado de conocimiento racional procesado y/o retenido por los educandos, sino también evaluar el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, la evaluación del aprendizaje conceptual puede

contribuir al examen de los modos de enseñanza, y posibilitar la toma de decisiones relativas a su modificación, continuidad o eliminación.

### **Los estilos de aprendizaje están condicionados por los estilos de enseñanza**

Los docentes no indagan los estilos de aprendizaje de sus discípulos y les impone sus estilos de enseñanza. Esta instancia de poder hacia los alumnos obliga a estos últimos a ajustar sus formas particulares de aprendizaje a los modos de enseñanza, aunque no se sientan satisfechos con estos estilos del profesor. Genera desencuentro de estilos que afectan negativamente el normal desenvolvimiento de aprendizaje conceptual de un sector del estudiantado, el cual se siente excluido del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En resumen, la actividad en el aula enfocada en el aprendizaje de conceptos y proposiciones científicas son acciones e interacciones de dos tipos: **La interacción de los agentes del hecho educativo y los estilos de aprendizaje, condicionadas por contingencias que afectan el aprendizaje conceptual y los estilos de enseñanza.** La consecuencia de las acciones e interacciones es la **evaluación del aprendizaje conceptual.**

### **Consideraciones finales**

Es un reto para la acción educativa plantearse alternativas de enseñanza orientadas a tratar de solucionar

las deficiencias que impiden el logro observable de la conceptualización científica, por parte de los aprendices. Ello comienza con la crítica al pensamiento docente tradicional, mecánico, individualista, socialmente neutro, y la efectiva transformación de la enseñanza habitual a la consolidación de una estrategia educativa que permita integrar, en un proceso de interacciones y negociaciones responsables, lo conceptual, con las prácticas de laboratorio, la resolución de problemas y la evaluación constructivista, con base en competencias, dentro de situaciones de aprendizaje significativo de conceptos y proposiciones científicas, en un contexto de aula agradable, flexible, cooperativo, que considere las diferencias cognoscitivas y la manera cómo procesan los estudiantes el aprendizaje. Si la investigación posibilita alcanzar este propósito práctico, constituirá un valioso aporte.

Dada la relevancia de la interacción de los agentes del hecho educativo como categoría central en la investigación, y de la importancia del concepto en el proceso formativo en las asignaturas de las ciencias experimentales, se infiere la necesidad de trascender la enseñanza y el aprendizaje conceptual, de lo meramente cognitivo a lo psicosocial afectivo. Esto requiere la formación inicial y continua de los docentes, así como cambios profundos en las estructuras curriculares, pero sobre todo la toma de decisiones conscientes, encaminadas a mejorar y desarrollar lo científico y lo tecnológico que el país requiere con urgencia.

## Referencias bibliográficas

- Galeano, María. (2004). **Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada.** La Carreta Editores. Medellín.
- Martínez, Ramón; Arrieta, Xiomara y Meleán, Ramón. (2012). Desarrollo cognitivo conceptual y características de aprendizaje de estudiantes universitarios. **Revista Omnia**, Año18, N°3, pp. 35-48.
- Moreira, Marco Antonio. (2008). Conceptos en la educación científica: Ignorados y subestimados. **Revista Currículum**, Vol. 21, pp. 9-26.
- Moreira, Marco Antonio. (2010). ¿Por qué conceptos? ¿Por qué actividades colaborativas? ¿Por qué mapas conceptuales? **Revista Currículum**, Vol. 23, pp. 9-23.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). **Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.** Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Vergnaud, Gerad. (1990). La Teoría de los Campos Conceptuales. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, Vol.10, N° 2, pp. 133-170.
- Vergnaud, Gerad. (2007). ¿En qué sentido la Teoría de los Campos Conceptuales puede ayudarnos para facilitar aprendizaje significativo? **Investigaciones em Ensino de Ciências**, Vol.12, N°2, pp. 285-302.

## **Violencia estudiantil en las instituciones educativas. Caso: Liceo Aurelio Beroes**

*Arelis Arteaga de Martín; Jacqueline Guillén de Romero y Adriana Martín de Montero*

*Centro de Investigación en Trabajo Social. Escuela de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.*

*arelisart@yahoo.com, jacquelgr@cantv.net, avma15@hotmail.com*

---

### **Resumen**

La violencia en las sociedades actuales no resulta una tarea fácil, es una acción donde predomina el maltrato, presión, manipulación u otra acción que atenta contra la integridad física, psicológica y moral de cualquier persona. Esta se ha convertido en un problema social dentro de los planteles escolares. El objetivo del trabajo fue comprender la violencia estudiantil desde la perspectiva de docentes y estudiantes del liceo Aurelio Beroes. La metodología fue de tipo cualitativa, método biográfico en su versión relato de vida. La población era de 1320 entre estudiantes y docentes. La muestra, seleccionada según criterios de relevancia para alcanzar el objetivo, estuvo constituida por 2 estudiantes (uno con perfil violento y otro no violento) y 3 docentes. Las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron la entrevista en profundidad, observación participante, el diario de campo y la grabadora. Para el análisis y procesamiento de los datos se efectuó la categorización y teorización de las entrevistas. Los resultados obtenidos arrojaron que la violencia estudiantil deviene de la familia y del entorno social, consumo de drogas, porte de armas y ausencia de los docentes en el aula de clases. Se concluyó que la violencia estudiantil se manifiesta dentro y fuera del plantel, mediante agresión física y verbal a docentes, alumnos y comunidad, así como daños a bienes materiales, infraestructura y mobiliario. Se propone la creación de la cátedra en valores y escuela para familia, talleres de comportamiento ciudadano y promoción del deporte, artes culturales y elaboración de proyectos.

**Palabras clave:** Violencia estudiantil; integridad física; quehacer cotidiano; familia.

---

Recibido: 15-01-2017 ~ Aceptado: 23-04-2017

## Student violence in educational institutions. Study Case: Liceo Aurelio Beroes

---

### Abstract

Violence in today's societies is not an easy task, it is an action where abuse, pressure, manipulation or another action that threatens the physical, psychological and moral integrity of any person prevails. This has become a social problem within school campuses. The objective of the work was to understand student violence from the perspective of teachers and students of the Aurelio Beroes high school. The methodology was qualitative, biographical method in its life story version. The population was 1320 between students and teachers. The sample, selected according to criteria of relevance to achieve the objective, consisted of 2 students (one with a violent profile and the other non-violent) and 3 teachers. The techniques and instruments used for data collection were the in-depth interview, participant observation, the field diary and the recorder. For the analysis and processing of the data, the interviews were categorized and theorized. The results obtained showed that student violence comes from the family and the social environment, drug use, carrying weapons and the absence of teachers in the classroom. It was concluded that student violence manifests itself inside and outside the campus, through physical and verbal aggression against teachers, students and the community, as well as damage to material goods, infrastructure and furniture. The creation of the chair in values and a school for the family, workshops on citizen behavior and the promotion of sport, cultural arts and the elaboration of projects are proposed.

**Keywords:** School bullying; physical integrity; everyday life; family.

### Introducción

Abordar el problema de la violencia en el contexto de las sociedades actuales no resulta una tarea fácil, en primer lugar, porque abarca diferentes manifestaciones que se reflejan en todas las esferas del quehacer cotidiano y muchas veces pasan desapercibidas debido a la dinámica propia que las caracteriza.

Las Naciones Unidas, a través de sus agencias especializadas en educación infanto-adolescente, tales como:

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), han hecho reiterados llamados de atención con relación al tema de la violencia en las instituciones educativas, a fin de proponer respuestas contundentes a los conflictos que se están generando. Así, la UNESCO (2008), ha realizado una propuesta orientada hacia la promoción de una educación

para la no violencia; esta organización internacional no solo insiste en negar los sentimientos de cólera o de conflicto, sino que busca canalizar la energía subyacente hacia el objetivo de elaborar estrategias de eficacia y respuestas con los otros, excluyendo las actitudes de pasividad.

La violencia en las instituciones educativas es un problema mundial, donde se ve afectado en igual proporción los países desarrollados como en vías de desarrollo. Cada nación, ha recurrido a diferentes medios para prevenir desde el aula este flagelo, pero quienes han estudiado la problemática reconocen que existen diversos factores que funcionan como detonantes de esta situación, ligados a modelos complejos de diferentes índoles como el de la familia, la socialización, el contexto educativo, entre otros. Esta problemática se visualiza en Latinoamérica a partir de los años ochenta, debido al alto índice de crímenes violentos que aumentan en los países con muy bajas tasas de homicidios, como, por ejemplo, Costa Rica y Argentina. Igualmente, Colombia y El Salvador para este tiempo se caracterizaban en poseer tasas altas de criminalidad. De Roux (1997), refiere que en América Latina la violencia ha venido incrementándose con una velocidad superior incluso a su crecimiento demográfico, asimismo, asevera que el número de víctimas y la magnitud del problema en las escuelas han llegado a adquirir carácter endémico en algunas ciudades.

Con base a esta situación, América Latina y particularmente en Venezuela, siempre ha surgido la necesidad de enfocar la atención en los jóvenes, hombres y mujeres que nacen, viven y se desenvuelven en dinámicas donde la violencia estudiantil forma parte del día a día de las comunidades.

En la actualidad, los jóvenes están socializándose en una cotidianidad violenta, que va desde su familia hasta su entorno social y quienes se constituyen en actores de violencia (OMS, 2002). Esa violencia juvenil perjudica profundamente no sólo a las víctimas, sino también a sus familias, amigos y comunidades y sus efectos se ven no sólo en los casos de muerte, enfermedad y discapacidad, sino también en la calidad de vida. De modo, que la violencia juvenil se presenta generalmente en comunidades con pobreza, desempleo y tráfico de drogas, de igual forma en los contextos sociales con altos niveles de desigualdad económica.

De esta manera y desde el contexto de la problemática analizada, es interesante observarla en el ámbito nacional, en donde esta situación puede tener su origen en el hacinamiento palpable en los centros de enseñanza, donde la masificación del proceso educativo no permite considerar las diferencias individualidades de cada alumno, de forma que se registran hechos violentos cuyo escenario es el entorno educativo, en su mayoría orientados a la consecución o preservación de ciertas cuotas de poder.

Es por ello, en el ranking de violencia en América Latina, se afirma, que ésta es una región jaqueada por la criminalidad y la violencia, destacados en los países: Brasil, Colombia, Venezuela, Salvador y México. Ahora bien, los datos estadísticos recopilados por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, señala que desde finales de la década de los setenta al año 2001, la violencia creció en promedio de 115%.

En este mismo orden de ideas, la Corporación Latinobarometro en su informe de 2011, identificó como los principales problemas en América Latina a la delincuencia y la seguridad, los cuales en conjunto representan un 28% y en el rubro violencia de pandillas un 4%, destacando sobre diez países examinados, los mismos están sobre el promedio general de la región, Venezuela encabeza la lista con un 61%. En el caso de Venezuela, el Observatorio Venezolano de Violencia, OVV, (2012) estimaba 21.692 fallecidos violentamente (es decir, 73 muertes por cada 100.000 habitantes).

Así se tiene, que el problema de la violencia escolar está presente en todos los centros educativos, y en mayor o menor medida afecta al 30% de los alumnos. Aunque las agresiones son las más frecuentes, las amenazas e intimidaciones alcanzan el 8% de los casos y las agresiones físicas el 5%, mientras que el acoso sexual no llega al 2% y las amenazas con armas se sitúan en torno al 1%. Por otro lado, entre los 12 y los 14 años, el 27% sufre

agresiones de forma frecuente; el 60%, algunas veces, y el 18% se declara al margen. El patio de la escuela es el lugar donde se produce el 48% de las agresiones y en edades más avanzadas las agresiones son fuera del colegio. Los niños entre 4 y 9 años prefieren, como programa de televisión, dibujos animados violentos.

Igualmente, un 20% responsabiliza la violencia escolar a la actitud excesivamente permisiva y poco involucrada de los padres, un 12% a la actitud docente; un 16% se les adjudica a los adultos en general; otro 8% opina que los medios de comunicación social, sobre todo la televisión influye en las actitudes antisociales y violentas al ser edades influenciables y proclives a adoptar.

En el mismo orden de ideas, la temática del fenómeno de la violencia estudiantil en las instituciones educativas de educación media general, se manifiesta de forma ascendente en todos los espacios de las sociedades del mundo, obligando a los diferentes entes sociales y educativos de todos los países a tomar las medidas correctivas antes que el problema se agrave y adquiera grandes dimensiones motivado a que la escuela es un espacio latente de situaciones vulnerables.

Ahora bien, el espacio educativo medio general se ha considerado, básicamente como contexto de progreso y desarrollo. Lo que resulta desconcertante es manejar la idea de que la escuela sea un área vulnerable. Así como lo expresa García y Madriaza (2005:135):



Dentro de las violencias sociales la violencia escolar es una de aquellas consideradas más insensatas e inexplicable ¿Cómo es posible entonces que se dé violencia en las escuelas? ¿Por qué un espacio que se pensaba de resguardo, termina cambiando de signo para parecer bajo el alero de la vulnerabilidad? ¿Qué incide finalmente en la formación de esta particular manifestación social?

Por consiguiente, la violencia estudiantil se ha venido manifestando desde aproximadamente un largo tiempo, incidiendo significativamente en las relaciones que el individuo establece a lo largo de su existencia. Por tal razón, la familia, el docente, el orientador escolar y los estudiantes deben estar atentos ante los comportamientos y acciones que generan esta conducta inadecuada que se presenta en el área educativa media general.

En este sentido, otros autores enfocan los aspectos sociales que generan la violencia en las instituciones educativas. Como Araos y Correa (2004:51), quienes afirman:

La escuela se presenta como un dispositivo de imposición de un arbitrario cultural determinado por las clases dominantes, que reproduce dentro de las aulas las desigualdades sociales a través de una violencia simbólica y que sólo reconoce como válido al capital cultural de este arbitrio, que es legitimado y perpetuado por la institución escolar.

En otras palabras, esta representación de la violencia se ha convertido en el detonante fundamental como problemática en las instituciones educativas, centrado en el maltrato entre los compañeros, lo cual se conoce como dinámicas *bullying*-victimización, la misma parte de acciones descalificantes, que conllevan tanto a la violencia física como a efectos psicológicos relevantes y de impacto al ser humano.

Por consiguiente, Moreno (2006:13) considera que “*el hecho de que las escuelas estén apareciendo con frecuencia en los periódicos por los episodios de violencia parece atraer a la atención pública, causando alta alarma social*”. Asimismo, a estas situaciones de violencia ya referidas, se añaden los incontables problemas existentes en los centros educativos y demanda especial atención por parte de los entes gubernamentales y la propia comunidad educativa. Es así como incide en todos los sectores de la población afectando a los jóvenes que terminan siendo los principales victimarios y víctimas de este acontecimiento.

En tal sentido, los factores que influyen en los índices de violencia urbana De Roux (1997), indica que son las rupturas familiares, el desempleo, la desintegración de los valores tradicionales, las carencias afectivas, la falta de oportunidad y la marginalidad social, estos elementos incitan a la mayoría de los jóvenes a reconstruir su identidad en las pandillas.

En efecto, para inicio de los años noventa la Comisión Presidencial para la Reforma del Estado (COPRE, 1990:197), concluyó que "...los principios éticos y morales son la vía para alcanzar formas superiores de expresión social". Dicha comisión produjo un modelo de proyecto educativo en el cual se hizo énfasis en que era preciso formar para el ejercicio de la democracia si se deseaba fortalecer el sistema político y a ello debía encaminarse la educación brindando nuevas formas de relacionamiento, construyendo valores sociales, consolidando experiencias y prácticas vivenciales para ponderar y evaluar las opciones para resolver problemas.

Briceño (2008), afirma que cuando la violencia adquiere matices tan relevantes como ha sido en Venezuela (pasamos de una tasa de homicidios por cada 100.000 habitantes de 8% en 1987 a una de 49% para 2007, según el Observatorio Venezolano de Violencia, el Centro para la Paz, el Ministerio del Poder Popular para las Relaciones Interiores y Justicia y el Instituto Nacional de Estadísticas), podemos buscar su explicación en las condiciones sociales y políticas, en una profunda crisis la cual quebranta el pacto social, lo cual lleva a su quiebre y a una ruptura importante en la convivencia ciudadana y la gobernabilidad.

