



ISSN 1315-9518
Depósito legal pp 197402ZU789

Universidad del Zulia. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Vol. XIX. N° 3
Julio - Septiembre 2013

Revista de Ciencias Sociales





Revista de Ciencias Sociales (RCS)
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Instituto de Investigaciones
Universidad del Zulia (LUZ)
Maracaibo - Venezuela

Vol. XIX, No. 3
ISSN 1315-9518

Julio - Septiembre 2013
Depósito legal pp 197402ZU789

Revista arbitrada, registrada e indizada en:

Social Sciences Citation Index (SSCI)
LATINDEX (Catálogo)
REDALyC
Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales (CLASE)
Sistema de Biblioteca de la Universidad de Antioquia (Colombia)
UtnetCat (Universidad de Texas) (USA)
La Cedocal (Centro de Documentación sur l'Amérique Latine) (Francia)
The Library of Congress USA
Base de Datos Latinoamericanos de Apoyo al Desarrollo (CEPAL) (Chile)
Banco de Datos DARE-UNESCO
Actualidad Iberoamericana (Chile)
Ulrich's International Periodicals Directory (USA)
METABASE. Bibliografía en RED.
Sociological Abstracts
Incluida en el Registro del Informativo "Mercosul nas Universidades" (Brasil)
Base de datos de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CREDI) (España)
Centre de Recherche et de Documentation sur l'Amérique Latine (CREDAL)
l'Institut des Hautes Etudes de l'Amérique Latine (IHEAL) (Francia)
Revencyt (Venezuela)
www.scielo.org.ve (Venezuela)
Incluida en el Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas Venezolanas del FONACIT (Venezuela)

DR: © Universidad del Zulia. 2013
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.
Maracaibo, Venezuela

Impreso en Ediciones Astro Data, S.A. Telf. (0261) 7511905 ~ (0261) 7831345.
E-mail: edicionesastrodata@cantv.net.
Diseño de Portada: Javier Ortiz

Esta revista fue impresa en papel alcalino. *This publication was printed on acid-free paper that meets the minimum requirements of the American National Standard for Information Sciences-Permanence for Paper for Printed Library Materials, ANSI Z39.48-1984.*

Contenido

Editorial

Artículos

- García Merino, María Teresa y Santos Álvarez, María del Valle
(Universidad de Valladolid, España)
Artes y psicología en las metodologías de aprendizaje universitario en dirección de empresas
Arts and Psychology in University Learning Methods for Business Administration 433
- Rodríguez Ponce, Emilio; Pedraja Rejas, Liliana; Araneda Guirriman, Carmen y Rodríguez Ponce, Juan (Universidad de Tarapacá, Chile)
Relaciones entre los determinantes de la calidad de las universidades: un estudio exploratorio desde Chile
Relations among the Determinants of Quality for Universities: An Exploratory Study from Chile 446
- Cruz González, María Montserrat; Sánchez Sello, Francisco Javier y Sánchez Sello, María del Carmen (Universidad de Vigo/
Universidad de A Coruña, España)
Aprendizaje individual, social y competitividad: Aplicación a la Acuicultura en España
Individual and Social Learning and Competitiveness: Application to Spanish Aquaculture 457
- Madariaga, Patricio y Schaffernicht, Martin (Universidad Viña del Mar/
Universidad de Talca, Chile)
Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico
Using Learning Objects to Develop Critical Thinking 472
- Montoya del Corte, Javier y Fariás Martínez, Gabriela María (Universidad de Cantabria, España/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México)
Formación en competencias de futuros Contadores Públicos: Una experiencia docente en el ámbito internacional
Competence Training for Future Public Accountants: A Teaching Experience at the International Level 485
- Gantman, Ernesto R. y Fernández Rodríguez, Carlos J. (Universidad de Buenos Aires, Argentina/Universidad Autónoma de Madrid, España)
La profesión académica en Argentina y España y su productividad científica en ciencias sociales
The Academic Profession in Argentina and Spain and its Scientific Productivity in the Social Sciences 500

<ul style="list-style-type: none"> • Medina Ferrer, Beatriz; Llorent García, Vicente J. y Llorent Bedmar, Vicente (Universidad de Córdoba/Universidad de Sevilla, España) Evolución y concepto de la educación permanente en España The Evolution and Concept of Continuing Education in Spain 	511
<ul style="list-style-type: none"> • Monarca, Héctor (Universidad Autónoma de Madrid, España) Fundamentos de las políticas educativas para el liderazgo organizacional. Análisis de un caso Foundations of Educational Policies for Organizational Leadership. Case Analysis 	523
<ul style="list-style-type: none"> • Silva, María Alejandra (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina) El abordaje del trabajo infantil desde la indagación de la familia: Un aporte a las políticas públicas Tackling Child Labor through Investigation of the family: A Contribution to Public Policy 	536
<ul style="list-style-type: none"> • Chirinos Molero, Nuris; Vera Guadrón, Luis y Marín Díaz, Verónica (Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Venezuela/ Universidad de Córdoba, España) Factores que inciden en el desarrollo metacognitivo de los estudiantes durante la investigación Factors Affecting Student Metacognitive Development during Research 	547
<ul style="list-style-type: none"> • Romero Parra, Nelson; Romero Parra, Rosario; Romero, Bethania y Briceño, Henry (Unidad Educativa Nacional “Lisandro Fariá”/Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Venezuela) Competencias instrumentales del docente universitario en la gestión de la educación ambiental Instrumental Competences of the University Teacher in Environmental Education Administration 	561
<ul style="list-style-type: none"> • Carrero Albornoz, Wilmer (Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt/Universidad del Zulia, Venezuela) La educación en valores como fortalecimiento de la democracia Values Education to Strengthen Democracy 	577
<ul style="list-style-type: none"> • Caira Tovar, Norma M. y Lescher Soto, Isaías S. (Universidad del Zulia, Venezuela) Perfil del estudiante de Sociología de la Universidad del Zulia Profile of the Sociology Student at the University of Zulia 	588
Reseñas de Libros	
<ul style="list-style-type: none"> • Ventanas rotas por la violencia y la exclusión 	603
<ul style="list-style-type: none"> • Políticas sociales en Iberoamérica. Entre la precariedad social y el cambio político 	604
Normas para los colaboradores y árbitros	607

Editorial

El imperativo que implica la calidad de la educación superior en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, es un tema de investigación recurrente en el día a día de las instituciones universitarias. Resguardar o elevar los estándares académicos, sumar visibilidad y competitividad internacional, es una preocupación permanente, en tanto debe proyectarse también a la gerencia de las organizaciones y al mercado laboral en general.

En esta temática se inscribe la presente entrega de la Revista de Ciencias Sociales, que destaca el aprendizaje como fuente de ventajas competitivas, en la medida que genera nuevas capacidades y habilidades en los estudiantes del tercer nivel, en los recursos humanos, en las organizaciones y en su dirección; lo cual pasa por el replanteo continuo de la educación, por la renovación de los modelos teórico-metodológicos de docencia, por la reflexión crítica y por una práctica transdisciplinaria transformadora y con sentido prospectivo. Pasa también por la formación en valores y por ubicar en primer plano la creatividad y la innovación en los liderazgos de las organizaciones, para hacerlas más dinámicas, más capaces y adaptables a la complejidad y a los cambios del entorno.