De esta manera, quienes investigan el fenómeno de la violencia en Venezuela suelen encontrarse con la dificultad de acceder a datos estadísticos, basta

considerar que en cuanto al incremento de su magnitud los resultados de distintos entes o actores son diferentes, por ejemplo, las cifras de homicidios por habitante reportadas son las siguientes: Observatorio Venezolano de la Violencia: 73 por cada 100 mil habitantes; Ministerio del Poder Popular de Interior y Justicia: 50 por cada 100 mil habitantes; Mesa de Unidad Democrática (MUD): 56 por cada 100 mil habitantes; Primero Justicia: 499 por cada 100 mil habitantes.

Asimismo, el Zulia no escapa a esta problemática de la violencia estudiantil e impacta directamente en el seno de los espacios educativos, en donde no existe en la actualidad estadísticas oficiales sobre el número de víctimas que genera la misma en estos espacios, por lo que se hace necesario de parte del Ministerio del Poder Popular para la Educación la creación de dichas estadísticas.

Ha de tomarse en cuenta, que en la región zuliana, el Consejo Estatal de los Derechos del Niño y del Adolescente (CEDNA, 2000) ha implementado, desde hace tres años, un plan estratégico destinado a establecer correcciones pedagógicas y orientadoras, enfocadas a desarrollar en los niños, niñas y adolescentes el fortalecimiento de los lazos familiares, esto considera que cada día aumenta la violencia estudiantil dentro y fuera de las escuelas, y esta violencia se origina (entre otras cosas) por la falta de atención de los menores en su seno familiar.

Cabe señalar, como uno de los problemas de violencia que más ha inquietado a la colectividad venezolana y en particular al Estado Zulia es el enfrentamiento entre jóvenes pertenecientes a diferentes instituciones. Esta situación, tiene su epicentro en los liceos públicos y la rivalidad se genera sin atender algún motivo particular. En algunos casos, se han registrados incidentes con armas de fuego u otros objetos punzo penetrantes, lo que ha obligado a los directivos de las instituciones educativas a implementar el uso del bolso transparente entre la población estudiantil. Por tal motivo, se ha formulado la presente investigación, con el propósito de alcanzar la comprensión de la violencia estudiantil desde la perspectiva de docentes y estudiantes del Liceo Aurelio Beroes.

Por tanto, con la finalidad de dar apoyo a los estudiantes de esta institución frente a esta problemática funciona una Coordinación de Protección y Desarrollo Estudiantil (CPDE) perteneciente al Municipio Escolar N° 1, Parroquia Juana de Ávila, del Municipio Autónomo Maracaibo. Dicha CPDE es supervisado por el Centro Comunitario de Protección y Desarrollo Estudiantil (CCPDE) Juana de Ávila, puesto que cada CCPDE, está ubicado de acuerdo a la parroquia donde pertenecen los planteles y sus áreas de influencia y este a su vez recibe lineamientos y directrices de la División de protección y desarrollo estudiantil de la zona educativa Zulia.

Al respecto, durante la primera quincena del mes de noviembre del 2010, se realizó un diagnóstico interinstitucional de la División de Protección y Desarrollo Estudiantil elaborado por la Sociólogo Marisela Morales para detectar las realidades existentes en el Liceo Aurelio Beroes, arrojando los siguientes resultados. En dicho informe se detectó que la mayor parte de los estudiantes proceden de sectores distantes de la ubicación del plantel donde estudian entre ellos se encuentran los Barrios: El Mamón, 23 de marzo, Rafito Villalobos, Virgen del Carmen, Mirta Fonseca, de la Parroquia Idelfonso Vásquez, con características urbano marginal en situación de pobreza extrema.

Evidentemente, dentro de los factores de riesgo externos se detectaron: inseguridad, presencia de bandas y pandillas, las cuales mantienen en zozobra tanto al liceo como a los vecinos de la comunidad donde está ubicado el mismo, se capturan jóvenes para asistir a minitecas o discotecas llamadas “Fiestas Rey” donde se presume consumen drogas, se realizan actos lascivos, alteraciones de conductas, bailes poco acordes que incitan a las prácticas sexuales, vandalismo y otros comportamientos indeseables.

Visto de esta forma, estos jóvenes con comportamientos problemáticos provienen de grupos familiares multiproblemáticos con patrones de crianza disfuncional autocrático o permisivos, conformadas por personas

inmaduras, bajo la presencia de adicciones por drogas, juego patológico, vicios extremos (alcohol y tabaco), en situación de violencia intrafamiliar, maltrato psicológico, físico y verbal, que redundan en carencias afectivas expresadas por la baja tolerancia a la frustración, rebeldía, impulsividad, indisciplina, conducta desafiante, irrespeto, perturbación del orden entre otras.

Por otro lado, el mal manejo de la autoridad, de la normativa interna o manual de convivencia, se encuentran las escasas estrategias para el control de la disciplina en el aula, unido a la presencia de personas externa dentro de las instituciones. De igual forma, se observan disminución de proyectos de salud mental, resolución pacífica de conflictos, manejo de la conducta problemática por parte del personal docente como de los mismos profesionales de ayuda. Por tanto, se evidencia debilidad en el abordaje de los familiares y comunidades de procedencia de los estudiantes con conductas difíciles en este liceo de educación secundaria.

En base a lo anteriormente planteado, surge la siguiente interrogante: ¿Cuál es la Interpretación que hacen los docentes y alumnos en relación con la violencia estudiantil del Liceo Aurelio Beroes?

Por consiguiente, el propósito fundamental de esta investigación fue comprender la violencia estudiantil en dicha institución, donde se entrevistó a

tres (3) docentes y dos (2) alumnos: uno con actitud dócil y otro rebelde.

El presente estudio, constituye uno de los problemas que viene afectando desde hace cierto tiempo tanto al personal docente, administrativo, obrero, alumnado, así como urbanizaciones circunvecinas, establecimientos comerciales cercanos al plantel, y personas que transitan por las cercanías del mismo quienes se ven afectados en algunos momentos de estos hechos de violencia en las adyacencias del liceo.

En resumidas cuentas, el aporte de esta investigación a las ciencias educativas, tuvo como objeto de estudio, comprender la problemática de la violencia estudiantil, determinar qué factores inciden en dicho contexto, para así generar alternativas que aborden el problema, tomando en consideración la perspectiva cualitativa, desde esta modalidad se podrá evidenciar la realidad vivida dentro y fuera de la institución tomando en cuenta la experiencia vivenciada por docentes y alumnos.

Este estudio sirve de plataforma para emprender acciones en función de minimizar los actos violentos que suceden en los planteles y contribuir a elevar la calidad de la educación. Este milenio demanda mayor efectividad en el hecho educativo, y desde esta investigación se pueden hacer aportes valiosos que incidirán en el progreso de la educación venezolana.

## Fundamentación teórica

### Generalidades sobre la violencia

El conflicto se presenta desde un nivel micro (personas, familia, escuela) hasta un nivel macro (sociedades, estados). Se refiere a cualquier diferendo o desacuerdo que se manifieste en cualquier situación o momento. Para que se exprese se requiere de dos partes relacionadas, divididas por causa de intereses o unos objetivos percibidos como incompatibles.

Desde esta perspectiva que antecede se define al conflicto como “...una situación en la que dos o más actores, cuyos intereses son incompatibles o mutuamente excluyentes, se oponen en el curso de acción que desarrollan para lograr los objetivos que se originan en estos intereses” (Ferrigni, Guéron y Guéron, 1973:32); en consecuencia, es un proceso que nace y se desarrolla, pudiendo desaparecer o permanecer estacionario sin resolver o crecer llevando a niveles mayores de confrontación y hasta la violencia, es decir, en el interior entre el surgimiento del conflicto puede estar la imposibilidad de su resolución por medios pacíficos, lo cual se constituye en una circunstancia detonante o facilitadora de la conducta o acciones violentas.

Machado y Guerra (2009) identifican y agrupan los factores de riesgo que incrementan las probabilidades de ocurrencia de comportamientos agresivos o violentos, a saber: a) Factores de riesgo biológico, b) Factores de riesgo

asociados a las relaciones familiares cercanas, c) Factores de riesgos comunitarios y sociales. Estos factores los explican de la siguiente manera:

Los **factores de riesgo biológicos** son los relacionados con cierto grado de daño neurológico o del desarrollo cognitivo o cerebral.

Aquellos **factores de riesgo asociados** a las relaciones interpersonales cercanas (familia e iguales), se conectan con las técnicas y destrezas de dirección de los padres. Se supone que los padres de niños agresivos tienden a incurrir en: a) Disciplina inconsistente (intransigente o perversiva), b) Incurrir en coacción o emplear destrezas inadecuadas en la gestión del comportamiento, c) Disciplina indebidamente estricta o abusiva, d) Bajos niveles de monitoreo y supervisión, e) Valores distorsionados que refuerzan comportamiento agresivo, f) Vínculos inseguros de los niños agresivos con sus padres.

### Factores de riesgos comunitarios y sociales

En el desarrollo de los niños tienen influencia significativa la escuela, el barrio y en general, el conflicto social.

Hechas las consideraciones anteriores es menester tener en cuenta las orientaciones teóricas para explicar el problema de la violencia, resaltando lo planteado por Romero, Rujano y Moreno (2008) quienes realizan una clasificación de las distintas perspectivas desde las cuales puede enfocarse el problema de la violencia. Así las distinguen en:

### **Perspectiva culturalista**

La violencia se vincula a un proceso de socialización que se da en un determinado contexto cultural, entendido como la manera como el hombre responde a sus necesidades básicas. También se vincula al modo de vida de un pueblo, a la representación simbólica de los comportamientos culturales y a los significados que comparten los integrantes de una sociedad. La posición que adoptan las personas ante la violencia se relaciona con sus condiciones de vida, y estas dependen de factores psicológicos cuyo substrato es cultural y social.

### **Perspectiva cognoscitiva social**

Se parte de considerar que el comportamiento humano se origina en la interrelación de factores diversos: ambientales, personales y otros directamente conexos a la agresión.

### **Perspectiva del comportamiento aprendido**

Sostiene que la conducta agresiva y antisocial es aprendida (Eron et al., 1987). La instigación, el reforzamiento, a identificación y las normas socioculturales son importantes determinantes de la acción humana.

### **Perspectiva simbólica**

Este punto de vista sostiene que el pensamiento se construye a partir del proceso de interacción social y se comunica mediante símbolos: "...

*objetos sociales que se usan para representar cualquier cosa que las personas acuerden representar"* (Charon, 1985). Los gestos y el lenguaje son símbolos llenos de significación que le facilitan a los niños conocer reglas, actitudes y principios del grupo. De esta manera se identifican o diferencian de él.

### **La Violencia Escolar: Qué es, cómo se origina, cómo se clasifica y cómo se expresa**

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) ha considerado a la violencia como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, tanto de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o grupo o comunidad, que causa efectivamente o tenga la posibilidad de causar determinados efectos, tales como lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Así mismo, la OMS (2002) ha producido una clasificación o tipología de la violencia distinguiendo entre: a) Violencia interpersonal, b) Violencia autoinflingida (suicidios, automutilaciones), c) Violencia colectiva (guerras).

Así se tiene que, los espacios más específicos para que se produzcan actos violentos son aquellos en los que los niños y las niñas debían estar más y mejor protegidos: el hogar y la escuela. Con relación a la escuela, el Programa Hermes (2009) ha establecido como violencia escolar cualquier proceso que viola o afecta tanto la integridad

física, como social o psicológica de otra persona en el marco de la escuela. Ella se expresa en diversos comportamientos o acciones, tales como: a) Disrupciones de las aulas, b) Problemas de disciplina (profesores-alumnos), c) Maltrato entre compañeros (“bullying”), d) Vandalismo y daños a los materiales, e) Violencia física y extorsiones, f) Acoso sexual

Sobre la base de las consideraciones anteriores Garay y Gezmet (2000) al explicar el porqué de la violencia escolar sostienen que la violencia, como todos los fenómenos humanos y sociales, es el resultante de componentes interactuantes, tales como:

### **Procesos estructurales**

Se originan en las fuerzas relacionales, sociales y productivas, y en consecuencia afectan otros procesos e instituciones, tales como: globalización económica y cultural, el modelo de producción, avances tecnológicos, roles del estado y sociedad, empleo de recursos materiales y su agotamiento, entre otros.

### **Procesos institucionales**

Las instituciones educativas integran tres instancias: la sociedad como contexto de producción, los sujetos como actores esenciales de la escena y de la institucionalidad e interinstitucional.

### **Procesos psíquicos**

Hace referencia a procesos subjetivos, algunos inconscientes, que conforman la personalidad de los alumnos, generalmente asociados a la constitución temprana de la subjetividad del niño, cierta precariedad vincular y carencias emocionales.

### **El orden legislativo venezolano: Tratamiento de la violencia en general, cultura de la paz y regulación de los espacios escolares**

Con el cambio constitucional que se produjo en Venezuela (1999), desde el propio preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), la Asamblea Nacional Constituyente expresó que el objetivo que se perseguía era “...transformar el Estado y crear un nuevo ordenamiento jurídico que permita el funcionamiento efectivo de una democracia social y participativa...”; de manera que el fin supremo del preámbulo, refundar la República, conduzca no sólo a un Estado democrático sino a una sociedad democrática.

Para caracterizar el sistema que se propone se enuncian valores fundamentales: la paz, la solidaridad, el bien común, la convivencia, el derecho a la vida, la igualdad sin discriminación y la garantía universal e indivisible de los derechos humanos, entre otros (Art. 2, CRBV, 1999), estableciendo entre los fines esenciales del Estado “la construcción de una sociedad justa y

amante de la paz” (Art. 3, CRBV, 1999). De allí que desde el Estado deben garantizarse irrenunciable, indivisible e interdependiente los derechos humanos (Art. 19, CRBV, 1999).

En concordancia con esta orientación, la Carta Magna consagra el derecho a la integridad física, psíquica y moral (Art. 46, CRBV, 1999), así como la debida protección de los niños, niñas y adolescentes (Art. 78, CRBV, 1999), a través del desarrollo legislativo antes y después de los acuerdos y convenciones internacionales suscritos por la República.

Desde una perspectiva constitucional (jurídico-política), se postula que la violencia obra como un severo obstáculo a la realización social y humana, comprendida como “desarrollo humano sostenible” (PNUD, 2012), en este orden de ideas, la incidencia de la violencia opera como factor de deslegitimación del Estado.

### **Fundamentación epistemológica**

Moreno, (1993), citado por Arias (2006:20), destaca que “*los paradigmas muestran la diversidad de las formas de conocer de una época y cada uno de ellos constituyen un modo común fuera del cual no es posible conocer*”. El término paradigma ha venido ocupando cada vez mayor espacio en el campo del conocimiento para definir, en líneas generales, el marco de pensamiento o referencia que orienta las actividades y reflexiones dentro de un área determinada del conocimiento.

### **Metodología**

La presente investigación se delimita espacialmente en el Liceo Aurelio Beroes, ubicado en la Urbanización Monte Claro, Parroquia Juana de Ávila, Municipio Maracaibo, del Municipio Escolar N° 1 del Estado Zulia; estableciéndose en términos de temporalidad en un lapso comprendido de dos años.

El Liceo Aurelio Beroes, es un plantel educativo de media general, con una matrícula total de 1320 alumnos y 65 docentes, de la cual 857 estudiantes pertenecen a los años primero y segundo, siendo esta última la población seleccionada para realizar las entrevistas a los dos (2) estudiantes y a tres (3) docentes. Para llevar a cabo la validez de contenido, se hicieron entrevistas a cinco (5) informantes clave quienes proporcionaron su vivencia con respecto a la violencia estudiantil en el plantel antes nombrado. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), la validez de un instrumento de recolección de datos está definida como el grado en que éste realmente mide la variable que pretende medir.

La investigación se caracterizó por la selección del enfoque cualitativo, el cual persigue penetrar en el espacio de los significados, correspondiente a los valores, aspiraciones, motivos, entre otros, situados en el lenguaje común, es decir, el de la cotidianidad de la vida.

En este sentido, se enuncia el postulado de Martínez (2006:127), “*se trata del estudio de un todo integrado*”



*que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado entre otros”.*

Esta investigación desde el punto de vista epistémico tuvo un enfoque introspectivo, donde se realizó una construcción simbólica subjetiva con elementos sociales y culturales de los docentes y estudiantes del Liceo Aurelio Beroes, escuchando sus vivencias o experiencias sobre la temática estudiada, transmitidos de manera verbal a las investigadoras, dentro de su entorno natural sin manipular las variables.