En este sentido, en el primer artículo, Rodríguez, E.; Pedraja; Araneda y Rodríguez, J., discuten los principales determinantes de la calidad académica del pregrado, del postgrado, de la investigación, de la gestión institucional y de la vinculación con el medio, de las principales universidades chilenas. En el segundo trabajo, García y Santos plantean la necesidad de complementar las metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales en la administración y dirección de empresas, con técnicas propias de las artes escénicas y de la psicología (más interactivas y participativas), para mejorar las habilidades directivas interpersonales.

Cruz; Sánchez F., y Sánchez, M., enfocan la relación del aprendizaje individual y social con la competitividad empresarial, ejemplificando con el caso de empresas acuícolas españolas. Mientras que Madariaga y Schaffernicht, en un cuarto trabajo, nos hablan de la urgencia de fomentar el pensamiento crítico en la formación de los estudiantes de pregrado de universidades chilenas, y la importancia en ello del uso de algunos objetos específicos de aprendizaje.

En la misma orientación, pero centrados en la formación de estudiantes de Contaduría Pública de España y de México, Montoya y Farías presentan una experiencia docente para la formación de competencias en ese ámbito, basada en la estructuración de equipos internacionales, lo cual, a su juicio, no sólo favorece el desarrollo de competencias propias de las ciencias contables, sino también de habilidades relacionadas con la interculturalidad, que propician un mejor desempeño de esta profesión a nivel internacional.

Gatman y Fernández disertan sobre las razones explicativas de las diferencias de estatus y de productividad científica de la profesión académica en España y en Argentina para el caso de las ciencias sociales, con arreglo a la organización de la docencia universitaria y los criterios de productividad en ambos países. También para el caso de España, Medina; Llorent G. V, y Llorent G., B., proponen y discuten tres concepciones de la educación permanente (o continua) en ese país, reseñando la evolución del concepto y la necesidad de llegar a un esquema más adaptado a los cambios del entorno. Asimismo, para el caso español, Héctor Monarca, diserta sobre los fundamentos de la política educativa de su país para el liderazgo organizacional, explorando un nuevo enfoque de liderazgo.

Por otra parte, Chirinos; Vera, y Marín, analizan, desde un punto de vista metacognitivo, las habilidades y limitaciones de los estudiantes de pregrado de Venezuela y de España durante la elaboración de sus tesis de grado, destacando entre ellos el escaso acompañamiento institucional. Desde el punto de vista de las competencias del docente universitario, en el ámbito particular de la gestión de la educación ambiental, Romero, N., Romero, R., Romero, B., y Briceño, analizan este aspecto en Venezuela, ilustrando con instituciones de educación superior del estado Zulia. Mientras que Wilmer Carrero, también enfocado en el caso Venezuela, explora el tema de la importancia de la formación en valores en la educación superior, como mecanismo generador de ciudadanía y de fortalecimiento de los procesos democráticos, tema que por su importancia debería cruzar los pensa de estudios de todas las carreras universitarias. Finalmente, sobre este tema de los perfiles de los estudiantes y egresados, Caira y Lescher describen el perfil de los estudiantes de la escuela de sociología de la Universidad del Zulia, Venezuela, desde la perspectiva de las competencias (capacidades y aptitudes) y de la autodeterminación personal (autonomía y regulación), explicando cómo se interrelacionan dichas categorías en la variable “perfil” como medida de control de la educación superior.

Un último artículo en este número, es el de Silva, que analiza la problemática del trabajo infantil en Argentina, a partir del caso de la ciudad de Corrientes, desde la perspectiva de los determinantes macro, meso y microsociales involucrados, marcados por las desigualdades.

Al cierre de esta entrega de la RCS, tomando en cuenta que la universidad del siglo XXI enfrenta el reto de alcanzar estándares mundialmente reconocidos en materia de calidad, pertinencia y productividad intelectual, esperamos que el acopio de trabajos realizado en este número sea de interés y utilidad para los estudiantes e investigadores de esta temática en América Latina y el mundo.

Dra. Neritza Alvarado Chacín
Coordinadora Comité Editorial

Artículos

Artes y psicología en las metodologías de aprendizaje universitario en dirección de empresas

García Merino, María Teresa*
Santos Álvarez, María del Valle**

Resumen

Las metodologías docentes tradicionales resultan en ocasiones insuficientes para aprender determinadas competencias y habilidades. En el caso de los estudiantes universitarios de administración y dirección de empresas sucede, por ejemplo, con habilidades directivas de carácter interpersonal y con ciertas competencias instrumentales. El objetivo perseguido con este trabajo es dar entrada a metodologías que complementen a las tradicionales y favorezcan dicho aprendizaje, para lo que recurrimos a las artes (concretamente a técnicas teatrales) y a la psicología. Con el propósito de atender a dicho objetivo se constituyó un grupo interdisciplinar de innovación docente y se organizó un taller, dirigido a estudiantes universitarios de dirección. La metodología utilizada en las diferentes sesiones del Taller fue esencialmente interactiva y participativa. Con su realización se ha puesto de manifiesto el interés de plantear nuevas metodologías que favorezcan el aprendizaje del estudiante y contribuyan a desarrollar sus competencias interpersonales e instrumentales, de cara no sólo a su desarrollo académico sino sobre todo profesional.

Palabras clave: Artes, psicología, aprendizaje, dirección de empresas, educación superior.

Arts and Psychology in University Learning Methods for Business Administration

Abstract

Traditional teaching methods are sometimes insufficient for learning certain competences and abilities; such is the case of university business administration students regarding interpersonal skills and certain instrumental competences. The aim of this paper is to apply methodologies that complement traditional methods and promote such learning, turning to the arts (specifically theater techniques) and psychology. To fulfill this objective, an interdisciplinary group for teaching innovation was established and a workshop was organized for university business administration students. The methodology used in the different workshop sessions was essentially interactive and participatory. The workshops have revealed an interest in proposing new methodologies that promote student learning and help develop their interpersonal and instrumental competences for their academic and, above all, their professional development.

Key words: Arts, psychology, learning, business management, higher education.

* Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales. Profesora Titular de Universidad, Departamento de Organización de Empresas y CIM, Universidad de Valladolid, España. E-mail: temerino@eco.uva.es

** Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales. Profesora Titular de Universidad, Departamento de Organización de Empresas y CIM, Universidad de Valladolid, España. E-mail: mvalle@eco.uva.es

Introducción

Son diversos y sustanciales los cambios que han tenido y están teniendo lugar en el actual entorno de las enseñanzas universitarias, incluidas las de administración y dirección de empresas. Se pueden citar, entre otros, los cambios tecnológicos, los cambios normativos (muy vinculados al proceso de Convergencia Europea, así como al interés por el aprendizaje del alumno y por la adquisición por parte de éste de ciertas competencias y habilidades) o los cambios sociales (con un importante desarrollo de la cultura, de la cultura del ocio y, unido a ello, una destacada expansión y proyección de las artes en general).

Además, en la última década numerosas voces han destacado la necesidad de replantearse la educación (Winter *et al.*, 2006:642; Esteban y Madrid, 2007; Starkey y Tempest, 2009:583). Se propone así un cambio en el modelo de docencia y una renovación metodológica con la que recurrir al empleo de experiencias o prácticas reflexivas de aprendizaje, que estimulen el razonamiento crítico, el aprender haciendo y el descubrimiento guiado del alumno.

Y es que las metodologías docentes más tradicionales resultan en ocasiones insuficientes para el aprendizaje de determinadas competencias y habilidades. En nuestro caso particular (estudiantes universitarios de Administración y Dirección de Empresa en el inicio de sus estudios), tales metodologías resultaban limitadas para el aprendizaje de habilidades directivas de carácter interpersonal (expresión oral, relación interpersonal o trabajo en equipo, entre otras) y de ciertas competencias instrumentales (básicamente creatividad y comunicación oral). Nuestro objetivo, por tanto, en este caso ha sido doble: (1) dar entrada a cambios en la actividad docente, con los

que salvar las limitaciones detectadas y complementar las metodologías más tradicionales, y (2) favorecer el desarrollo de las competencias instrumentales e interpersonales de los estudiantes de dirección de empresas. Con respecto a las competencias instrumentales hemos buscado, sobre todo, propiciar su creatividad y su comunicación oral. En relación con las interpersonales, nos ha interesado el enriquecimiento de su expresión individual, su nivel de confianza, el desarrollo de sus relaciones interpersonales y su trabajo en equipo.

Nos planteamos entonces la siguiente cuestión: ¿qué experiencias de aprendizaje introducir para favorecer la adquisición y aprendizaje de las competencias y habilidades indicadas? Atendiendo al carácter de las habilidades a potenciar, nos ha parecido oportuno recurrir a las artes (particularmente a técnicas teatrales) y a la psicología. Con ellas hemos planteado experiencias que reclamen la interacción y participación activa del alumno y que, guiadas por el profesor, permitan al propio estudiante descubrir y aprender las competencias y habilidades señaladas. Así, en junio de 2009 buscamos la colaboración de profesores pertenecientes a las áreas de conocimiento de psicología (con especialización en humor y en habilidades interpersonales) y de didáctica de la expresión corporal, dada la proximidad que en algunos aspectos puede tener ésta última con ciertas técnicas teatrales. Con dichos profesores formamos un grupo de innovación docente (GID), que obtuvo el respaldo de nuestra universidad en su convocatoria, para el curso 2009-2010, de grupos de innovación docente para el espacio europeo de educación superior. Contamos además con la colaboración y apoyo de un actor de prolongada trayectoria en una compañía teatral con reconocimiento nacional. En el marco de dicho GID diseñamos y organizamos un taller, que

se destinó a los estudiantes a los que antes nos hemos referido.

Planteado nuestro objetivo y señalada la forma de abordarlo, en el siguiente epígrafe vamos a revisar el empleo de las artes y de la psicología en la formación y desarrollo en dirección de empresas.

1. Artes y psicología en la formación y desarrollo en dirección de empresas

Las artes han contribuido, de muy diversos modos, a la formación y el desarrollo en la dirección de las empresas, tanto en contenidos como en habilidades (Mockler, 2002:574). Entre las artes utilizadas están: la música (Powell y Veiga, 1986), concretamente la experiencia de los directores de orquesta (Aspden, 1997; Cowell, 1999; Jonassen, 1999; Zander y Zander, 2000); la literatura (Zajdel y Vinton, 1988; Harris y Brown, 1989; Shaw y Locke, 1993), o el teatro (Monks *et al.*, 2001; Gibb, 2004; Salgado, 2008). Centramos en particular nuestra atención en el teatro y en sus diversas técnicas.

El recurso al teatro para formar a los individuos tiene una larga historia, como indican Salgado (2008:79) y Gibb (2004:742), y proporciona técnicas diversas: improvisación, expresión corporal, técnica vocal, trabajo con las emociones, mimo, puesta en escena, juegos de rol o simulaciones de situaciones (Salgado, 2008:80). En la evolución de la práctica teatral a lo largo de los siglos Gibb (2004:742) identifica dos tradiciones: de guión y de improvisación. En la primera los actores reproducen un texto escrito ante un espectador pasivo (más en la línea de las metodologías docentes tradicionales). En la segunda, los actores son creativos e interactúan con los espectadores de forma activa y participati-

va (más acorde con las nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje). La aplicación de ésta última favorece un aprendizaje interactivo y participativo (Mockler, 2002:575).

En cuanto a los resultados que el empleo de las técnicas y juegos de improvisación generan, Koppet (2002) señala el desarrollo de las siguientes capacidades: elevada confianza, espontaneidad y creatividad, colaboración, escucha y conocimiento, comunicación, e interacción efectiva. De manera más general, la literatura recoge que la utilización de técnicas teatrales puede favorecer la creatividad (Beckwith, 2003; Moshavi, 2001), la acción emprendedora (Mockler, 2002), el trabajo de equipo (Moshavi, 2001; Ferris, 2002), la confianza (Moshavi, 2001), la comunicación interpersonal (Crossan, 1998) o la transferencia de habilidades (Taylor y Ladkin, 2009). Ahora bien, utilizar en los procesos de formación este tipo de técnicas puede resultar complejo (Taylor y Ladkin, 2009) y encontrar cierta resistencia de aquellos participantes que se consideran con un talento más limitado (George, 2006).

A la formación sustentada en artes han recurrido ya diferentes empresas, para enriquecer las habilidades de sus directivos, y ocasionalmente algunos docentes universitarios. En ambos casos el respaldo de directores teatrales, compañías de teatro o empresas de teatro ha sido esencial. Ejemplos de algunas de estas aplicaciones se citan en Mockler (2002) y Salgado (2008). También nosotros hemos buscado el asesoramiento y colaboración de un actor de extensa trayectoria en una compañía teatral con reconocimiento nacional. Ahora bien, no parece que con anterioridad se haya recurrido a expertos que además tengan conocimiento y experiencia en la docencia universitaria, lo que no debe, a nuestro juicio, ser desatendido. Ello nos ha llevado a

acudir a académicos con experiencia y dominio docente en relación con la expresión y la creatividad corporal, el humor, la comunicación o las habilidades interpersonales, de manera que, utilizando técnicas y juegos de improvisación, pudiesen guiar a los estudiantes de dirección en el aprendizaje de ciertas competencias y habilidades y pudiesen servirnos de referente para nuestra actividad docente.

Por lo que se refiere a la psicología, también ha contribuido a favorecer la formación y el desarrollo de los directivos de empresa. Así, conviene recordar que el campo científico de la dirección de empresas fue esencialmente conformando en sus inicios con aportaciones psicosociales (en el marco de las denominadas teorías de la organización), para después enriquecerse con otras del ámbito de la economía.