El método empleado en esta investigación fue el biográfico en su versión relato de vida; al respecto Pujadas (1992:95), considera “*que a través de este método se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona*” en donde se recogen acontecimientos como las valoraciones que hace de su propia existencia, la cual se materializa en una historia de vida, es decir, cualquier trabajo humanístico o científico-social orientado al establecimiento de trayectorias personales, sea en base a fuentes orales o escritas.

Criterios de inclusión de la muestra.

Se utilizaron los siguientes criterios:

1. Docentes que laboran en el liceo que han presenciado casos de violencia o que trabajan con alumnos violentos o alumnos víctimas de ésta y estuvieran dispuestos a colaborar con la investigación.

2. Alumnos con edades comprendidas entre 13 y 14 años de edad, de educación media general, uno con perfil violento y otro no violento.

Debe señalarse, que todo relato de un acto o de una vida es a su vez, la totalización sintética de experiencias vividas y de una interacción social. Un relato es un acto social a través de la cual un individuo retotaliza sintéticamente su vida (biografía) y la interacción social en marcha (entrevista) en el medio de un relato–interacción

Para la elaboración de esta investigación se emplearon una gran variedad de técnicas e instrumentos a fin de diseñar el plan de recolección de datos. Se contacta con el informante y se plantea directamente y con franqueza el interés por hacerle la entrevista. Quedarse con él o ella en un lugar tranquilo e íntimo, donde pueda sentirse relajado, sin que haya interrupciones. Exponer la conveniencia de grabar la entrevista. Si se plantea el problema de la confidencialidad de los datos, se le puede proponer ocultar su nombre verdadero y sustituirlo por un seudónimo, o solo utilizar las siglas.

También se recolectaron autobiografías y anécdotas las cuales sirvieron de sustento para la presente investigación. Estas observaciones fueron registradas en notas de campo y se tomaron en el mismo momento e inmediatamente después de haber ocurrido. Asimismo, se realizaron siete (07) visitas al Liceo Aurelio Beroes; a fin de recolectar toda la experiencia vivida por los informantes claves, los cuales

se mostraron receptivos. Las mismas se realizaron en el departamento de orientación y dirección del plantel, en un ambiente armónico y confortable. También se realizaron cinco (5) entrevistas comenzando con una pregunta relevante haciendo énfasis, ¿háblame de la violencia en tu plantel? Para éstas entrevistas se utilizó el grabador, cuadernos de notas, diarios de campo, a fin de resaltar alguna actitud que percibir mediante la observación.

El diario de campo es un instrumento, según Martínez (2002:65), “*que permite al investigador la toma de notas*”, este es, quizás la más sencilla y última, permite anotar detalles precisos, se viven en el momento.

La grabadora es una herramienta que se utilizó para no dejar pasar por alto ningún aspecto determinante en la conversación al momento del proceso de la transcripción fiel y exacta.

En relación a la confiabilidad, el estudio se centró en el significado que construyen los docentes y estudiantes del Liceo Aurelio Beroes acerca de la violencia estudiantil que se presenta en la respectiva institución educativa.

La entrevista se transcribió palabra por palabra, cada investigador generó un código propio, siguiendo ciertas normas básicas, a este código también se le llama categorización, la cual se emplea con la finalidad de obtener los significados esperados, específicamente en esta investigación se espera obtener los significados sociales acerca de la violencia escolar.

Del mismo modo fue transcrita la información protocolar (las entrevistas, grabaciones y descripciones), las cuales fueron revisadas y completadas antes de abandonar el campo, en los dos tercios derechos de las páginas, dejando el tercio izquierdo para la categorización y anotaciones especiales. Conviene numerar las páginas y las líneas del texto (los procesadores de textos lo hacen automáticamente), para su fácil manejo posterior, y separar o marcar adecuadamente mediante algún símbolo los textos de los diferentes interlocutores.

Según Pujadas (1992), una vez finalizada la entrevista, el siguiente paso es la transcripción de la misma. Para ello es recomendable utilizar unas normas de transcripción generales que otorguen uniformidad al relato. En la transcripción de la entrevista no se deben omitir ni añadir palabras o frases que no aparezcan en la entrevista. Debe distinguirse lo que dice el informante, de lo que dice el investigador en la conversación, encabezando los párrafos con el nombre de cada uno.

Luego, que se recoge toda la información en su totalidad, y no se dispone de nuevos contactos con las fuentes, se debe iniciar el procedimiento de categorización a través de los siguientes pasos, que expone Martínez (2009):

1. Transcribir la información protocolar (entrevistas, grabaciones y descripciones), la cual debe revisarse con detenimiento antes de abandonar el campo.

2. Dividir los contenidos en porciones o unidades temáticas (párrafos o grupos de párrafos que expresan una idea o un concepto central).
3. Categorizar, es decir, clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión breve que sean claros e inequívocos (categoría descriptiva), el contenido o idea central de cada unidad temática.

Este proceso constituye la esencia de la labor investigativa. Una buena investigación no puede quedar al nivel empírico, pues no sería investigación propiamente dicha. El fin de la categorización es lograr estructurar una imagen representativa, un patrón coherente y lógico, un modelo teórico o una auténtica teoría o configuración del fenómeno estudiado, que le dé sentido a todas sus partes y componentes. Por consiguiente, se revisaron los aspectos más relevantes de las entrevistas, y las expresiones que se encuentran en estas. Asimismo, las categorías se agruparon o asociaron de acuerdo con su naturaleza y contenido, para agrupar cada categoría basta hacer la lista de las páginas y sectores de líneas correspondientes.

Según Pujadas (1992), la teorización tiene por finalidad describir las etapas y procesos que permitirán la emergencia de la posible estructura teórica, implícita en el material recopilado en las entrevistas, grabaciones, notas de campo, entre otras. El proceso completo implica la categorización, la estructuración individual y general, la

contrastación y la teorización propiamente dicha.

En tal sentido, hace énfasis a las expresiones que realiza el investigador, y lo que se toma como categoría desde el punto de vista del investigador y se compara con el contenido y las teorías ya establecidas, es así como lo define Martínez (2006:), "*la teorización se realiza cuando se analicen, relacionen, comparen y contraste las categorías*". Por lo cual, este proceso representa lo medular de la acción investigativa.

## **Resultados y discusión**

El desarrollo de las diferentes fases de la investigación, así, como determinar los aspectos teóricos de la misma en función al objetivo fue comprender la violencia estudiantil desde la perspectiva de docentes y estudiantes del Liceo Aurelio Beroes y en correspondencia a los resultados se obtuvo, la existencia de manifestaciones violentas, por ejemplo, la agresión física y verbal a docentes por parte de los alumnos, disputas entre alumnos que terminan en enfrentamientos físicos, hechos de violencia con deterioro de bienes materiales de los docentes, infraestructura y mobiliario de la institución, así, como a las comunidades adyacentes, lo cual, trae como consecuencia el rechazo de los vecinos del plantel en las áreas circunvecinas.

Otro significado que surgió, está relacionado que la violencia deviene de la familia y el entorno social, según

testimonios de varios informantes clave, la violencia se aprende en la familia, haciéndose necesaria la enseñanza de valores donde cada alumno reflexione sobre aquellos patrones adquiridos en el seno familiar. Sin olvidar que la familia es la unidad fundamental de la sociedad y una de sus funciones es la creación de un clima armónico que brinde apoyo y seguridad a sus integrantes.

Por otro lado, a partir de lo expresado por los informantes clave se obtuvo otro resultado relacionado con el consumo de drogas y porte de armas, siendo factores de riesgo y por ser jóvenes vulnerables poseen alta probabilidad de estar incurso en hechos violentos, consumo de drogas, y porte ilícito de armas que conducen a adquirir conductas inapropiadas y transgresoras.

De igual modo, se precisó como resultado la categoría delincuencia escolar y daños materiales. Destacando que la violencia estudiantil no es un hecho aislado de la sociedad. El alumno está inmerso en una sociedad violenta. Lo cual, conlleva a una agresividad de adolescentes, los alumnos de más edad inducen a los estudiantes niños y niñas a salir del plantel para saquear gándolas de alimentos, ellos muchas veces no saben porque lo hacen, saquean a la panadería que está cerca al plantel, les roban los celulares a los alumnos y luego los venden a veinte o treinta bolívares a otros alumnos.

Otra premisa que se obtuvo a través de las entrevistas, está relacionada con

la comunidad víctima de la delincuencia escolar, donde los estudiantes al generar hechos de violencia causan grandes malestares a la comunidad adyacente del liceo, ocasionando destrozos a los jardines, vidrios de los automóviles, como a las ventanas, puertas de las residencias, hasta lanzando piedras, así, como el hurto de la vestimenta que se encuentran en la parte posterior de la vivienda.

### **Propuesta de estrategias para la solución de la violencia estudiantil**

Según los resultados obtenidos, en esta investigación se plantea una propuesta de estrategias como aporte para la posible solución de la violencia estudiantil en el Liceo Aurelio Beroes, las cuales se señalan a continuación:

Dar a conocer los resultados de este estudio a nivel del plantel, Municipio Escolar número N° 1 y a la Zona Educativa del estado Zulia.

Realizar campañas informativas de sensibilización dirigidas a los alumnos, padres, representantes, docentes y comunidad en general sobre la prevención de la violencia estudiantil.

Desarrollar proyectos educativos de formación en valores, autoestima, liderazgo, disciplina, otros, para los estudiantes con el objeto de fortalecer su formación de crecimiento personal y académico que coadyuven a una mejor calidad de vida en correspondencia a las relaciones con su entorno social.

Propiciar talleres de convivencia familiar y escolar a través de la implementación del programa de escuelas para familia.

Cultivar el carácter social del educando, en relación al ejercicio de la acción de ser un buen ciudadano para la práctica de los valores de convivencia que determine su autonomía con respeto al otro.

Proponer a los actores sociales involucrados como a los alumnos, padres, representantes, docentes y comunidad en general, el diálogo como mecanismo de comunicación más efectiva y eficaz para así, tomar las medidas más apropiadas y pacíficamente solventar los conflictos de violencia estudiantil en el respectivo liceo, donde prevalezca el disenso que forme parte de la cotidianidad, a fin de aprender a convivir juntos.

Instruir en la formación académica del alumno la educación para la paz, en correspondencia con los principios democráticos como fundamento de vida en una cultura de paz.

Por otra parte, se propone la creación de la cátedra de educación en valores dirigida a los estudiantes (todos los años de media general y técnica), docentes, padres, representantes y comunidad en general, para formar individuos con principios, tolerancia y solidaridad hacia el otro.

En este orden de ideas, debe implementarse los bolsos transparentes, donde se visualice los textos, cuadernos u otros objetos; y estos sean

inspeccionados a diario al ingreso del estudiante a la institución por parte del portero.

Realizar los primeros días de clases (comenzando el año escolar), una reunión en cada aula, donde este presente el padre, madre o representante con el alumno, para analizar y que sean participe de la práctica del manual de convivencia escolar.

Retomar las horas de guías, por parte de los docentes, dirigidas a los alumnos, que se implementen temas de la actualidad, para mejorar sus relaciones interpersonales, en sí, con su propio entorno social, que coadyuve para convivir con lo demás.

Fomentar jornadas sobre investigación, deportes, cultura y otros, a fin de realizar debates de temas de interés para los alumnos. De tal forma, que prevalezca su propia opinión y aportes ante el análisis de los contenidos.

Informar a los alumnos para su pleno conocimiento sobre la existencia de los organismos de seguridad del estado como, 171, policías del estado y municipal, bomberos, CICPC, entre otros, motivado a cualquier eventualidad que se pueda presentar en el espacio educativo.

## **Conclusiones**

Resaltando el espacio investigativo que ocupa el tema, como lo es la violencia escolar en el Liceo Aurelio Beroes, se toma en cuenta la Ley Orgánica para la protección de niños, niñas y adolescentes (2007), de la

República Bolivariana de Venezuela, para fomenta la creación, producción y difusión de información que promuevan valores, entre estos la paz y la tolerancia; que no inciten o hagan apología a la violencia, ni al uso de armas, ni atenten contra la convivencia humana, el irrespeto de la dignidad de las personas, promuevan el odio o la discriminación (Artículos 73, 75, 79, LOPNNA, 2007).

La propuesta de estrategias planteada para la posible solución de la violencia estudiantil en el Liceo Aurelio Beroes y otras instituciones educativas, es un aporte importante que debe ser considerado por los diferentes entes involucrados en el proceso educativo.

## Referencias bibliográficas

- Araos, Consuelo y Correa, Verónica. (2004). **La escuela hace diferencia: Aproximación sociológica a la violencia escolar**. Santiago, Chile.
- Arias, Fidias. (2006). **El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica**. 5ta edición. Episteme. Venezuela.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**, (1999). Gaceta Oficial N° 5.453. Caracas, Venezuela.
- Briceño, Roberto. (2008). **Venezuela en un mundo de violencia globalizada. Informe: Inseguridad y violencia en Venezuela**. Editorial Alfa. Venezuela.
- Comisión Presidencial para la Reforma del Estado (COPRE). (1990). **Un proyecto educativo para la democratización y modernización**. Caracas, Venezuela.
- Charon, Joas, (1985). **Interaccionismo Simbólico**. Chicago, Estados Unidos.
- De Roux, Gustavo. (1997). Subdesarrollo, Urbanización y Violencia. **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**. 3: pp. 141-162. Caracas, Venezuela.
- Eron, Leonard; Gentry, Jacqueline. y Schlegel, Peggy. (1987). Reasons to hope: A psychosocial perspective on violence & youth. **American Psychological Association**. Washington, D.C. (USA). pp. 38.
- Ferrigni, Yoston.; Guerón, Carlos y Guerón, Eva. (1973). **Hipótesis para el estudio de una política exterior**. Estudio de Caracas. Vol. VIII, Tomo II. UCV. Caracas. Venezuela.
- Garay, Lucia. y Gezmet, Sandra. (2000). **Violencia en las escuelas, fracaso escolar**. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- García, Mauricio y Madriaza, Pablo. (2005). Lineamientos para la V Intervención en Violencia Escolar en Chile. **Revista Persona y Sociedad**, 19 (1), pp, 135-154.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2010). **Metodología de la investigación**. 5ta. Ed. McGraw-Hill. D.F., México.

- Martínez, Miguel. (2002). **Ciencia y arte en la metodología**. Cualitativa. Ed. Trillas. México.
- Martínez, Miguel. (2006). La investigación cualitativa. **Revista HPSI**. Facultad de Psicología. Vol. 9 – N° 1. pp. 123 - 146. Venezuela.
- Martínez, Miguel (2009). **Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Métodos Hermenéuticos, Fenomenológicos y Etnográficos**. Ed. Trillas. México.
- Moreno, Alejandro. (1993). **Historia de vida e investigación**. Centro de investigaciones populares. Caracas, Venezuela.
- Moreno, F. (2006). **Violencia en las Escuelas**. Editorial Noveduc. Buenos Aires, Argentina.
- Observatorio Venezolano de Violencia (OVV). (2012). Informe. Disponible en: <http://www.observatoriodeviolencia.org.ve/site/noticias/78-informe>. Recuperado el 10 de abril de 2015.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2002). **Informe mundial sobre la violencia y la salud**. (Resumen). Washington, DC. Publicado por la Organización Panamericana de la Salud, Oficinas Regional para las Américas.
- Programa Hermes (2009). **Programa para la gestión del conflicto escolar. Cámara de Comercio de Bogotá, Colombia**. Disponible en: [http://ovsyg.ujed.mx/docs/biblioteca-virtual/Programa\\_para\\_la\\_gestion\\_del\\_conflicto\\_escolar.pdf](http://ovsyg.ujed.mx/docs/biblioteca-virtual/Programa_para_la_gestion_del_conflicto_escolar.pdf). Recuperado el 11 de octubre de 2015.
- Pujadas, Joan. (1992). **Cuaderno metodológico. El método biográfico: el uso de las historias de vidas en ciencias sociales**. Centro de Publicaciones Universidad de Barcelona. España.
- República Bolivariana de Venezuela. (1999). Asamblea Nacional. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**. Gaceta Oficial N° 5.453. Caracas, Venezuela.
- República Bolivariana de Venezuela. (2000). **Consejo Estatal de los Derechos del Niño y del Adolescente (CEDNA)**. Zulia, Venezuela.
- República Bolivariana de Venezuela. (2007). **Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA)**. Caracas, Venezuela.
- Romero, Alexis; Rujano, Raima y Moreno, Miguel. (2008). **Normas y valores en Venezuela**. Informe: Inseguridad y Violencia en Venezuela. Editorial Alfa.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2008). **Educación para todos para el 2015**. Informe. Disponible en: [Asiapacifico.bcn.cl/reportajes/educación-para-todos-2015-Unesco](http://asiapacifico.bcn.cl/reportajes/educacion-para-todos-2015-Unesco). Recuperado el 15 de septiembre de 2015.