Aunque son varios los enfoques y teorías que se integran en lo que conocemos como teorías de la organización, son esencialmente los denominados enfoques psico-sociales los que, al centrarse en el análisis de los individuos y de las interacciones en los grupos de individuos, recurren a conocimientos de la sociología y de la psicología. Estos enfoques psico-sociales se caracterizan por plantear una concepción social del hombre, integrado en grupos informales, que se convierten así en la unidad de análisis. A destacar aquí dos enfoques: el movimiento de las relaciones humanas y, sobre todo, la teoría del comportamiento. El movimiento de las relaciones humanas surge de los primeros esfuerzos por descubrir, de forma sistemática, qué factores sociales y psicológicos podrían generar relaciones humanas eficaces. La teoría del comportamiento, con una visión más rica del hombre y de sus impulsos y una utilización de métodos de investigación más sofisticados, destaca las implicaciones que se derivan de la in-

certidumbre y las limitaciones en la racionalidad individual (March y Simon, 1958 y Cyert y March, 1963). Ambos enfoques se abordan, con mayor o menor detenimiento, en la actividad docente universitaria destinada a la formación de directivos de empresa a lo largo de los años.

De las diferentes funciones directivas (planificación, organización, dirección de recursos humanos y control), es la de dirección de recursos humanos la que sin duda ha recibido más aportaciones desde el campo de la psicología. Así, todas las cuestiones relativas a motivación humana, comunicación, poder y liderazgo, formación o reclutamiento y selección de personal. Y como autores de dicho campo con contribuciones destacadas a la dirección de empresas podríamos citar, entre otros, a French y Raven (1959), Herzberg (1966), Herzberg *et al.* (1971), Maslow (1943, 1954), McGregor (1960) o Simon (1979).

La psicología ha intervenido, por tanto, en la formación y desarrollo de la dirección empresarial. Sin embargo, aunque muy utilizada para la formación en contenidos de los estudiantes universitarios en dirección de empresas, ha participado poco en que estos adquieran ciertas competencias y habilidades como las señaladas en la introducción. Por eso también en este caso hemos optado por acudir a académicos con experiencia y dominio docente en el ámbito de la psicología, lo que además de guiar a nuestros estudiantes en el aprendizaje de esas competencias puede servirnos como referente en nuestra futura actividad docente.

2. Metodología docente utilizada

En el curso 2009-2010, el GID al que hacíamos referencia en la introducción diseñó y organizó el Taller “Amplia tus habilidades de comunicación, improvisación y sentido del

humor. ¡Es tu oportunidad!”, básicamente destinado a estudiantes matriculados en la asignatura “Introducción a la administración de empresas” (de 2º curso de la licenciatura en Administración y Dirección de Empresas). Para ello se contó con el respaldo económico (al amparo de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León –ACUCYL-) y académico del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa de la Universidad. El Taller tuvo lugar entre el 2 y el 11 de marzo de 2010, con una duración de 22h. Las principales temáticas abordadas y el profesorado encargado de impartirlas se recogen en la Tabla I.

El Taller contó con 23 participantes, dado que su carácter activo y participativo no permitía trabajar con un alto número de estudiantes. Los espacios empleados (amplios, con espejos y libres de obstáculos) estaban disponibles en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la universidad y contaban con equipo de sonido y proyector de diapositivas. Los recursos materiales utilizados fueron variados (libretas, etiquetas, bancos, aros, pelotas, globos, cuerdas, sombreros) y se proporcionó a los participantes un material de apoyo (cuestiones más relevantes, referencias bibliográficas, etc) al inicio del taller.

Abordaremos a continuación la metodología propia de cada una de las temáticas abordadas en el desarrollo del Taller.

1ª Temática - expresión y creatividad corporal

Con objeto de que los estudiantes puedan mejorar sus capacidades creativa y de improvisación, de comunicación y de colaboración, recurrimos a la actividad expresiva y corporal. A partir de diferentes dinámicas lúdicas de trabajo individual y, sobre todo, cooperativo (por ejemplo, representaciones corporales a nivel individual y colectivo que supongan imitar o crear; actividades de expresión a partir de situaciones individuales y de grupo, dentro de un espacio y un tiempo), se desarrolló un proceso de *metodología activa* con objeto de facilitar que cada uno de los participantes fuese creativo y se comunicase e interactuase libremente a nivel corporal con el resto. Esto exigía tener que superar diferentes situaciones de inhibición corporal. Para este grupo de estudiantes universitarios, no habituados a este tipo de práctica física y corporal, estas propuestas podían suponer un reto. Por ello, resultaba esencial que mostraran una buena disposición y motivación.

El desarrollo de la metodología aplicada en este ámbito expresivo-corporal puede ayudar a los estudiantes a conocerse mejor y a mejorar su comunicación no verbal, lo que ayuda a interpretar mejor los mensajes corporales que emiten los demás. Además, representa un medio para desarrollar la observación, la reflexión y la creatividad. Por último,

Tabla I
Principales temas abordados y profesorado del Taller

Temática	Profesorado
Expresión y creatividad corporal	Profesor de Didáctica de la Expresión Corporal
Habilidades sociales: la relación interpersonal asertiva	Profesor de Psicología
Humor para mejorar la comunicación interpersonal, la confianza personal y el afrontar problemas	Profesor de Psicología

Fuente: Elaboración propia (2012).

desde esta práctica se puede conseguir que los participantes se muestren más espontáneos, imaginativos, abiertos, autocríticos, colaborativos, dispuestos al cambio y al aprendizaje permanente, ya que el cuerpo representa un vehículo básico para establecer conexiones con los demás y con nosotros mismos.

2ª Temática - habilidades sociales: la relación interpersonal asertiva

La metodología empleada se ajusta a la utilizada en la estrategia etiquetada como *Entrenamiento en Habilidades Sociales* (EHS), lo que supone un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a promover la adquisición y el aprendizaje de aquellas conductas interpersonales que los estudiantes no tienen en su repertorio, el fortalecimiento de las que utilizan insuficientemente y también la modificación o eliminación de las que se poseen, pero que son inadecuadas. El EHS se utiliza en la formación permanente en las organizaciones, aunque apenas esté incorporada en la formación inicial de los actuales estudiantes (Martí *et al.*, 2009). Las principales técnicas utilizadas en el entrenamiento en habilidades sociales son: Diálogo, discusión y debate modelado, role-playing o ensayo o práctica, instrucciones, reforzamiento, feedback, coaching, compañeros tutores, tareas para casa, autoinstrucciones.

Está claro que se trata de una *metodología activa*, intercalando ciertos puntos expositivos del profesor con actividades prácticas (por ejemplo, presentarse, hablar en público de uno mismo) que requieren la participación activa y directa de los estudiantes. Esto, no sólo atiende a lo que aquí se proponía, sino que encaja de lleno con la metodología exigible en los nuevos planes de estudio universitarios en España acordes con el espacio europeo de educación superior.

3ª Temática - humor para comunicación interpersonal, confianza y afrontar problemas

La *metodología* de ésta temática es fundamentalmente *vivencial y participativa*, aunque se intercalen breves exposiciones teóricas del profesor acerca de aspectos conceptuales básicos de los asuntos a abordar. Su desarrollo requiere la interacción y participación activa de las personas asistentes y su carácter práctico se concreta en diversas actividades (por ejemplo, saludos variados, actividades para romper el hielo, ejercicios de desinhibición para hacer frente a situaciones de conflicto o de error) con las que promover el humor, la risa, la comunicación interpersonal, la creatividad y la desinhibición de las personas participantes. Se trata además de tomar conciencia de los beneficios que produce el humor, tanto en la vida personal como en la profesional, de la posibilidad de mejorarlo, así como de ganar confianza para intervenir, participar y responder a situaciones diversas. Para algunas de las actividades trabajamos en pequeños grupos, para otras con el conjunto de los participantes.

Para cada una de las temáticas abordadas se dedicó un tiempo final a la reflexión. Se perseguía con ello que fuesen los propios participantes los que, con la guía del docente encargado de la temática y del responsable de la asignatura tomada como referencia, extrajeran lo aprendido a partir de las diferentes actividades desarrolladas.

3. Resultados alcanzados con la metodología docente

Para la presentación de los resultados alcanzados con la aplicación de la metodología docente descrita atenderemos a una doble

evaluación: la de los alumnos participantes en el taller y la de los componentes del GID organizador del mismo. Antes de hacer referencia a ellas, señalar que también ha sido objeto de evaluación por nuestra universidad: tanto en la evaluación anual de resultados personales a que se ve sujeto el personal docente e investigador como en el programa Docentia para la evaluación periódica de la actividad docente del profesorado universitario en España. En ambos casos con excelente resultado.

3.1. Evaluación realizada por los alumnos participantes en el taller

Se preparó un cuestionario de evaluación, que fue cumplimentado por los participantes al finalizar el taller. En dicho cuestionario se les preguntaba acerca de las diferentes temáticas abordadas, su satisfacción con el taller y lo útil que les había resultado.

Las tres temáticas propuestas les han resultado fáciles de seguir y han supuesto para ellos una aportación. De entre ellas, han seguido sin dificultad la relativa a las habilidades sociales, que consideran es la que más les ha aportado para el desarrollo de sus capacidades. Seguramente esto se deba a su perfil for-

mativo como estudiantes en administración y dirección de empresas.

Por lo que respecta a su satisfacción se les planteaban dos cuestiones: nivel de satisfacción general con el Taller (SATF-T / 9 ítems) y nivel de satisfacción con su profesorado (SATF-P / 5 ítems). Todos los ítems se valoraron en un rango de 1 a 5. Las respuestas muestran una alta satisfacción de los participantes con ambos, ya que todos puntúan los ítems de estas cuestiones por encima de 3 y el valor medio supera en todos los casos el valor 3.5. Los ítems de satisfacción más destacados se recogen en la Tabla II.

En cuanto a la utilidad del taller se les propusieron dos cuestiones: la utilidad a nivel personal (UTIL-PERS / 9 ítems) y el alcance de la utilidad del Taller (UTIL-ALCANCE / 6 ítems). También aquí los ítems se valoraron en un rango de 1 a 5. Los resultados ofrecen igualmente en este caso puntuaciones elevadas, con valores medios por encima del 3.5. Los ítems de utilidad más destacados pueden verse en la Tabla III.

Si en la utilidad personal (UTIL-PERS) todos los ítems presentan un valor medio por encima de 3, en el alcance de la utilidad (UTIL-ALCANCE) hay una mayor di-

Tabla II
Satisfacción de los participantes con el Taller (entre paréntesis su valor medio)

Satisfacción con el taller (SATF-T) (3.77)	Espacios utilizados (4.2)
	Contrapartidas inmediatas (certificado y reconocimiento de créditos) (4.1)
	Temática abordada (3.7)
	Material proporcionado (3.7)
Satisfacción con el profesorado (SATF-P) (3.96)	Dominio de la temática abordada (4.17)
	Implicación en el éxito de las sesiones (4)
	Forma de abordar los contenidos (3.95)
	Habilidad en la interacción con los participantes (3.91)

Fuente: Elaboración propia (2012).

Tabla III
Utilidad para los participantes en el Taller (entre paréntesis su valor medio)

Utilidades personales (util-pers) (3.7)	Favorecer las habilidades comunicativas (4.1)
	Desenvolverse mejor al hablar en público (4)
	Trabajar en equipo (3.9)
	Mejorar las relaciones interpersonales (3.8)
Álcance de la utilidad del taller (util-alcance) (3.6)	Mejorar la actividad profesional actual o futura (3.9)
	Adquirir seguridad de cara a procesos de selección del personal (3.8)
	Mejorar las presentaciones de actividades en el aula (3.7)

Fuente: Elaboración propia (2012).

versidad en los resultados. Destaca la puntuación del ítem relativo a la incidencia del taller en la mejora de los resultados académicos de los estudiantes, con una puntuación media por debajo de 3. De ello se desprende que, para los participantes, el taller favorece el aprendizaje y el desarrollo de sus capacidades y habilidades de manera más amplia que lo que se circunscribe a su desarrollo académico. Con este resultado se validan los objetivos perseguidos, recogidos en la introducción.

3.2. Evaluación realizada por los componentes del GID

También fue evaluado el taller por el conjunto de componentes del GID, tanto por quienes se encargaron de abordar las diferentes temáticas como por quienes promovieron la iniciativa y tenían la responsabilidad de la asignatura en cuyo marco se llevó a cabo. Durante su desarrollo y con el acuerdo de los participantes se hicieron fotografías, con objeto de facilitar al GID la posterior evaluación. Nos apoyamos en algunas de ellas para destacar los principales resultados.

Las diferentes actividades propuestas favorecieron la puesta en práctica y desarrollo de la creatividad del alumno (foto V), su comu-

nicación oral y expresión individual (fotos III y IV), sus relaciones interpersonales (fotos I a VI) y el trabajo de equipo (fotos II, V y VI). Además contribuyeron a reforzar su nivel de confianza, tal y como se desprende de algunos comentarios plasmados por los propios alumnos participantes cuando se les solicitó la evaluación final del taller.

Con carácter general podemos decir que, si bien los estudiantes mostraron casi desde el principio una buena disposición y motivación, la respuesta de la mayoría fue mejorando con las propias prácticas, que constituyen un excelente medio para ayudarles en su desarrollo. Los cambios producidos en su comportamiento corporal, emocional y socio-relacional confirman lo acertado del proyecto formativo y la necesidad de seguir aplicando este tipo de experiencias como complemento a las metodologías más tradicionales. Además, la reflexión acerca de las prácticas desarrolladas y del aprendizaje que de ellas se deriva resulta esencial para una completa e integral formación del estudiante.

Señalaremos, por último, algunas fortalezas y debilidades detectadas, planteando para éstas últimas alguna propuesta de mejora (Tabla IV).