**Clima organizacional del personal del  
Instituto Pedagógico Rural El Mácaro.  
Extensión Universitaria Zulia**

*Mónica Peñaloza Acosta<sup>1</sup> y Virginia Pirela Salas<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto  
Pedagógico Rural El Mácaro.*

*<sup>2</sup>Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia.  
Maracaibo-Venezuela*

*penalozamonica@gmail.com; vipirsa@gmail.com*

---

**Resumen**

El comportamiento de un individuo depende de varios factores y uno de los más importantes es el ambiente en el que se desenvuelven, así como también la forma en cómo se relaciona con las personas que lo rodean, lo cual deja ver que debe existir un equilibrio en el clima organizacional sano, para el logro del éxito personal y organizacional. El presente artículo tiene relevancia teórica y académica pues sienta un precedente en cuanto a la variable tratada, para lo cual se analizó en el Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, específicamente en la Extensión Universitaria Zulia. Tuvo como objetivo analizar el clima organizacional del personal del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro Extensión Universitaria Zulia. La investigación fue descriptiva, no experimental, de campo, con diseño transversal. La población estuvo constituida por 18 sujetos (10 docentes, 3 administrativos y 5 personal de servicio), la cual fue censal. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta con el tipo de instrumento cuestionario, el cual se aplicó a los informantes en estudio. Al mismo se le realizó la validez de criterio por expertos y para la confiabilidad se aplicó el coeficiente de Alfa de Cronbach resultando 0,8 que es altamente confiable. La técnica utilizada para procesar los datos fue la estadística descriptiva mediante frecuencia, porcentaje y medidas de tendencias central. Se concluyó que las herramientas del clima organizacional como: motivación, reconocimiento, identidad, tolerancia al conflicto y toma de decisiones, presentan debilidades notorias en su personal (administrativo, docente y de servicio).

**Palabras clave:** Clima organizacional; motivación; tolerancia al conflicto.



## Organizational climate of the staff of the Rural Teaching Institute El Mácaro. Zulia University Extension

---

### Abstract

The behavior of an individual depends on several factors and one of the most important is the environment in which they operate, as well as how it relates to people around them, which reveals that there must be a balance in healthy organizational climate, for achieving personal and organizational success. This article has theoretical and academic significance as a precedent in terms of the treated variable, for which was analyzed at the Pedagogical Institute Rural El Mácaro, specifically in Zulia University Extension. It aims to analyze the organizational climate of the staff of the Pedagogical Institute Rural El Mácaro, Zulia University Extension. The research was descriptive, not experimental, field, with cross-sectional design. The population consisted of 18 subjects (10 teachers, 3 administratives and 5 service personnel), which was census. Technical survey questionnaire to the type of instrument, which was applied to study informants was used for data collection. He underwent the same criterion validity by experts and reliability coefficient Cronbach's alpha resulting 0.8 which is highly reliable applied. The technique used to process the data was descriptive statistics by frequency, percentage and measures of central tendencies. It was concluded that the tools of organizational climate and motivation, recognition, identity, tolerance and conflict decision-making, have glaring weaknesses in their staff (administrative, teaching and service).

**Keywords:** Organizational climate; motivation; tolerance conflict.

### Introducción

A nivel mundial, en las últimas décadas (1990-2010), se han venido experimentando cambios y transformaciones por la sociedad, en forma vertiginosa y rápida, producto de los avances científicos y los adelantos tecnológicos, lo que ha precipitado aún más el proceso de globalización, que conduce a la humanidad hacia nuevos enfoques estructurales y demandas sociales, políticas y económicas, que

acarrear entre otros, la relativa durabilidad del conocimiento, la obsolescencia en los avances científicos-tecnológicos, así como la acelerada difusión de la información; son algunos de los factores que caracterizan el entorno en el cual se desenvuelve el comportamiento humano en la actualidad.

De esta realidad no se escapan las Instituciones Educativas Universitarias (IEU) donde en las primeras décadas del siglo XXI, el sistema educativo

universitario en el mundo, se ha venido enfrentado a tres grandes transformaciones: a) la revolución científico-tecnológica, b) la internacionalización del conocimiento y la cultura y c) la globalización, fenómenos que están presentes en estas instituciones, los cuales implican transformaciones globales en el interior de ellas.

En este sentido, el crecimiento de la información de manera exponencial y la diversidad de medios para transmitirla, aunado a las exigencias de la sociedad por una educación ajustada a los tiempos de revolución, han requerido una revisión exhaustiva en los ámbitos que circunscribe al ser humano dentro de los espacios del sector educativo universitario y empresarial. Por lo que implica, incorporar metas y acciones, dirigidas a criterios organizaciones que logren vincular el clima de la organización y la inteligencia emocional del personal (docente, administrativo y de servicio) en los procesos permanentes de la gestión del talento humano.

La educación universitaria, como servicio público, es un proceso continuo que debería de posibilitar el desarrollo de las potencialidades humanas en forma integral. Estas organizaciones, como motor natural de la investigación y el desarrollo del país, están presionadas por la urgencia de aplicar el conocimiento en la resolución de problemas, en la búsqueda de la productividad y la competitividad. Sin embargo, en Venezuela la participación científica y tecnológica no es signifi-

cativa frente a otros países, lo cual no contribuye a la transformación social y a la generación de progreso, capital y de empleo.

Sin embargo, estas instituciones universitarias tienen la imperiosa necesidad de dar respuesta inmediata a las presiones que reciben del entorno; por lo que requieren de un personal motivado, reconocido e identificado con la institución, con poder de toma de decisiones para responder de manera efectiva y eficiente ante las diversas situaciones que se le presentan.

En este sentido, las Universidades Públicas son entidades abiertas, directamente vinculadas con su entorno, en constante diálogo con la sociedad y sus transformaciones. Por lo mismo, el Estado y las diferentes fuerzas sociales intervienen y ejercen presiones, de mercado, normativas y financieras que afectan su misión, administración y financiamiento. Se observa cómo en los últimos años se han experimentado transformaciones en el interior del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, específicamente en la Extensión Universitaria Zulia, relacionadas con problemas internos que reflejan conflictos en la toma de decisiones gerenciales, en el liderazgo, la influencia, la adaptabilidad, el afán al triunfo tanto en la normatividad interna como en el desempeño de las funciones que ejercen sus integrantes. Deficiencias en: la comunicación y difusión de políticas; problemas con el apoyo a los grupos de trabajo; incentivos a la productividad académica; financiamiento

de proyectos de investigación; formación docente; entre otros; generan poca disposición al cambio, lo cual afectan directamente al clima organizacional de su personal para la productividad laboral.

El clima organizacional se convierte en un sinónimo de ambiente organizacional; donde las personas de la comunidad académica comparten las realidades del trabajo y son componentes fundamentales de sus estructuras. Tienen influencia sobre la formación y desarrollo del clima, los procesos y acciones de las organizaciones, las características individuales de las personas, las relaciones que los individuos establezcan entre ellos. A su vez, el clima organizacional genera una influencia en el desempeño y productividad de las universidades.

Es innegable la necesidad de un clima organizacional positivo, ante la importancia que adquieren las actividades de las organizaciones en su entorno; el Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, específicamente en la Extensión Universitaria Zulia, puede estar presentando cambios en las normas, conflictos de relaciones individuales y grupales entre personas o departamentos, sistema de control, centralización del poder, las recompensas, la contratación, conocimiento e información, falta de motivación, ausentismo laboral, tensiones y estrés que exigen reflexión acerca de sus problemas y de las capacidades disponibles para su solución.

Los problemas universitarios antes planteados, sugieren que el clima organizacional se origina en factores objetivos de la institución, a través del significado y el valor que sus miembros dan a las situaciones que viven en su ambiente de trabajo, fijando su posición frente a tales situaciones y reaccionando en consecuencia. Los factores objetivos influyen en el comportamiento de los individuos en la organización, así como su percepción del clima organizacional. Mediante la interacción del personal (administrativo, docente y de servicio) entre sí y con la estructura organizacional, pueden verse afectados de forma deliberada o involuntaria los procesos de cambio, no sólo las decisiones dentro de la organización, sino la participación de sus miembros.

El objetivo general de este trabajo fue analizar el clima organizacional del personal del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, Extensión Universitaria Zulia.

### **Fundamentación teórica**

Con la finalidad de sustentar la investigación se proporcionaron propuestas teóricas que permitan adoptar un punto de partida para introducir el estudio mediante la admisión de bases sólidas para el conocimiento del problema a investigar, lo cual aportara rigor y mayor precisión a la orientación del estudio.

## Clima organizacional

Para dar inicio al análisis del primer término, se puede decir que desde los inicios de la década de los 90', progresivamente se fue instalando una nueva cosmovisión de la cultura organizacional, sobre todo en los ámbitos educativos. La idea de ver a las instituciones educativas, al igual que cualquiera de las organizaciones, como culturas, es un fenómeno relativamente reciente, pero las organizaciones tienen personalidades como los individuos (Chruden y Sherman, 1982).

En este sentido, considera que los orígenes de este concepto no están siempre claros en las investigaciones. Frecuentemente se le confunde con la noción de cultura y, algunas veces, de liderazgo y los determinantes del clima no son siempre tan explícitos como sus efectos. De todas formas, analizando la documentación sobre este tema, parece que el concepto de clima organizacional está constituido por una amalgama de dos grandes escuelas de pensamiento que son subyacentes a las investigaciones efectuadas y que jamás se definen claramente (Brunet, 2011).

**Escuela de la Gestalt.** Es una corriente de la psicología moderna, surgida en Alemania a principios del siglo XX. Sus exponentes más reconocidos son los teóricos: Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Kohler (1887-1967), Kurt Koffka (1887-1941) y Kurt Lewin (1890-1947), quienes desarrollaron sus investigaciones a partir de la década de 1910. Este enfoque se centra

en la organización de la percepción (el todo es más que la suma de sus partes). En el interior de este acercamiento se relacionan cuatro principios importantes de la percepción del individuo:

- a) Captar el orden de las cosas tal y como éstas existen en el mundo.
- b) Crear un nuevo orden mediante un proceso de integración a nivel del pensamiento.
- c) Según esta escuela los individuos comprenden el mundo que los rodea basándose en criterios percibidos e inferidos.
- d) Se comportan en función de la forma en que ellos ven ese mundo. De tal modo, la percepción del medio de trabajo y del entorno es lo que influye en el comportamiento de un empleado.

El enfoque de Gestalt menciona que “el todo es mayor que la suma de sus partes” y que los individuos captan su entorno basados en juicios percibidos y deducidos por ellos mismos. Al respecto, se observa la centralización del poder de controlar, dirigir, planear y evaluar en manos de unos cuantos jefes; lo cual provocó que los subordinados se convirtieran en seres pasivos, con falta de responsabilidad y autocontrol. De tal modo, la percepción dada en este entorno en particular influye de manera negativa en el comportamiento de un empleado, ya que lo convierte en una persona incapaz de tomar iniciativa en el desarrollo de actividades en su puesto de trabajo y de innovar y potenciar su desempeño al interior

de la organización a la que pertenece disminuyendo la productividad de la misma (Argyris, 1957).

**Escuela Funcionalista.** Sus pioneros fueron Bronislaw Malinowsky y Alfred Reginald Radcliffe-Brown. Según esta escuela, el pensamiento y el comportamiento de un individuo dependen del ambiente que lo rodea y las diferencias individuales juegan un papel importante en la adaptación del individuo a su medio; los funcionalistas introducen el papel de las diferencias individuales en este mecanismo. Así, un empleado interactúa con su medio y participa en la determinación del clima de éste. El clima se presenta como integrado, funcional y coherente por lo tanto cada elemento o dimensión aislado del mismo solo puede analizarse considerando los demás. Esta escuela, por ende, plantea que las organizaciones deben atender a los intereses de los individuos y la forma de cómo se establece para satisfacer las necesidades de los mismos.

Las organizaciones deben reflejar en sus estructuras, procesos, formas y políticas el hecho de que el ser humano tiende a satisfacer sus necesidades por el trabajo y la participación en la vida organizacional. En conclusión, refiere que como regla general, cuando se aplican al estudio del clima organizacional, estas dos escuelas poseen en común un elemento de base que es el nivel de homeostasis (equilibrio) que los individuos tratan de obtener con el mundo que los rodea (Brunet, 2011).

El principal capital de una organización son las personas y si no se sienten satisfechas con el ambiente que las acoge para sus labores diarias, será difícil que trabajen productivamente, eficientemente y con calidad. Con relación a lo antes expuesto, refiere que:

El clima organizacional está estrechamente ligado con la motivación de los miembros de la organización. Si la motivación de estos es elevada, el clima organizacional tiende a ser alto y proporciona relaciones de satisfacción, animación y colaboración entre los participantes. Si es bajo, se caracteriza por el estado de desinterés, apatía, insatisfacción y depresión (Chiavenato, 2004:19).

Asimismo, se define el clima organizacional como el conjunto de percepciones compartidas que los miembros desarrollan en relación con las políticas, prácticas y procedimientos organizacionales, tanto formales como informales. El autor, describe al clima como el: “*conjunto de percepciones compartidas*” (Toro, 2003:33), lo cual está representado en los factores grupal y organizacional.

En líneas generales, la especial importancia del clima organizacional reside en el hecho de que el comportamiento de un trabajador no es una resultante de los factores organizacionales existentes, sino que depende de las percepciones que tenga el trabajador de la organización. La misma tiene que ver con aquella visión fundamental que el trabajador tiene de

la estructura y los procesos que ocurren en el medio laboral. Sin embargo, estas percepciones dependen en buena medida de las actividades, interacciones y otra serie de experiencias que cada miembro tenga con la empresa.

## **Herramientas del clima organizacional**

El concepto de clima organizacional se define desde diferentes perspectivas, donde cada autor determina la forma como considera el origen del mismo, así como las situaciones que lo establece. Una aproximación al origen de lo que se entiende por clima organizacional se encuentra en la sociología. De la misma manera, en la psicología existen diferentes visiones e incluso aplicaciones específicas que dan lugar a estudios particulares en ámbitos propios del comportamiento humano.

El individuo no solamente establece procesos de interacción social con otros en el contexto sociológico, sino que, además, la forma como se realiza tal proceso determina conductas que se expresan en las percepciones que los individuos tienen de sí mismos, de sus compañeros de trabajo y de la organización. Por otra parte, el clima puede ser visto desde la perspectiva de los atributos de la organización, donde las características de la organización influyen en las percepciones que las personas construyen sobre ellas. Al respecto, se consideran tres enfoques de clima organizacional:

**1. Primer Enfoque.** El clima como medida múltiple de los atributos organizacionales, considera al clima como un conjunto de características que describen una organización y la distinguen de otras (productos o servicios), son relativamente estables en el tiempo e influyen en el comportamiento de los individuos dentro de la organización.

**2. Segundo Enfoque.** El clima como medida perceptiva de los atributos individuales, representa más bien una definición deductiva del clima organizacional que responde a la discusión que vincula la percepción del clima a los valores, actitudes u opiniones personales del empleado, y considera, incluso su grado de satisfacción. Esto significa que el individuo percibe el clima organizacional únicamente en función de las necesidades que la organización le puede satisfacer. De esta forma, el clima no puede ser estable en el tiempo, ni uniforme dentro de una organización, puede cambiar según las emociones de las personas que integran a la organización.

**3. Tercer enfoque.** El clima como medida perceptiva de los atributos organizacionales. El clima está definido como una serie de características son percibidas a propósito de una organización y/o de sus Unidades (departamentos), y pueden ser reducidas según la forma en la que la organización y/o unidades (departamentos) actúan (consciente o inconscientemente) con sus miembros y sociedad (Brunet, 2011).