Foto I – Intercambio de saludos



Foto II – Evitar la caída de globos



**Fotos III y IV
Hablar de uno mismo durante un minuto**



Foto V. En banco sin tocar el suelo



Foto VI. Avanzar con globo (no tocar, ni caer)



Tabla IV
Principales fortalezas y debilidades del taller y propuestas de mejora

Fortalezas	Debilidades	Propuestas para la mejora de las debilidades
Estimula la participación e interacción de los alumnos.	Quizá no se enraizó lo suficiente la temática abordada con la profesión para la que se prepara el alumno participante.	Esforzarse por ajustar más la temática a los estudios profesionales del participante.
Favorece el aprendizaje directo por el alumno de las competencias y habilidades trabajadas, todas ellas relevantes para sus futuras actividades profesionales.	La falta o inadecuación de algunas competencias de los estudiantes respecto a los temas socio-emocionales ha hecho que alguna de las actividades prácticas propuestas no alcanzara el grado de reflexión y profundidad esperado.	Proporcionar, con carácter previo, una breve formación básica al respecto.
Proporciona una formación plural e interdisciplinar, que permite la integración de conocimientos especializados diversos.	Se contó con un tiempo reducido para la cantidad de contenidos que sería preciso abordar.	Dedicar más tiempo a la ejecución de este tipo de actividades.
Las dinámicas utilizadas son sencillas y, en general, no provocan inhibiciones en los participantes. Pueden, por tanto, ser aplicables en la actividad docente ordinaria y hacerse extensivas a otras universidades.	La concentración temporal del Taller, unida a la actividad docente ordinaria de los alumnos, repercutió en un cierto cansancio de los mismos.	Plantear las actividades realizadas de forma menos concentrada e insertarlas en el desarrollo de la actividad docente ordinaria.
Fácil seguimiento y no requiere excesivo tiempo para su puesta en marcha.		

Fuente: Elaboración propia (2012).

4. Conclusiones

La metodología utilizada en las diferentes temáticas abordadas en el taller (eminentemente activa, participativa y de interacción), el profesorado encargado de guiar las actividades en él desarrolladas (de áreas de conocimiento distintas a las que habitualmente intervienen en la docencia de los estudios universitarios de dirección de empresas), el carácter ciertamente diferente de dichas actividades (esencialmente lúdicas y centradas en

la improvisación) a las habitualmente empleadas y la reflexión final del alumno acerca del aprendizaje trabajado y generado, nos han permitido introducir cambios sustanciales en el modelo docente y complementar la metodología más tradicional. Así, con la posibilidad de aprender activamente una serie de competencias y habilidades como las aquí guiadas y trabajadas se contribuye a: salvar las limitaciones en el aprendizaje de las habilidades directivas a las que aludíamos en la introducción, enriquecer la formación del estu-

diante con aportaciones de otras disciplinas, propiciar su autonomía al hacer por sí mismos y, además, reflexionar sobre el proceso y el resultado de su aprendizaje. Podemos concluir, por tanto, que hemos atendido al primero de los objetivos planteados.

Los ejercicios o actividades propuestas en el transcurso del taller han perseguido la aplicación y puesta en práctica de las competencias y habilidades indicadas en el segundo objetivo del trabajo. Los estudiantes, que han valorado positivamente la utilidad del taller para favorecer el desarrollo de las distintas competencias y habilidades perseguidas, destacan sobre todo su contribución a la mejora de la comunicación y la expresión, el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales y la confianza. Es, por tanto, en el aprendizaje de habilidades sociales donde consideran que la metodología utilizada más les ha aportado para el desarrollo de sus capacidades. También, aunque en menor medida, reconocen su utilidad para fomentar la creatividad, que, sin embargo, se pretendía igualmente propiciar y que, por tanto, ha podido desarrollarse (véase al respecto la foto V). En definitiva, es posible igualmente concluir el logro del segundo objetivo planteado, adquiriendo competencias interpersonales e instrumentales, de cara no sólo a su desarrollo académico sino sobre todo profesional.

Conviene además destacar que la organización y realización del taller también ha permitido el aprendizaje del profesorado responsable de la asignatura de administración de empresas tomada como referente, enriqueciendo su visión del desarrollo de la actividad docente, favoreciendo la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y proporcionándole herramientas que permitan complementar y mejorar su futura actividad docente.

En cualquier caso somos conscientes de las limitaciones de esta propuesta, señaladas previamente, y de la necesidad de llevar a cabo nuevas experiencias de aprendizaje. Además, y de cara a futuras investigaciones, será preciso explorar la posible realización de propuestas próximas o similares en otros ámbitos o con el empleo de otras técnicas.

Bibliografía citada

- Aspden, Peter (1997). "Perspectives: The man to recharge spent batteries: Breakfast with the FT: Benjamin Zander, musical conductor and business school teacher". **Financial Times**. December 26. United Kingdom.
- Beckwith, Annabelle (2003). "Improving business performance – the potencial of arts in training". **Industrial and Comercial Training**. Vol. 35, No. 5. United Kingdom. Pp.207-209.
- Cowell, Alan (1999). "In Britain, mining the arts for management metaphor". **The New York Times**. June 20. United States.
- Crossan, Mary (1998). "Improvisation in action". **Organization Science**. Vol. 9, No. 5. United States. Pp.593-599.
- Cyert, Richard y March, James (1963). **A Behavioral Theory of the Firm**. Englewood Cliffs, United States. Prentice Hall. 332p.
- Esteban, Manuel y Madrid, Juana María (2007). "Formación para la investigación y la innovación docente. Instituto de ciencias de la educación. Universidad de Murcia". **Red U. Revista de Docencia Universitaria**. No. 1. España. Pp.31-43. Disponible en: http://www.redu.um.es/Red_U/1. Consulta realizada el 19-07-2011.
- Ferris, William (2002). "Theater tools for team building". **Harvard Business Review**.

- Vol. 80, No. 12. United States. Pp. 24-25.
- Fench, John y Raven, Bertram (1959). "The bases of social power". En Cartwright, Dorwin (ed.): **Studies in Social Power**. Michigan, United States. University of Michigan Press. Pp.259-269.
- George, Alan (2006). **The aesthetic in practice with particular reference to play and poetics**. Unpublished doctoral dissertation. United Kingdom. Centre for Action Research in Professional Practice, University of Bath.
- Gibb, Stephen (2004). "Arts-based training in management development: the use of improvisational theatre". **Journal of Management Development**. Vol. 23, No. 8. United Kingdom. Pp.741-750.
- Harris, Claudia y Brown, William (1989). "Teaching business ethics using fiction: A case that failed". **Journal of Management Education**. Vol. 13, No. 1. United States. Pp.38-47.
- Herzberg, Frederick (1966). **Work and the nature of man**. New York, United States. Ty Crowell Co. 203p.
- Herzberg, Frederick; Mausner, Bernard y Snyderman, Barbara (1971). "The motivation to work". En Pugh, Derek (ed.): **Organization theory**. London, United Kingdom. Penguin Books. 382p.
- Jonassen, Jan (1999). **Leadership: Sharing the passion**. Alresford, United Kingdom. Management Pocketbooks. 109p.
- Koppet, Kat (2002). **Training using drama**. London, United Kingdom. Kogan Page. 224p.
- March, James y Simon, Herbert (1958). **Organizations**. New York, United States. John Wiley & Sons. 262p.
- Martí, Margarita; Gil, Francisco y Barrasa, Ángel (2009). "Organizational leadership: Motives and behaviors of leaders in current organizations". **The Spanish Journal of Psychology**. Vol. 12, No. 1. Spain. Pp.267-274.
- Maslow, Abraham (1943). "A theory of human motivation". **Psychological Review**. No. 50, July. United States. Pp.370-396.
- Maslow, Abraham (1954). **Motivation and personality**. New York, United States. Harper. 236p.
- McGregor, Douglas (1960). **The human side of enterprise**. New York, United States. McGraw Hill. 246p.
- Mockler, Robert (2002). "Using the arts to acquire and enhance management skills". **Journal of Management Education**. Vol. 26, No. 5. United States. Pp. 574-585.
- Monks, Kathy; Barker, Patricia y Mhanachain, Aoife Ni (2001). "Drama as an opportunity for learning and development". **Journal of Management Development**. Vol. 20, No. 5/6. United Kingdom. Pp.414-423.
- Moshavi, Dan (2001). "“Yes and...”: Introducing improvisational theatre techniques to the management classroom". **Journal of Management Education**. Vol. 25, No. 4. United States. Pp.437-449.
- Powell, Gary y Veiga, John (1986). "Using popular music to examine management and OB concepts: A rejoinder to Springsteen's thesis". **Organizational Behavior Teaching Journal**. Vol. 10, No. 1. United States. Pp.79-81.
- Salgado, Melchior (2008). "Le théâtre, un outil de formation au management". **Revue Française de Gestion**. Vol. 34, No. 181. France. Pp.77-96.
- Shaw, Gary y Locke, Karen (1993). "Using fiction to develop managerial judgment". **Journal of Management Education**. Vol. 17, No. 3. United States. Pp.349-359.