En el mismo orden de ideas, los factores organizacionales, cada una cuenta con sus propias características y propiedades, a veces únicas y exclusivas, que afectan el ambiente interno o clima organizacional de las mismas, y repercuten en el comportamiento del trabajador, y por consiguiente en la productividad de la organización, algunos de estos son: nivel jerárquico y su influencia en el desempeño del cargo; orientación hacia el desarrollo y promoción en el trabajo; obstáculos; riesgo; remuneración, estabilidad laboral y equipamiento.

Se puede decir que, para lograr el éxito organizacional, en este caso, del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, necesita desarrollar líneas de acción que orienten el comportamiento de las personas que laboren de manera que se mantenga coherencia con los objetivos institucionales. El alineamiento estratégico del personal con la misión y meta implica que cada trabajador, desde su particular puesto y funciones en la organización, sea capaz de traducir y llevar a la práctica la misión institucional. Es importante, mencionar que las herramientas del clima organizacional están constituidas por: motivación, reconocimiento, identidad, tolerancia al conflicto, relaciones sociales y toma de decisiones.

**Motivación:** Es la voluntad de ejercer altos niveles de esfuerzo hacia las metas organizacionales, condicionados por la capacidad del esfuerzo de satisfacer alguna necesidad individual. Así mismo, es el estado

interno que hace que ciertos resultados parezcan atractivos. La motivación son tendencias emocionales que guían o facilitan la obtención de las metas. Está compuesta por afán de triunfo, compromiso, iniciativa y optimismo (Goleman, 2005).

En este sentido, la motivación posee componentes cognitivos, afectivos y de conductas. Las preferencias, persistencia y empeño o vigor son evidencias de los procesos motivacionales internos de una persona que se traducen en la responsabilidad, el cumplimiento, la dedicación, el esfuerzo, la productividad personal frente a la realización de las actividades laborales (Zuluaga, 2001).

Llevando lo expuesto por los autores, al contexto de estudio en el Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, el clima organizacional guarda estrecha relación con el grado de motivación de sus integrantes. En este sentido puede entenderse, la motivación como el impulso que tiene algunas personas para superar los retos y obstáculos presentados al tratar de alcanzar sus metas; sin embargo, cuando las personas tienen la percepción de que sus trabajos no son reconocidos y su opinión es innecesaria, se afecta su desempeño laboral y su motivación al logro, en términos de crecer y alcanzar el éxito y por ende determina su satisfacción con lo que hace, como lo hace, donde lo hace, y para que lo hace.

**Reconocimiento:** Muchas organizaciones hacen del reconocimiento

to parte de su cultura, entendiendo lo importante que es la retroalimentación positiva (tanto formal como informal) para que los colaboradores sientan que su esfuerzo es valorado, y a su vez retribuyan con dedicación, entusiasmo y compromiso. El reconocimiento, se refiere “*a las acciones que ejecutan los directivos para elogiar, corregir o reprender a un trabajador. Esto implica la inclusión tanto de los esfuerzos de los aspectos positivos como negativos en el empleado y sus efectos sobre el mismo*”. (Chiavenato, 2004:398).

En la actualidad, las organizaciones están buscando métodos más creativos para reconocer a sus empleados y están trabajando para reforzar la relación con sus colaboradores mediante acciones estratégicas encaminadas a la mejora de la calidad de vida en el trabajo al crear programas de reconocimiento orientados a todos los niveles de la organización.

**Identidad:** Es el sentimiento de pertenencia a la organización, el cual es un elemento importante y valioso dentro del grupo de trabajo. En general, es la sensación de compartir los objetivos personales con los de la organización. Al respecto, la identidad, es un sentimiento de pertenencia a una empresa y de considerarse valioso dentro del grupo de trabajo (Pulido, 2003).

La identidad está definida como la conciencia de estar unidos; lleva a los individuos a sentir un interés por lo que sucede a los otros integrantes del grupo.

El individuo siente que pertenece al grupo, que es parte de éste y que tiene un interés común en él.

**Tolerancia al conflicto:** Se refiere al nivel de tolerancia al conflicto que puedan tener los miembros de la organización. Por lo se define como “*el grado que se le permite a los empleados para que sean innovadores, arriesgados y agresivos*” (Robbins, 2004:64). Asimismo, la confianza que un empleado pone en el clima de su organización o cómo puede asimilar sin riesgo las divergencias de opiniones (Vílchez, 2009).

Es necesario destacar, que para Arana (2008:1) “*los problemas forman parte de la dinámica y cotidianidad de las organizaciones y los líderes necesitan saber cómo afrontarlos y qué decisiones tomar para solucionarlos*”. La resolución de problemas está, pues, relacionada con la toma de decisiones oportuna y correcta. Ese es un aspecto muy práctico del liderazgo, los problemas forman parte de las situaciones que el líder tiene que gestionar. Los conflictos deben ser considerados como elementos dinámicos que permitan el surgimiento de nuevas ideas

**Relaciones sociales:** Se refiere al grado de relaciones de los individuos de los grupos, implica grado de confianza y respeto. Al respecto, es “*el estudio de cómo los individuos pueden trabajar eficazmente en grupos, con el propósito de satisfacer los objetivos de organización y las necesidades*



personales” (Chiavenato, 2004:86).

En sentido general, el término relaciones sociales en su sentido más amplio abarca todo tipo de interacción entre la gente, sus conflictos, esfuerzos cooperativos, así como las relaciones grupales. Se aplica a la interacción de las personas en todos los tipos de empresas, permiten aumentar el nivel de entendimiento, a través de una comunicación eficaz; considerando las diferencias individuales.

**Toma de decisiones:** Esta dimensión analiza de qué manera realiza la organización el proceso de toma de decisiones y la delegación de autoridad y responsabilidad entre los niveles jerárquicos. (Hall, 2005) considera que las decisiones no deben ocasionar cambios repentinos, no anticipados, porque pueden generar decisiones inapropiadas, que a la larga serían problemáticas y afectan a sus miembros.

En líneas generales, la toma de decisiones, se basa en un enfoque de resolución de problemas y realización de tareas en forma cooperativa de ganar-ganar. Las decisiones se toman en base en la discusión y abierta, pero hay preocupación por mantenerla centrada en la tarea.

## Metodología

Cada investigación planifica su propia estrategia de acción o método a seguir durante la misma, teniendo como base definido el tipo investigación. “los métodos, técnicas, tácticas y estrategias no son genéricos para

cualquier investigación; los métodos son diferente en función del tipo de investigación y del objetivo que se pretende lograr” (Hurtado, 2000:76).

En este sentido, el método de investigación realizado fue descriptivo; dada su orientación a recolectar información relacionada con el estado real de las personas, objetos, fenómenos o situaciones; se describe lo que se analiza sin verificar hipótesis ni realizar inferencias; tal como se presenta en el momento de su recolección el cual se realizó en el Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, Extensión Universitaria Zulia.

Un diseño de investigación, según Cerda (2005) es un modelo de verificación, que permite contrastar los hechos con la teoría y su forma es la de un plan general que determina las operaciones para hacerlo. El diseño de investigación utilizado se clasifica como “no experimental-transeccional de campo”, ya que la variable en estudio, así como sus dimensiones e indicadores son analizados en su estado natural, sin la intervención de la investigadora.

Al respecto, explican Hernández, Fernández y Baptista (2005:192) “la investigación de tipo no experimental se realiza sin manipular deliberadamente las variables, los fenómenos se observan tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos”; indican además estos autores que los estudios transeccionales descriptivos, presentan un panorama del estado de una o más variables en

uno o más grupos de personas, objetos e indicadores en determinado momento.

Igualmente, este estudio fue de campo, porque los datos fueron recolectados directamente del objeto de estudio, obteniéndose información específica acerca del clima organizacional y la inteligencia emocional. Por su parte, los estudios de campo o "In Situ", se realizan en el propio sitio donde se encuentra el objeto de estudio, lo cual permite el conocimiento más a fondo del problema por parte del investigador, pudiéndose manejar los datos con más seguridad (Bavaresco, 2005)

La población estuvo constituida por todas las personas, objetos o cosas que sirven de base para plantear el problema y que por su naturaleza presentan características importantes dentro de un contexto determinado. A este respecto, la población *"está constituida por el número total de personas o elementos, así mismos miembros del grupo, empresa, región, país u otra forma de asociación humana que se constituye en objeto de conocimiento en la investigación"* (Méndez, 2006:36). En el caso de la presente investigación, la población se conformó por 18 sujetos del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, de los cuales: 10 sujetos representan el personal docente, 3 el personal administrativo y 5 el personal de servicio.

Ahora bien, por considerarse pequeña la población descrita, los sujetos que la conforman se tomaron como elementos muestrales; es

decir, la muestra de la investigación es equivalente a la población antes descrita, por lo tanto, se utilizó la técnica de censo poblacional, la cual a juicio de (Bisquerra, 2001:89) *"se utiliza cuando la población es restringida o cuando la intención de la investigación así lo exige, es decir, se tomarán la totalidad de ellos"*.

En la presente investigación se utilizó la modalidad del cuestionario simple. Según Sierra Bravo (1998), el cuestionario simple es aquel que los encuestados, previa lectura, contestan por escrito, sin intervención directa de persona alguna de las que colaboran en la investigación. De acuerdo a lo anterior, el instrumento utilizado fue un cuestionario simple dirigido a la población en estudio, con treinta (30) preguntas cerradas con respuestas dicotómicas para la variable Clima Organizacional.

### **Validez y confiabilidad del instrumento**

Una vez diseñado el instrumento, fue sometido a un estudio técnico para la identificación de su validez y confiabilidad. Al respecto, la validez y la confiabilidad, son considerados elementos importantes para la medición de los instrumentos de recolección de datos, así como la sensibilidad, la adecuación, la objetividad la viabilidad, dando especial connotación a la economía y facilidad, tanto en la administración, corrección e interpretación.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2005) la validez se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que se pretende medir, mientras la confiabilidad se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce los mismos resultados. Para tal efecto, se utilizó el método de valoración por expertos para determinar la validez del instrumento. Este proceso implicó la selección de cinco (5) expertos en el área de metodología y gerencia.

Asimismo, la confiabilidad, según (Kerlinger, 1997:63) *“es el margen de error que posee un instrumento en su medición, es decir, el grado de congruencia con que se realiza dicha medición”*. Para determinar la confiabilidad de este estudio, se aplicó una prueba piloto y luego se utilizó el cálculo del estadístico Alfa Cronbach, cuya fórmula es:

$$r_{kk} = \frac{k}{k-1} \left[ 1 - \frac{\sum S^2 i}{S^2 t} \right]$$

### Donde:

k= número de ítems

$S^2 i$ = varianza de los puntajes de cada ítem

$S^2 t$ = varianza de los puntajes totales

1= constante

Para determinar la confiabilidad del instrumento se establece el índice

de consistencia interna, éste presenta valores entre 0 y 1, donde los valores superiores a 0,8 son considerados aceptables, si su valor es cercano a la unidad se trata de un instrumento que hace mediciones fiables y consistentes. Si su valor está por debajo de 0,8 el instrumento que se está evaluando presenta una viabilidad heterogénea en sus ítems y por tanto llevará a conclusiones equivocadas.

En este sentido, al instrumento se le aplicó análisis de estadística descriptiva mediante programa SPSS para conocer el Alfa de Cronbach y arrojó el siguiente resultado:

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	Nº de elementos
0,899	30

Para este instrumento el alfa es de 0,899, lo que indica que el instrumento es confiable. Una vez aplicado el instrumento en el campo o área de trabajo, se procedió a realizar un análisis e interpretación de los datos obtenidos, buscando lograr la consistencia científica. Por tanto, el análisis de la información recopilada tiene como objetivo revisar los datos, cuál es su variación, como están distribuidos, su relación con la variable en estudio, las estimaciones y predicciones que resultaron de los datos, la diferencia entre grupos. Para ello, se aplicó el análisis de los datos a través de la estadística descriptiva mediante la

distribución frecuencial, porcentual y medidas de tendencia central, a partir de allí se hicieron inferencias basadas en la confrontación de los hallazgos encontrados con lo planteado en las teorías que fundamentan la investigación.

## Resultados y discusión

Se analizaron e interpretaron los datos obtenidos siguiendo la fundamentación teórica que sustenta el estudio realizado; variable: Clima organizacional. Dimensión: Herramientas del clima organizacional.

En la tabla 1 se puede observar el desempeño del indicador motivación, evidenciando para la alternativa “No” los mayores porcentajes; se situaron los administrativos, docentes y personal

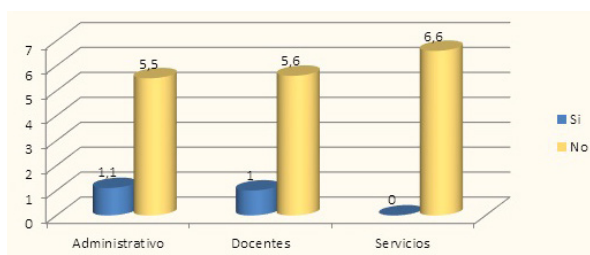
de servicio en un 5,5%. 5,6% y 6,6% respectivamente, del total de ítems respondidos; seguido de la alternativa “Si” en un 1,1%, y 1% y, un 0%, para estos informantes.

De esto se infiere, en el indicador motivación, los administrativos, docentes y personal de servicio, no sienten impulso para superar los retos y obstáculos presentados al tratar de alcanzar sus metas. Esto se contradice con lo planteado por Goleman (2005) al plantear que la motivación es una tendencia emocional que guía o facilita la obtención de las metas. Está compuesta por afán de triunfo, compromiso, iniciativa y optimismo. Esto en términos de crecer y alcanzar el éxito y por ende determina su satisfacción con lo que hace, cómo lo hace, dónde lo hace, y para qué lo hace.

**Tabla 1. Indicador: Motivación**

ALTERNATIVAS	Administrativos		Docentes		Servicios	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Si	1	1,1	3	1,0	0	0
No	5	5,5	17	5,6	10	6,6
<b>Total</b>	6	6,6	20	6,6	10	6,6

Fuente: Peñaloza y Pirela (2017)



**Gráfico 1. Indicador: Motivación**

Fuente: Peñaloza y Pirela (2017)

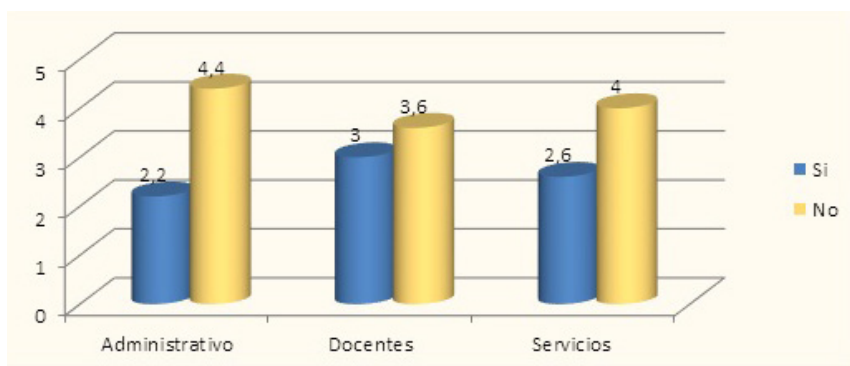
**Tabla 2. Indicador: Reconocimiento**

ALTERNATIVAS	Administrativos		Docentes		Servicios	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Si	2	2,2	9	3,0	4	2,6
No	4	4,4	11	3,6	6	4,0
<b>Total</b>	6	6,6	20	6,6	10	6,6

Fuente: Peñaloza y Pirela (2017)

En la tabla 2 se observa el análisis del indicador reconocimiento, donde se describe que los administrativos, docentes y personal de servicio tienen el mayor porcentaje en la alternativa “No”, con un 4,4%, 3,6%, y 4% respectivamente, del total de ítems respondidos; más, sin embargo, la alternativa “Si”, se ubicó con un 2,2%; 3% y 2,6%, respectivamente.

De esto se infiere que en el indicador reconocimiento existen diferencias entre los informantes. Esto es contrario, a lo expuesto por (Chiavenato, 2004) al considerar que el reconocimiento se refiere a las acciones que ejecutan los directivos para elogiar, corregir o reprender a un trabajador. Esto implica la inclusión tanto de los esfuerzos de los aspectos positivos como negativos en el empleado y sus efectos sobre el mismo.