- Simon, Herbert (1979). "Rational decision making in business organizations". **American Economic Review**. Vol. 69, No.4. United States. Pp.493-513.
- Starkey, Ken y Tempest, Sue (2009). "The winter of our discontent: the design challenge for business schools". **Academy of Management Learning & Education**. Vol. 8, No. 4. United States. Pp. 576-586.
- Taylor, Steven y Ladkin, Donna (2009). "Understanding arts-based methods in managerial development". **Academy of Management Learning & Education**. Vol. 8, No. 1. United States. Pp.55-69.
- Winter, Mark; Smith, Charles; Morris, Peter y Cicmil, Svetlana (2006). "Directions for future research in project management: the main findings of a UK government-funded research network". **International Journal of Project Management**. Vol. 24, No. 8. Netherlands. Pp.638-649.
- Zajdel, Melody y Vinton, Karen (1988). "Beyond the story: How to use a literary critic in the organizational behaviour class". **Organizational Behavior Teaching Review**. Vol. 12, No. 3. United States. Pp. 62-67.
- Zander, Benjamin y Zander, Rosamund (2000). **The art of possibility: Transforming professional and personal life**. Boston, United States. Harvard Business School Press. 224p.

Relaciones entre los determinantes de la calidad de las universidades: un estudio exploratorio desde Chile*

Rodríguez Ponce, Emilio**
Pedraja Rejas, Liliana***
Araneda Guirriman, Carmen****
Rodríguez Ponce, Juan*****

Resumen

El objetivo de la investigación es describir la relación entre la calidad de la docencia de pregrado, de la investigación, del postgrado, la vinculación con el medio, y la gestión institucional. Para este efecto, se trabaja con una muestra de 45 universidades chilenas, que han participado en los procesos de acreditación institucional dirigidos por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile. Se dirigió un cuestionario con preguntas de tipo Likert con el fin de ser contestado por un miembro del equipo de gestión. La información obtenida fue procesada, en primera instancia por un análisis descriptivo de las variables y posteriormente se efectuó un análisis de correlaciones bivariadas de Pearson. Los resultados de la investigación sugieren que existe una correlación estadísticamente significativa y directa entre: docencia de pregrado, investigación, postgrado y gestión institucional. Se concluye que estos cuatro determinantes de la calidad están directa y significativamente relacionados entre sí. La vinculación con el medio se relaciona de manera significativa e inversa con la investigación.

Palabras clave: Calidad, educación superior, determinantes de la calidad, correlaciones de Pearson.

* Esta investigación es el resultado de la ejecución del proyecto FONDECYT 1090116 de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT-Chile).

** Ph.D. en Ciencias de la Educación (Universidad Autónoma de Barcelona), Ph.D. en Ciencias Económicas y Empresariales (Universidad Complutense de Madrid); M.A. Sociedad de la Información y del Conocimiento (Universidad Complutense de Madrid); M.Sc. Finanzas (Universidad de Chile). Profesor Titular y Rector de la Universidad de Tarapacá (Chile). E-mail: erodrigu@uta.cl

*** Ph.D. en Administración y Dirección de Empresas (Universidad Politécnica de Valencia); M.A. Marketing y Dirección de Empresas (Universidad Politécnica de Valencia); M.Sc. Educación (Pontificia Universidad Católica de Chile). Profesora Titular de la Universidad de Tarapacá (Chile). E-mail: lpedraja@uta.cl

**** M.A. Investigación Social y Desarrollo (Universidad de Concepción). Profesora instructora, Universidad de Tarapacá (Chile). E-mail: caraneda@uta.cl

***** Ph.D. (c) Administración y Dirección de Empresas (Universidad Rey Juan Carlos). Staff Profesional de la Universidad de Tarapacá (Chile). E-mail: jrodrigup@uta.cl

Recibido: 12-08-14 • Aceptado: 13-02-19

Relations among the Determinants of Quality for Universities: An Exploratory Study from Chile

Abstract

The aim of this research is to describe the relationships among the quality of undergraduate teaching, research, graduate school, connection with the surroundings (extension) and institutional management. The study worked with a sample of 45 Chilean universities that have participated in the institutional accreditation process conducted by the National Accreditation Commission of Chile (Comisión Nacional de Acreditación of Chile). A questionnaire with Likert-type questions was directed to the management team to be answered by one of its members. The information was processed, first by a descriptive analysis of the variables; later, a Pearson bivariate correlation analysis was conducted. Research results suggest that there is a direct and statistically significant correlation between undergraduate teaching, research, graduate studies and institutional management. Conclusions are that these four determinants of quality are directly and significantly related. Connection with the environment or extension is related to research in a significant and inverse manner.

Key words: Quality, higher education, determinants of quality, Pearson correlations.

Introducción

En el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento las Instituciones de Educación Superior deben resguardar la calidad de su quehacer académico, centrando sus esfuerzos en el desarrollo de una adecuada labor docente de pre y postgrado, de investigación, de vinculación con el medio y gestión institucional. En este sentido, durante los últimos 15 ó 20 años la calidad ha pasado de ser un concepto controversial y debatible a un tema frecuente y cotidiano en la educación superior (Saarinen, 2010).

De esta manera, la calidad pasa a ser un elemento constitutivo de las instituciones de educación superior, existiendo una serie de aspectos que la constituyen, como lo son la gestión, la docencia, el postgrado, la investigación y la vinculación que tienen las universidades. Estos cinco elementos señalados anteriormente se configuran como los indicadores determinantes de calidad institucional de las instituciones de educación superior chile-

nas (IPSOS, 2010), al ser un reflejo del quehacer académico habitual.