**Gráfico 2. Indicador: Reconocimiento**

Fuente: Peñaloza y Pirela (2017)\_

**Tabla 3. Indicador: Identidad**

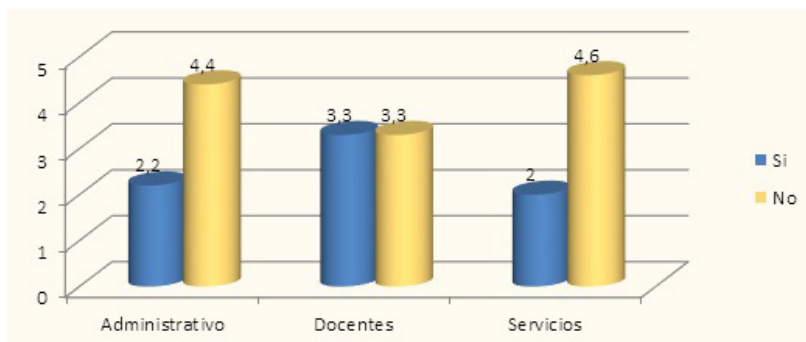
ALTERNATIVAS	Administrativos		Docentes		Servicios	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Si	2	2,2	10	3,33	3	2,0
No	4	4,4	10	3,33	7	4,6
<b>Total</b>	6	6,6	20	6,6	10	6,6

Fuente: Peñaloza y Pirela (2017)

En la tabla 3 se observa el análisis del indicador identidad, donde se describe que los informantes respondieron en la alternativa “No” con un 4,4%, 33,3% y 4,6%, mientras que la alternativa “Si” con un 2,2%, 3,33% y un 2%.

Los resultados evidencian discrepancia entre las respuestas, con respecto a la identidad dentro de la organización, asimismo en tomar conciencia de estar unidos; lleva a los individuos

a sentir un interés por lo que sucede a los otros integrantes del grupo. Al respecto, Pulido (2003) plantea que la identidad, es un sentimiento de pertenencia a una empresa y de considerarse valioso dentro del grupo de trabajo. Hay una relación entre la identidad con un grupo y la participación en el mismo, pues una mayor identificación estimula la participación.



**Gráfico 3. Indicador: Identidad**

Fuente: Peñaloza y Pirela (2017)

**Tabla 4. Indicador: Tolerancia al conflicto**

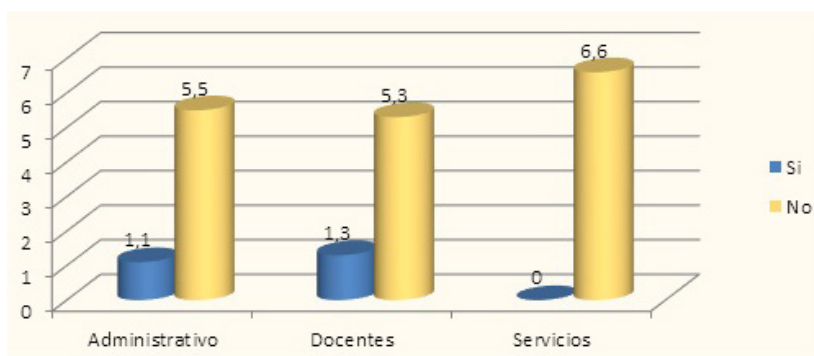
ALTERNATIVAS	Administrativos		Docentes		Servicios	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Si	1	1,1	4	1,3	0	0
No	5	5,5	16	5,3	10	6,6
<b>Total</b>	6	6,6	20	6,6	10	6,6

Fuente: Peñaloza y Pirela (2017)

En la tabla 4 se observa el análisis del indicador tolerancia al conflicto, donde se describe que el personal de servicios se ubicó con el mayor porcentaje en la alternativa “No” con un 6,6%, le siguen los administrativos con un 5,5% y luego los docentes con un 5,3%. Mientras que la alternativa “Si” los docentes con el mayor valor en un 1,3%, seguido de los administrativos con un 1,1%, le sigue el personal de servicio sin información.

Los resultados evidencian discrepancia entre las respuestas de los informantes, con respecto al nivel de

tolerancia al conflicto que puedan tener dentro de la organización, en cuanto a metas, valores, entre otras; son regulados por reglas o normas, aunque menos de la mitad de los empleados las conocen. Esto es contrario con lo planteado por Arana (2008) al considerar que los problemas forman parte de la dinámica y cotidianidad de las organizaciones y los líderes necesitan saber cómo afrontarlos y qué decisiones tomar para solucionarlos. La resolución de problemas está, pues, relacionada con la toma de decisiones oportuna y correcta.



**Gráfico 4. Indicador: Tolerancia al conflicto**

Fuente: Peñaloza y Pirela (2017)

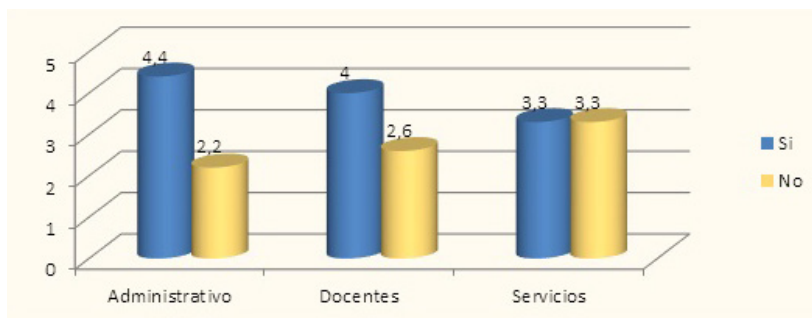
**Tabla 5. Indicador: Relaciones sociales**

ALTERNATIVAS	Administrativos		Docentes		Servicios	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Si	2	4,4	12	4,0	5	3,3
No	4	2,2	8	2,6	5	3,3
<b>Total</b>	6	6,6	20	6,6	10	6,6

Fuente: Peñaloza y Pirela (2017)

En la tabla 5 se observa el análisis del indicador relaciones sociales, donde se describe que el personal administrativo se ubicó con el mayor porcentaje en la alternativa “Si” con un 4,4%, le siguen los docentes con un 4% y luego el personal de servicios con un 3,3%. Mientras que la alternativa “No” el personal de servicio con un 3,3%, le siguen los docentes con el valor de 2,6%, por último, los administrativos con un 2,2%.

Los resultados evidencian que en líneas generales el personal de la institución considera las relaciones humanas como un aspecto central de nuestra existencia. Al respecto, Chiavenato (2004:86) plantea, *“es el estudio de cómo los individuos pueden trabajar eficazmente en grupos, con el propósito de satisfacer los objetivos de organización y las necesidades personales”*.



**Gráfico 5. Indicador: Relaciones sociales**

Fuente: Peñaloza y Pirela (2017)



**Tabla 6. Indicador: Toma de decisiones**

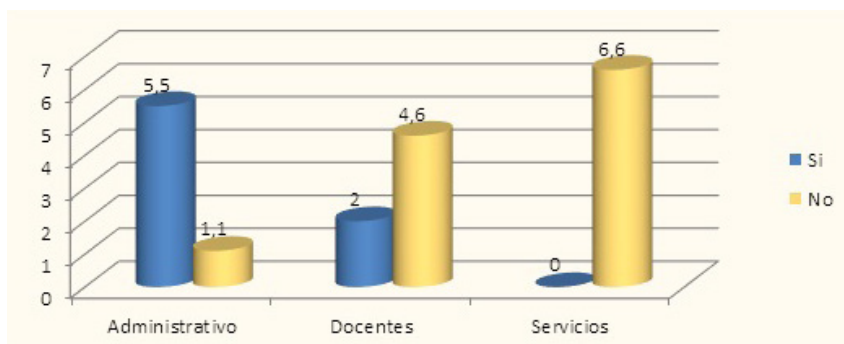
ALTERNATIVAS	Administrativos		Docentes		Servicios	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Si	5	5,5	6	2,0	0	0
No	1	1,1	14	4,6	10	6,6
<b>Total</b>	6	6,6	20	6,6	10	6,6

Fuente: Peñaloza y Pirela (2017)

En la tabla 6 se observa el análisis del indicador toma de decisiones, donde se describe que el personal administrativo se ubicó con el mayor porcentaje en la alternativa “Si” con un 5,5%, mientras que el personal de servicios y los docentes se ubicaron en la alternativa “No” con un 6,6% y 4,6%, respectivamente.

Los resultados evidencian discrepancia entre las respuestas emitidas por los informantes, al considerar que

no son tomados en cuenta a la hora de tomar decisiones, estos son los administrativos y personal de servicio. Esto es contrario por lo expuesto por Hall (2005:178) cuando plantea que la toma de decisiones, “*se refiere a la percepción que tienen los trabajadores de la calidad y pertinencia de las decisiones que toman sus jefes y las implicaciones de éstas para ellos. También es la existencia de un ambiente decisional relativamente estable*”.



**Gráfico 6. Indicador: Toma de decisiones**

Fuente: Peñaloza y Pirela (2017)

## Conclusiones

Una vez aplicado el instrumento a la población proveniente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”, Extensión Universitaria Zulia, analizados y discutidos los resultados, se da respuesta al objetivo de analizar el clima organizacional del personal del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro Extensión Universitaria Zulia.

En lo que respecta a las herramientas del clima organizacional: motivación, reconocimiento, identidad, tolerancia al conflicto y toma de decisiones, presentan debilidades notorias en su personal (administrativo, docente y de servicio), ello demuestra que en el clima organizacional hay inconsistencias entre las labores que desarrollan y las herramientas que lo componen.

## Referencias bibliográficas

- Arana, Arnoldo. (2008). **El líder y la resolución de problemas. Habilidades gerenciales.** Granica, España.
- Argyris, Chris (1957). **El conocimiento para la acción.** Granita. Colección Management, España.
- Bavaresco, Aura. (2005). **Proceso Metodológico en la Investigación. Como hacer Diseño de Investigación.** Academia Nacional de Ciencias Económicas, Venezuela
- Bisquerra, Rafael. (2001). **Métodos de investigación educativa. Guía Práctica.** Ceac, S.A, España.
- Brunet, Luc. (2011). **El Clima de trabajo en las organizaciones.** Trillas, México.
- Cerda, Hugo. (2005). **Los Elementos de la Investigación.** El Buho, Colombia.
- Chiavenato, Idalberto. (2004). **Administración de recursos humanos.** McGraw-Hill, Colombia.
- Chruden, Hebert y Sherman, Arthur. (1982). **Administración de Personal.** Continente, México.
- Goleman, Daniel. (2005). **La inteligencia emocional en la empresa.** Vergara, Argentina.
- Hall, Richard. (2005). **Organizaciones. Estructuras, procesos y resultados.** Prentice Hall, México.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos; y Baptista, Pilar. (2005). **Metodología de la Investigación.** McGraw Hill, México.
- Hurtado, Jacqueline. (2000). **Metodología de la investigación Holística.** Tercera edición, Fundación SYPAL, Venezuela.
- Kerlinger, Fred. (1997). **Investigación del comportamiento, técnica y metodología.** Mc Graw-Hill, México.
- Méndez, Carlos. (2006). **Metodología. Guía para elaborar diseño de investigación.** 2da. Edición, Mc

- Graw Hill, Interamericana, Colombia.
- Pulido, Carlos. (2003). **Clima Organizacional: una medida del éxito**. Athanor, Perú.
- Robbins, Stephen. (2004). **Comportamiento Organizacional**. Décima edición, Prentice Hall Hispanoamericana, México.
- Sierra Bravo, Restituto. (1998). **Técnicas de Investigación Social**. Granica, España.
- Toro, Fernando. (2003). **Incidencia del Clima Organizacional sobre el Apoyo organizacional**. Cincel, Colombia.
- Vílchez, Luis. (2009). **Estrategia comunicacional para el mantenimiento del clima organizacional en las empresas de servicio médico del Municipio Cabimas**. (Trabajo de Grado de Maestría no publicado). Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Cabimas, Venezuela.
- Zuluaga, María. (2001). **Clima Organizacional. Departamento Administrativo de la Función Pública**. Disponible en: <http://mecicalidad.dafp.gov.co/documentacion/Componente%20Ambiente%20de%20Control/Clima%20Organizacional.pdf>. Recuperado el 12 de enero de 2015.

## **Dinámica familiar en estudiantes universitarios de nuevo ingreso**

*Ana Flores; Rosalba Teyes y Janeth Bernal*

*Centro de Orientación y Promoción Integral. Facultad de Ingeniería.*

*Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

*analuisaflores2@gmail.com; rteyes@hotmail.com;*

*janethbernal@hotmail.com*

---

### **Resumen**

El tema de familia nos involucra a todos porque es la primera institución social, en la cual el hombre comparte, forma su personalidad y se crean lazos de corresponsabilidad afectiva, para el resto de la vida. Esta investigación tuvo como objetivo caracterizar la dinámica familiar en estudiantes de nuevo ingreso de la Facultad de Ingeniería, se realizó con la visión sistémica de Barroso (1995), y el modelo estructural de Minuchin (2003), el cual se expresa a través de la red familiar: comunicación, normas y patrones educativos. La población se representó por 337 estudiantes de nuevo ingreso de la Facultad de Ingeniería, Universidad del Zulia, con una muestra intencional de 60 estudiantes de la Escuela de Ingeniería Civil. Se aplicó un cuestionario, con escala Likert. Se evidenciaron las siguientes conclusiones: adecuada comunicación, En cuanto a las normas manejadas por los padres, se hacen cumplir positivamente, patrones educativos diversos. Se hacen las siguientes recomendaciones: facilitar y reforzar la interrelación Familia-Universidad, y comprender su importancia para la paz institucional.

**Palabras claves:** Dinámica familiar; comunicación; normas y patrones educativos.

## Family dynamics in freshmen university students

---

### Abstract

The family issue involves all of us because it is the first social institution, in which man shares, shapes his personality and creates bonds of affective co-responsibility for the rest of life. This research aimed to characterize family dynamics in freshmen students from the Faculty of Engineering, it was carried out with the systemic vision of Barroso (1995), and the structural model of Minuchin (2003), which is expressed through the family network: communication, norms and educational patterns. The population was represented by 337 new students from the Faculty of Engineering, Universidad del Zulia, with an intentional sample of 60 students from the School of Civil Engineering. A questionnaire was applied, with a Likert scale. The following conclusions were evidenced: adequate communication, norms managed by the parents, which enforce positively, diverse educational patterns. The following recommendations are made: facilitate and strengthen the family-university relationship, and understand its importance for institutional peace

**Keywords:** Family dynamics; communication; norms and educational patterns.

### Introducción

El tema de familia posee gran relevancia en la humanidad dado que nos involucra a todos porque es la primera institución social, en la cual el hombre comparte, forma su personalidad y se crean lazos de corresponsabilidad afectiva, para el resto de la vida, en diferentes culturas, ciudades y países.

La dinámica familiar puede verse desde diversos puntos de vistas, y para esta investigación se resaltan algunos elementos que, dentro de las actividades de aulas, reflejan frecuentemente los estudiantes. Como lo es la comunicación como aspecto de encuentro o desencuentros entre los miembros de la familia, las normas, como aspecto que

permite establecer límites, hasta donde puedo llegar y cómo manejar la libertad personal sin violentar los derechos de cada uno de los miembros de la familia y los patrones educativos como lineamientos, principios que le permite a sus miembros reconocer lo que es bueno y lo que no lo es. Estos elementos son manejados por Minuchin (2003) y han sido seleccionados por ser los más expresados en la comunidad atendida.

La presente investigación fue desarrollada en el Centro de Orientación y Promoción Integral (CENOPI). El tiempo de ejecución fue de julio 2015 a julio 2016 y su temática estuvo basado en el enfoque sistémico de Manuel Barroso (1995) y el modelo estructural de Minuchin (2003), desde la perspectiva de la orientación educativa. El obje-

tivo general del estudio fue determinar las características de la dinámica familiar en estudiantes de nuevo ingreso, de la Facultad de Ingeniería, Universidad del Zulia (LUZ).

## Fundamentación teórica

El presente trabajo se realizó con la visión sistémica de Barroso (1995), y el modelo estructural de Minuchin (2003), el cual se expresa a través de la red familiar: comunicación, normas y patrones educativos.

Barroso (1995), desde una visión sistémica, subraya lo relacional como elemento definitorio de la vida familiar. Para este autor, la familia es como una unidad conformada por varios entes interdependientes. Son éstos: pareja, padres, hijos, hermanos, abuelos, entre otros; todos importantes con capacidades, contextos y objetivos propios, que interactúan o hacen contacto en búsqueda de integración y bienestar. Al mismo tiempo le da importancia al funcionamiento adaptativo de la familia ante las personas o cambios externos.

Para Minuchin (2003), la familia es un sistema humano que tiene una estructura dada por los miembros que la componen, ha elaborado las pautas de interacción que constituyen la estructura que rige el funcionamiento de la organización. La estructura del sistema familiar es relativamente fija y estable para ayudar a la familia en el cumplimiento de tareas, protegerla del medio externo y darles sentido de

pertenencia a sus integrantes. Pero a su vez, debe ser capaz de adaptarse a las etapas del desarrollo evolutivo y a las distintas necesidades de la vida facilitando así el desarrollo familiar y los procesos de individuación.

Minuchin (2003), plantea un modelo estructural que define como el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia, pautas éstas que establecen cómo, cuándo, y con quién cada miembro se relaciona, regulando sus conductas.

Este autor expresa que los elementos que convergen en la red familiar son los siguientes:

- a) **Comunicación:** factor importante que determina el tipo de relación que se va a tener con los demás. Como expreso mis sentimientos, disposición para comunicarse y satisfacción ante el proceso de comunicación.
- b) **Normas:** al respecto, expresa que las normas generan principios de acción que regulan el comportamiento y las relaciones con el mundo exterior. Son guías que orientan al individuo en su desempeño, en el tiempo y en el espacio.
- c) **Patrones educativos:** Los elementos antes señalados como límites, normas, roles y comunicación delinean los patrones educativos presentes en el grupo familiar. Autores como Méndez, Macia y Olivares (1989) describen tres

tendencias de patrones educativos en la familia. Son ellos: el autoritario o jerárquico que se caracteriza por tener una estructura basada en el poder y el control; el permisivo o dejar hacer, es aquel que no refleja una toma de decisiones, se evita hacer uso del control, las normas, límites y los roles están ausentes o no son precisos; y por último, el democrático, que se refiere al manejo de la negociación y el acuerdo.

Todo este proceso fue analizado desde la visión de la orientación, la cual promueve en el ser humano diagnosticar sus capacidades y/o limitaciones con el fin de desarrollar su personalidad integral, comprensión de sí mismo, toma de decisiones y metas a lo largo de toda su vida. Aunque el concepto de orientación se ha definido de distintas formas a lo largo de la historia, se destaca con claridad la idea de ayuda a las personas, el potenciar al ser tomando en cuenta sus puntos fuertes para el desarrollo personal, así lo subrayan Castejón y Zamora (2001). En este orden de ideas se mencionan algunas tendencias, entre las cuales tenemos: Tendencia curativa o remedial, tendencia preventiva y tendencia desarrollista.

En cuanto a las áreas de la orientación, se tiene: Personal-social, Académica, Vocacional, Laboral, Recreativa-comunitaria. Este estudio hizo énfasis en al área académico y personal-social por el contexto donde se desarrolló y la temática planteada;

estuvo orientada hacia la tendencia preventiva con la intención que los estudiantes entiendan que sus acciones son su responsabilidad y pueden conducirlos a la deserción escolar, o al contrario, a afianzarse más su sentido de superación.

En la actualidad, la familia ha venido experimentando cambios fundamentales y significativos donde sus miembros son cambiantes, así como su entorno, por lo que surge la necesidad de brindarle apoyo en la dinámica relacional. Ahora bien, en el contexto universitario, específicamente en la Universidad del Zulia, Facultad de Ingeniería, a través de la experiencia coleccionada del personal adscrito al Centro de Orientación y Promoción Integral, se evidencia que en la mayoría de los casos atendidos, los estudiantes presentan dificultades en el hogar y en la dinámica de su familia; ésta no siempre tiene una dinámica funcional, por lo cual se ha observado, cómo afecta en el proceso de adaptación de los estudiantes a la vida universitaria.

Es importante resaltar que la población universitaria de nuevo ingreso se caracteriza, en su mayoría, por ser adolescente, entre 15 y 18 años, está en una etapa de descubrir una manera nueva de ser y de estar, de reflexionar sobre sí mismo y sobre el mundo circundante, la búsqueda del sentido social, el encuentro con los demás. Los jóvenes a su vez, sienten la necesidad de alguien que lo estimule, lo comprenda y le dé fuerza y apoyo (Tomado del Programa Curricular,

Consejo Central de Orientación, 2007).

El CENOPI, como unidad involucrada en los procesos de ayuda y prevención integral, considera importante realzar los valores humanos, los cuales deben ser fomentados desde la familia, adquiriendo ésta, un rol fundamental en la formación de la personalidad y la conducta de los jóvenes que ingresan a esta casa de estudio.

Y es así como a través de la orientación educativa, en sus áreas académicas y personal-social, se contribuye a la comprensión del ser humano para que sea capaz de afrontar los retos que la vida académica le plantea, permitiendo el fortalecimiento de sí mismo e integrar a familia como sistema de apoyo a fin de que realice elecciones congruentes, oportunas y eficientes de acuerdo con sus intereses, capacidades, y situación personal.

## **Metodología**

La investigación se enmarca en el paradigma positivista, cuantitativo, orientado hacia el estudio real del problema, ya que se tomó en cuenta como se utiliza y funciona en la realidad el fenómeno asociado a la problemática referida con la dinámica familiar. En cuanto al tipo de Investigación, es descriptiva con un diseño no experimental; para Hurtado (2010), estos diseños, son aquellos en los cuales el investigador no ejerce control ni manipula alguna de las variables en estudio. De igual forma, el diseño de estudio estuvo enmarcado en un trabajo de campo, aquí los datos son tomados

de la realidad objeto de estudio, con el fin de analizarlos e interpretarlos de manera que permitan la elaboración de conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

## **Población, muestra e instrumentos**

De acuerdo con lo planteado anteriormente y respecto a la temática relacionada con dinámica familiar, la población objeto de estudio fue de 337 estudiantes de nuevo ingreso, de la Facultad de Ingeniería de LUZ, periodo julio 2015 a julio 2016. Se utilizó una muestra intencional de 60 estudiantes de la Escuela de Ingeniería Civil, en consideración al acceso que tienen las investigadoras a la información de alumnos de nuevo ingreso de la mencionada facultad.

En cuanto a las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, se seleccionó la técnica de la observación, mediante encuesta, la cual es definida por Sierra Bravo (1998) como una técnica aplicada a los sujetos objeto de estudio, a través de cuestionarios escritos, entrevistas, escalas actitudinales o sociométricas, entre otras, con el fin de examinar, recaudar y registrar los datos pertinentes de la investigación.

Sobre la base de lo expuesto, se escogió como instrumento de recolección de los datos, el cuestionario. Para los fines del presente estudio, se construyó un (1) cuestionario para diagnosticar el comportamiento de la variable Dinámica Familiar.



El instrumento fue aplicado en el estudio sobre “*dinámica familiar y rendimiento académico en estudiantes del nivel de educación primaria*” (Méndez, 2011:219); sin embargo, fue adaptado a las características de la población, en cuanto a lenguaje, nivel, etapa evolutiva, entre otras. Posee 27 ítems, que fueron diseñados en concordancia con las bases teóricas, dimensiones, y subdimensión de la variable **Dinámica familiar**.

La elaboración de los reactivos se realizó a través de un cuestionario tipo Likert, para seleccionar una de 4 opciones, a saber, Siempre (S), Casi siempre (C), Algunas Veces (AV) y Nunca (N), marcando con una X su elección; con el fin de determinar la frecuencia de aparición del reactivo en la población a estudiar.

En el instrumento, la norma de interpretación y análisis, según la escala planteada anteriormente, fue que, a mayor frecuencia de la selección obtenida en el cuestionario, mayor presencia de la variable y a menor frecuencia obtenida, menor presencia de la variable.

En cuanto a la validez, Arias (2006:79) manifiesta “*la validez del cuestionario significa que las preguntas o ítems deben tener una correspondencia directa con los objetivos de la investigación*”. Esto implica que las preguntas del cuestionario deben registrar datos de forma clara y precisa para posteriormente captar lo que desea

medir; en este caso los indicadores y la variable nominal que se desprenden de los objetivos propuestos para darle respuesta a los planteamientos establecidos.

Aun cuando el instrumento fue tomado de Méndez (2011), el mismo fue validado por los cambios realizados, mediante el juicio de expertos en orientación educativa, y metodología de la investigación, quienes tienen a su cargo determinar si las interrogantes tienen coherencia pertinencia y vigencia con lo que se pretende estudiar a través de un instrumento que fue suministrado a los expertos con la variable de estudio, los objetivos y el cuestionario diseñado; a fin de recabar las orientaciones pertinentes para su modificación antes de su aplicación.

En cuanto a la confiabilidad del cuestionario, fue sometido a una muestra piloto con características similares a la muestra que según (Hernández, Fernández y Baptista 2010:65), “*se refiere al grado en que la aplicación repetida a diferentes sujetos con características similares produce iguales resultados*”. En este caso la confiabilidad se determinó a través de la fórmula estadística Alfa de Cronbach por tratarse de un cuestionario de cuatro alternativas de respuesta. El coeficiente de confiabilidad se calculó a partir de la media aritmética aplicando la siguiente fórmula:

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[ 1 - \frac{\sum (S_i)^2}{S_t^2} \right]$$

**Donde:**

$K = N^{\circ}$  de ítems.

$\sum (S_i)^2 =$  Sumatoria de cada uno de los ítems.

$S_i^2 =$  Varianza de cada uno de los ítems.

$S_t^2 =$  Varianza de toda la escala.

Después de la aplicación de la fórmula, el resultado se verificó con el criterio establecido por Ruiz (1977), a fin de conocer su magnitud, evidenciando que posee alta confiabilidad; tal como se observa en el cuadro 1.

**Cuadro 1. Criterio para selección de magnitud**

RANGO	MAGNITUD
0,81 - 1,00	Muy alta
0,61 - 0,80	Alta
0,41 - 0,60	Moderada
0,21 - 0,40	Baja
0,01 - 0,20	Muy baja

Fuente: Ruiz (1977)

En cuanto a la técnica de análisis de datos, estos fueron clasificados, codificados, categorizados y sometidos a tabulación; ya que este procedimiento facilita la interpretación de los resultados derivados después de la aplicación de las técnicas utilizadas para la recolección. Todo lo obtenido fue transformado en datos estadísticos y se procedió al posterior análisis e interpretación. A tal fin, se reunió el análisis del contenido de las respuestas emitidas por la muestra, contrastándolas con las opiniones de los autores revisados a lo largo del estudio, además se analizaron los datos cuantitativos, a través de la estadística descriptiva en lo que se refiere a cuadros.

**Resultados y discusión**

Los resultados de la investigación se observan en los cuadros 3 al 6, previo establecimiento del baremo para la interpretación de las medidas de tendencia central, de la variable, dimensiones e indicadores, ver cuadro 2.

### Cuadro 2. Baremo de interpretación

GRUPO	ALTERNATIVA	PUNTAJE	INTERPRETACIÓN
1	Nunca	0,00 – 0,99	Bajo
2	Algunas veces	1,00 – 1,99	Medio Bajo
3	Casi siempre	2,00 – 2,99	Medio Alto
4	Siempre	3,00 – 3,99	Alto

Fuente: Flores, Teyes y Bernal (2017)

Una vez aplicados los instrumentos de recolección de datos, se procedió con la herramienta de los programas estadísticos SPSS, V22 y Microsoft Excel. Para darle valores numéricos a la variable **Dinámica familiar** y realizar su interpretación cuantitativa, mediante el uso de las frecuencias absolutas, relativas y la media por indicadores y variable.

Se compararon con el baremo establecido para la interpretación de la media, para así agrupar las tendencias de cada categoría.

El cuadro 3 muestra, con relación a la identificación de los procesos de comunicación en la dinámica familiar de los estudiantes de nuevo ingreso, de la Facultad de Ingeniería de LUZ, los jóvenes contestaron la opción

“casi siempre” (37,8%), un 28,9% aseguran que “algunas veces” aplican lo indicado por los enunciados, un 25% indica que “siempre”, y otro 7,8% que “nunca” aplican los enunciados, en representación de 60 estudiantes encuestados. La media por indicador es de 2,79 considerada como “Medio Alto”, lo que indica que la muestra en estudio considera que, tal como lo expresa Minuchin (2003), la comunicación en la dinámica de la familia es un factor importante que determina el tipo de relación que se va a tener con cada miembro de la familia y a la vez es la norma que mide mutuamente, en las personas, su nivel de autoestima y además es el instrumento por medio del cual ese nivel puede modificarse.

### Cuadro 3. Indicador 1: Comunicación

ÍTEM	S (4)		CS (3)		AV (2)		N (1)		Media
	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	
13. Me siento cómodo expresando afecto en forma verbal	7	11,7	24	40	25	41,7	4	6,7	2,57

14. Cuando estoy con mis padres aprovecho los momentos de descanso para conversar	12	20	19	31,7	21	35	8	13,3	2,58
15. Siento que la comunicación con mis padres es buena	26	43,3	25	41,7	6	10	2	3,3	3,27
Promedio	15	25	22,7	37,8	17,3	28,9	4,7	7,8	2,79

Fuente: Flores, Teyes y Bernal (2017)

El cuadro 4 muestra los resultados de estudiantes nuevo ingreso de la Facultad de Ingeniería de LUZ. obtenidos para la identificación de las normas en la dinámica familiar,

#### Cuadro 4. Indicador 2: Normas

ÍTEM	S (4)		CS (3)		AV (2)		N (1)		Media
	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	
22. El control de las normas las llevan mis padres	26	43,3	20	33,3	14	23,3	0	0	3,2
23. Las normas en mi casa son una guía para saber lo que tengo que hacer	40	66,7	12	20	5	8,3	3	5	3,48
24. Todos en mi casa saben cómo comportarse en sus diferentes espacios	28	46,7	20	33,3	10	16,7	2	3,3	3,23
Promedio	31,3	52,2	17,3	28,9	9,7	16,1	1,7	2,8	3,30

Fuente: Flores, Teyes, Bernal (2017)

Estas normas generan principios de acción que regulan el comportamiento y las relaciones con el mundo exterior.

Se observa que dentro de la dinámica familiar se desarrollan otros elementos, como son las normas, destacándose que un 52,2% de los jóvenes contestaron la opción “siempre”, entendiéndose que dan cumplimiento a las normas establecidas y estas determinan el desarrollo de la familia; seguidamente, el 28,9% aseguran que “casi siempre” aplican lo indicado por los enunciados en relación a las normas, asimismo, un 16,1% indica que las acata “algunas veces”, y otro 2,8% indicaron que “nunca”, cumplen las normas, en

representación de 60 estudiantes encuestados. La media por indicador es de 3,30 considerada como “Alto” la aplicación del indicador, lo que indica que la muestra en estudio expresa que las normas generan principios de acción que regulan el comportamiento y las relaciones con el mundo exterior. Son guías que orientan al individuo en su desempeño, en el tiempo y en el espacio (Minuchin, 1997).

En correspondencia con el objetivo de identificar los patrones educativos de la dinámica familiar, de nuevo ingreso de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia, se observan los resultados en el cuadro 5.

**Cuadro 5. Indicador 3: Patrones educativos**

ÍTEM	S (4)		CS (3)		AV (2)		N (1)		Media
	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	
25. Autoritario	14	23,3	25	41,7	16	26,7	5	8,3	2,8
26. Dejar hacer	23	38,3	16	26,7	19	31,7	2	3,3	3
27. Democrático	8	13,3	15	25	28	46,7	9	15	2,37
Promedio	15	25,0	18,7	31,1	21,0	35,0	5,3	8,9	2,71

Fuente: Flores, Teyes, Bernal (2017)

Estos patrones educativos describen elementos como límites, roles determinan los patrones educativos en la familia. Tres tendencias: el autoritario o jerárquico, dejar hacer, democrático.

Analizando los ítems 25, 26 y 27, se puede apreciar el resultado del indicador relacionado a los patrones educativos

de la variable dinámica familiar, donde un promedio de 35% de los estudiantes, de nuevos ingresos, de la Facultad de Ingeniería de LUZ, contestaron la opción “algunas veces”, con relación a las tres tendencias: autoritario, dejar hacer y democrático, con un 46,7% en el democrático; por otro lado, el

31,1% de promedio aseguran “casi siempre” en dichas tendencias, con un 41,7% en el autoritario; un 25% de promedio indica que “siempre”, con un 38,3% en el dejar hacer. La media por indicador es de 2,71 considerada como “Medio Alto”, lo que indica que la muestra en estudio expresa que las normas y la comunicación integran o delimitan los patrones educativos que pueden ser: el autoritario o jerárquico, que se caracteriza por tener una estructura basada en el poder y el control; el permisivo o dejar hacer, donde las normas, límites y los roles están ausentes o no son precisos y el democrático, que se refiere al

manejo de la negociación y el acuerdo (Méndez, 2011), reflejando consistencia en los resultados y evidenciándose que los estudiantes perciben presencia de patrones educativos, considerando a la familia como un modelo de desarrollo social, que forma en valores y establece mapas de comportamientos.

Basado en los indicadores de comunicación, normas y patrones educativos, la variable Dinámica Familiar en los estudiantes de nuevos ingresos de la Facultad de Ingeniería de LUZ, es representada con un nivel Medio Alto, obteniendo un 2,92, tal como se indica el cuadro 6.

**Cuadro 6. Resumen: Variable Dinámica Familiar**

Indicador	Media	Interpretación
Comunicación	2,79	Medio Alto
Normas	3,30	Alto
Patrones educativos	2,71	Medio Alto
Media	<b>2,92</b>	
Categoría		<b>Medio Alto</b>

Fuente: Flores, Teyes y Bernal (2017)

### Conclusiones

Se planteó en esta investigación que los estudiantes perciben que la comunicación entre los miembros de su familia es adecuada y va en correspondencia con la dinámica familiar, esto facilita el proceso de consolidación de los procesos de socialización del individuo con un entorno más amplio y complicado.

Así mismo, para esta población las normas son manejadas en el hogar de manera de pautas de comportamiento para ellos y son los padres las que las plantean y las hacen cumplir. Estos jóvenes tienen una percepción positiva de la manera como sus padres asumen las normas.

Finalmente, en cuanto a los patrones educativos, aun cuando suelen ser diversos autoritarios, democráticos

o permisivos, están presentes en las familias y son parte de la percepción de su dinámica familiar. Es importante conocer que los estudiantes encuestados confiesan poseer (según su percepción) un sistema de apoyo, que es la familia propiamente dicha, que lo identifican, lo reconocen y es un recurso valioso para el trabajo emocional y, psicológico del estudiante, y que por supuesto, puede o no influir en su des- involucramiento y éxito académico.

En atención a los resultados encontrados en la presente investigación, a continuación, se exponen algunas recomendaciones:

La familia como institución social, es indudable un sistema de apoyo que requiere un espacio de participación dentro de la vida universitaria, para la consecución de la autonomía del estudiante, de sus logros personales y profesionales, encaminándose hacia un adulto exitoso e íntegro, por lo tanto, todo el personal que rodea al estudiante debe abocarse a facilitar esta interrelación de la Familia - Alumno - Universidad.

Reforzar el trabajo de la orientación familiar que se viene realizando desde el Centro de orientación y Promoción integral, CENOPI, de la Facultad de Ingeniería, para que tenga mayor proyección al proceso de apoyo al estudiante y las familias.

Fortalecer la concienciación de todos los actores de la Universidad del Zulia, llámense sus docentes, directivos, estudiantes, administrativos

y obreros, para comprender el valor de la integración de la familia para el desarrollo armónico de la paz institucional.

## Referencias bibliográficas

- Arias, Fidas. (2006). **El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica.** 5ta Edición.
- Barroso, Manuel. (1995). **La experiencia de ser familia.** Caracas Venezuela. Editorial Pomare.
- Castejón, Heriberta y Zamora, Maigualida. (2001). **Diseño de programas y servicios de orientación.** Maracaibo. Venezuela. Ediciones Astro Data, S.A.
- Consejo Central de Orientación. Universidad del Zulia. (2007). **Programa del área curricular de orientación.**
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2010). **Metodología de la Investigación.** Editorial Mc Graw Hill. España.
- Hurtado, Jacqueline. (2010). **El proyecto de investigación.** Sexta edición. Caracas Venezuela. Editorial Quirón.
- Méndez, Francisco; Macia, Diego y Olivares, José. (1989). Entrenamiento en habilidades sociales y prevención del abandono escolar. **Segundo Encuentro Ibérico de Terapia del Comportamiento.** Cádiz.

- Méndez, Andreina. (2011). **Dinámica familiar y rendimiento académico en estudiantes del nivel de educación primaria**?. Universidad de Zulia. Trabajo de grado. Maestría en Orientación Educativa.
- Minuchin, Salvador. (1997). **Familias y terapia familiar**. México. Editorial Paidós.
- Minuchin, Salvador. (2003). **Familias y terapia familiar**. Barcelona. Editorial Paidós.
- Ruiz, Luis. (1977). **Métodos estadísticos de investigación: Introducción al análisis de la varianza**. Presidencia del Gobierno. Instituto Nacional de Estadística.
- Sierra Bravo, Restituto. (1998). **Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios**. Editorial. S.A. Ediciones Paraninfo. Madrid.







## **INSTRUCCIONES A LOS AUTORES**

### **1. Generales**

1.1. La Revista **ENCUENTRO EDUCACIONAL** considerará para su publicación trabajos inéditos relacionados con el área educativa que sean producto de investigaciones o experiencias de innovación (**máximo tres autores**). Los trabajos serán remitidos a nombre de la Revista o a la Editora-Jefa y la aceptación de los mismos corresponderá al Comité Editorial.

#### 1.2. Tipos de trabajos:

a) Artículos originales inéditos, con un máximo de veinte (20) páginas y mínimo de quince (15) (incluyendo texto, tablas, cuadros, gráficos, figuras y referencias bibliográficas).

b) Informes técnicos, con un máximo de doce (12) páginas.

c) Presentación de experiencias y artículos de actualización, con un máximo de veinte (20) páginas.

d) Ensayos, con un máximo de doce (12) páginas.

#### 1.3. Los trabajos serán redactados en español o en inglés.

1.4. El tipo de letra será Times New Roman, tamaño 12, con márgenes de 3 cm izquierda y 2 cm superior, inferior y derecha, en papel tamaño carta, por una sola cara, a doble espacio, a excepción del resumen y las referencias bibliográficas.

1.5. Los trabajos serán remitidos al correo electrónico de la revista: **reehddesluz@gmail.com**, en archivo Word para Windows, extensión **.docx**.

### **2. Presentación**

2.1. Encabezamiento: Título en español con un máximo de 17 palabras (con mayúscula la primera letra y en negrita). Dejar un espacio en blanco. En la siguiente línea se escribirán los nombres y apellidos de los autores, en negrita. Debajo, los datos de la institución de procedencia, ciudad-país. Debajo, los correos electrónicos respectivos. En caso de que los autores sean de instituciones diferentes, identificar con números superíndices. Centrar toda la información.

2.2. Resumen en español y su traducción en inglés, incluyendo el título, a un espacio y un solo párrafo justificado, que no exceda de 230 palabras, el cual debe presentar en forma breve introducción, objetivo, fundamentación teórica, metodología, resultados y conclusiones o consideraciones finales; al final del resumen y del abstract se escribirán de tres a cinco palabras clave, en minúsculas y separadas por punto y coma (;) (en español y en inglés, respectivamente).

2.3. El cuerpo de trabajo (artículos inéditos, presentación de experiencias y artículos de actualización) constará de las siguientes partes: introducción, fundamentación teórica, metodología, resultados y discusión, conclusiones o consideraciones finales y referencias bibliográficas. En el caso de informes técnicos y ensayos, la estructura del cuerpo del trabajo será: introducción, desarrollo, conclusiones o consideraciones finales y referencias bibliográficas.

2.4. Las partes del trabajo se escribirán con mayúscula la primera letra, en negrita, centradas. Los apartados serán escritos con mayúscula la primera letra, en negrita, alineado al margen izquierdo. El texto del cuerpo del trabajo tendrá una sangría de 0,5 cm y justificado. No dejar espacios entre párrafos. Las notas al pie de página deben reducirse al mínimo. Usar *cursiva* o **negrita** para resaltar algunas palabras.

2.5. Las tablas, cuadros, gráficos, figuras y otros, centrados, se insertarán dentro del texto correspondiente y deberán estar en un formato que permita su edición de acuerdo a la posterior maquetación de la revista. Serán identificados con números arábigos (sin usar símbolos como N°), en orden consecutivo, con su respectiva fuente en la parte inferior, alineada a la izquierda. El contenido de las tablas o cuadros se hará a un (1) espacio, en tamaño 10 u 11.

**NOTA:** La revista asumirá las siguientes definiciones

**Tabla:** matriz de columnas y filas que en su mayoría se compone de datos numéricos.

**Cuadro:** matriz de columnas y filas con texto en la mayoría de sus celdas.

**Gráfico:** tipo de representación de datos, generalmente numéricos, mediante recursos visuales (líneas, vectores, barras, superficies o símbolos), para que se muestre la relación matemática o correlación estadística que guardan entre sí.

**Figura:** Toda expresión de imágenes, fotografías, dibujos, diagramas o mapas.

2.6. Las tablas y cuadros, se titularán en la parte superior, centrados y en negrita, por ejemplo:

### **Tabla 1. Dispositivos móviles y sus aplicaciones**

Los gráficos, figuras y otros se titularán en la parte inferior, alineados a la izquierda y en negrita, en el espacio superior a la fuente.

2.7. En las abreviaturas de nombres o de otras unidades no se utilizará puntos; ejemplo: debe ser, UNESCO, OEA, y no U.N.E.S.C.O. u O.E.A.

### 3. Referencias bibliográficas

3.1. Las citas bibliográficas en el texto indicarán entre paréntesis el apellido del autor y año de publicación; por ejemplo: (Pirela, 2014). Las citas textuales irán entre comillas y en cursivas; si son menores o iguales a 40 palabras se insertarán dentro del mismo texto y la identificación de la fuente irá inmediatamente después de éstas con los siguientes datos: (Apellido del autor, año de publicación:página/s); por ejemplo: (Pirela, 2014:85). Las citas de 41 palabras en adelante se escribirán separadas del texto principal, sin comillas, con el mismo tipo de letra, a un espacio, margen izquierdo y derecho de un (1) centímetro dentro del cuerpo del trabajo. La identificación de la fuente se hará como en el caso anterior.

3.2. Si las citas corresponden a dos o tres autores, se escribirán los dos o tres apellidos; por ejemplo: (Pirela, Delgado y Riveros, 2014). En el caso de cuatro o más autores se escribirá sólo el apellido del primer autor seguido de la locución latina et al.; por ejemplo: (Pirela et al., 2014).

3.3. Las referencias bibliográficas deberán aparecer al final del trabajo en orden alfabético de apellidos, a un espacio y dejando un espacio entre una y otra, usando sangría francesa (1,0 cm) y se elaborarán de la siguiente forma:

- **En el caso de textos** se escribirá: autor(es) (apellido y nombre con la primera letra en mayúscula solamente). Año (entre paréntesis). Título en negrita. Edición, Editorial, Lugar de edición; por ejemplo:

Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la investigación**. Sexta edición, McGraw Hill Education, México.

- **En el caso de que el autor sea una Institución u Organismo**, tal como documentos elaborados en cuerpos colegiados como las leyes y reglamentos se escribirá: el nombre de la Institución u Organismo quien publica como el autor. Año (entre paréntesis). Título en negrita. Boletín oficial donde fue publicado, fecha de publicación, número, Ciudad, País; por ejemplo:

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). **Ley orgánica de educación**. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela extraordinaria, 15 de agosto de 2009, N° 5929, Caracas.

- **En el caso de artículos de revistas**, se escribirá: autor(es) (apellido y nombre con la primera letra en mayúscula solamente). Año (entre paréntesis). Título del artículo. Nombre de la revista en negrita. Volumen, número de la revista, número de páginas (inicio y fin); por ejemplo:

Navarro, Verónica; Arrieta, Xiomara y Delgado, Mercedes. (2017). Programación didáctica utilizando GeoGebra para el desarrollo de competencias en la formación de conceptos de oscilaciones y ondas. **Revista Omnia**. Vol. 23, N° 2, pp. 76-88.

- **En el caso de trabajos o tesis inéditas**, se escribirá: autor(es) (apellido y nombre con la primera letra en mayúscula solamente). Año (entre paréntesis). Título del trabajo o tesis en negrita (Trabajo de ascenso, Trabajo de pregrado, Trabajo de especialista o maestría, Tesis doctoral). Nombre de la institución, Ciudad, País; por ejemplo:

Delgado, Mercedes. (2014). **Modelo para la construcción de conceptos científicos en física, desde la teoría de los campos conceptuales** (Tesis doctoral). Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

- **En el caso de artículos en memorias arbitradas**, se escribirá: autor(es) (apellido y nombre con la primera letra en mayúscula solamente). Año (entre paréntesis). Título del artículo. Nombre de la memoria en negrita, fecha de realización del evento que generó la memoria, Nombre de la institución, Ciudad, País, número de páginas (inicio y fin); por ejemplo:

Arrieta, Xiomara y Beltrán, Jairo. (2014). Física nuclear. Una mirada desde el aula universitaria. **Memorias arbitradas IV Jornada de Pregrado**, 29 al 31 de octubre de 2014, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, pp. 181-192.

- **En el caso de blog**, se escribirá autor(es) (apellido y nombre con la primera letra en mayúscula solamente). Fecha (entre paréntesis). Título del post (en negrita) [Mensaje en un blog]. Nombre del blog. Disponible en: sitio web respectivo. Recuperado el día, mes y año; por ejemplo:

Torres, Carlos. (09 de julio de 2008). **Yo admiro a Galois** [Mensaje en un blog]. Educación Matemática-Edumate Perú. Disponible en: <https://edumate.wordpress.com/2008/07/09/yo-admiro-a-galois/>. Recuperado el 12 de junio de 2016.

**NOTA: En el caso de que los documentos estén disponibles o hayan sido consultados de la web**, se escribirá luego de los elementos descritos en cada caso: Disponible en: sitio web respectivo. Recuperado el día, mes y año; por ejemplo:

Alzugaray, Gloria. (2010). **La comprensión de problemas de campo eléctrico en estudiantes universitarios: aspectos de la instrucción en la organización de representaciones** (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos, España. Disponible en: <http://dspace.ubu.es:8080/tesis/handle/10259/154>. Recuperado el 03 de marzo de 2015.

3.4. Los artículos de revistas, artículos en memorias arbitradas y documentos de la web, tales como blog, deberán ser actualizados en al menos el 50%; es decir, no tener más de cinco (5) años de publicación, exceptuando casos como estudios históricos o evolutivos. Toda referencia bibliográfica deberá estar citada en el texto y toda que aparezca en el texto deberá estar en las referencias. Las citas de citas deben evitarse.

#### **4. Instrucciones finales**

4.1. El artículo debe venir acompañado de una comunicación autorizando su publicación e indicar que es original y no ha sido sometido a arbitraje en otra revista, firmada por todos los autores. Anexar un micro currículum de 5 líneas por cada autor (incluir número de teléfono con WhatsApp).

4.2. El trabajo recibido por el comité editorial será enviado a los árbitros para su evaluación (revisión por pares, doble ciego). En caso de recibir observaciones, serán enviadas a los autores para su corrección.

4.3. Cuando el trabajo sea aceptado, los autores serán informados de la fecha aproximada de publicación. El comité editorial podrá hacer las correcciones de forma que considere conveniente.

4.4. Cada autor sólo podrá publicar una vez al año. Se recibirán trabajos durante todo el año.

4.5. Cualquier duda en la aplicación de las normas por favor enviar un correo a la revista: **reehddesluz@gmail.com**.

#### **ÁREAS TEMÁTICAS**

- Procesos didácticos.
- Procesos curriculares.
- Formación docente.
- Gerencia de la educación.
- Interrelación de la educación con otras áreas del conocimiento.
- Métodos y técnicas de investigación educativa.
- Educación y tecnologías de información y comunicación.



UNIVERSIDAD  
DEL ZULIA

---

Revista Especializada en Educación

# Encuentro Educativo

AÑO 24, Nº 1, 2, 3 Enero - Diciembre 2017

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en Diciembre de 2017, por el **Fondo Editorial Serbiluz**, **Universidad del Zulia**. Maracaibo-Venezuela

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

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

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