Por lo tanto, para analizar la relación existente entre los determinantes de la calidad del quehacer académico se desarrolló una investigación con una muestra exploratoria de directivos universitarios de 45 instituciones de educación superior chilenas, a quienes se les aplicó un cuestionario con enunciados para identificar su grado de acuerdo. Encontrándose como resultado que efectivamente existe relación entre los siguientes determinantes de la calidad del quehacer académico: docencia, postgrado, investigación, gestión institucional y vinculación con el medio.

1. Determinantes de la calidad en las instituciones universitarias: Reflexiones teóricas

Para una mejor comprensión del objetivo planteado en la investigación, a continuación se presenta una revisión y discusión bibliográfica de los diversos temas que abarca el

estudio, tanto de la calidad en sí misma, como de los determinantes de la calidad en las instituciones universitarias.

1.1. Calidad en las instituciones de educación superior

Las nuevas demandas de los sistemas masivos de educación superior y el emergente ambiente de competitividad académica a nivel global están alterando las instituciones tradicionales con el fin de asegurar sus estándares académicos, lo cual las lleva a experimentar con nuevos sistemas de aseguramiento de la calidad, convirtiéndose la calidad en un tema de constante preocupación en estas instituciones (Dill y Beerken, 2013).

Respecto a la definición de calidad existen diversas acepciones que aluden a la diversidad de su significado. En efecto, Harvey y Green (1993), desarrollaron cinco dimensiones referidas a la calidad. La primera de ellas considera la calidad como excepción, que involucra la excelencia y por consiguiente tener características propias superiores a los demás y que no son alcanzables por todos, sino que únicamente por los mejores. La segunda se refiere a la perfección donde se considera a un grupo de características que deben alcanzarse para conseguir la óptima valoración. La tercera hace alusión a la calidad como la consecución de objetivos, es decir, al grado de cumplimiento de lo que se ha definido. La cuarta se refiere a la calidad como valor por el dinero, o sea el retorno de lo invertido. La última dimensión considera la calidad como transformación, es decir el paso de un estado a otro producto de un proceso. De este modo, Dill y Beerken (2010), señalan que un efectivo proceso de aseguramiento de la calidad debe crear las condiciones de infraestructura, recursos humanos, soporte, en las cuales la universidad asuma la responsabili-

dad de mantener los estándares académicos e implementar procesos para asegurar y mejorar la calidad de todos los programas académicos de la institución.

A esto se suma también la investigación, que se configura como un factor discriminante entre las instituciones académicas (Mahnood, 2011). En consecuencia, la calidad se vincula a índices de reconocimiento internacional para la educación superior, principalmente respecto a los resultados de investigaciones que de procesos de aprendizajes (Collis y Moonen, 2008).

1.2. Determinantes de la calidad

Los determinantes de la calidad en la educación superior se manifiestan en el quehacer habitual de las universidades, lo cual en el caso de Chile se remite a las siguientes áreas: Gestión Institucional, Docencia de Pregrado, Docencia de Postgrado, Investigación y Vinculación con el Medio. A continuación se procederá a explicar cada uno de estos determinantes.

Por gestión institucional se entiende al conjunto de políticas y mecanismos orientados a organizar las acciones y recursos, tanto materiales, humanos como financieros de la institución en torno a los propósitos y fines declarados por ésta (IPSOS, 2010; Rodríguez *et al.*, 2010). Esta gestión se configura como un eje central de la calidad de las instituciones de educación superior, siendo parte además de los procedimientos que considera el aseguramiento de la calidad. La gestión institucional abarca diversas actividades de las universidades, como el correcto uso de los subsidios financieros o el tipo de gobierno institucional (Perellón, 2007), teniendo matices alrededor del mundo respecto a los criterios a evaluar (Rodman *et al.*, 2013). Los criterios de evaluación del área

comprenden la organización institucional y el sistema de gobierno, la administración de recursos humanos, materiales y financieros, junto a los mecanismos de planificación estratégica. La gestión institucional debe ser coherente con las definiciones políticas, los reglamentos y los resultados que espera la organización (Rodríguez *et al.*, 2010).

La necesidad de medir esta área en las universidades se inició hace aproximadamente veinte años (Kells, 1990; Williams, 1992). Esto asociado a los grandes desafíos de cambio que ha tenido que enfrentar este sector educacional, los cuales han repercutido en la gestión institucional.

La *docencia de pregrado*, es el conjunto de políticas y mecanismos institucionales orientados a asegurar la calidad en la formación de pregrado, considerando los elementos vinculados al diseño de carreras y programas, perfiles de egreso, proceso de enseñanza y evaluación, seguimiento de estudiantes y egresados, sujeta a una mejora continua (IPSOS, 2010). Los criterios de evaluación de esta área se centran en el diseño de la oferta académica, la efectividad del proceso de formación y la generación de información para fines de mejoramiento continuo, focalizándose a la evaluación de resultados (Rodríguez *et al.*, 2010).

Respecto al *postgrado*, en esta área se considera tanto el nivel de magíster y doctorado, evaluándose elementos similares al de docencia de pregrado, con la diferencia de la incorporación de la evaluación de la productividad académica. Se consideran los criterios de evaluación interna y externa de la oferta de postgrados, la dotación académica, los criterios de asignación de recursos y la relación de los programas con las áreas de I+D (IPSOS, 2010).

Cabe señalar que en los últimos años se ha incrementado el número de estudiantes que cursan programas de postgrado, como en el

caso de Reino Unido, que el 20% de los cupos disponibles en las universidades son frecuentemente ocupados por alumnos de postgrado, incremento que se mantendrá para la próxima década (Angell *et al.*, 2008). No obstante, se debe considerar que esto podría verse afectado por las políticas de financiamiento educacional y por las medidas de austeridad incorporadas por el gobierno británico (Bowman, 2013).

Respecto a los postgrados, de acuerdo a la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnología (CONICYT), en los inicios de la década de los noventa había en Chile 27 programas de doctorado con una matrícula total de 320 estudiantes con la graduación de 35 doctores. En la actualidad, hay 127 programas de doctorado en Chile con una matrícula total de 3629 y en el 2007 se graduaron 307 nuevos doctores, existiendo un incremento de los egresados a nivel de doctorado multiplicado por 10 en los últimos 15 años (Arata, 2009). Esta alza es consonante con las necesidades planteadas en la sociedad del conocimiento, que requiere profesionales altamente calificados que se desempeñen generando nuevos conocimientos e innovaciones.

La *investigación*, por otro lado, hace referencia a las actividades sistemáticas de búsqueda de nuevo conocimiento que repercuten de manera importante en la disciplina, tema o área a la que pertenecen. Sus resultados se expresan en publicaciones, proyectos o patentes. En este sentido, se evalúan las políticas y mecanismos institucionales orientados a asegurar la calidad de la investigación tales como la política institucional de desarrollo de la investigación, la disponibilidad de recursos, el acceso a financiamiento concursable, sus resultados y vinculación con otras áreas y con el entorno externo (IPSOS, 2010). Asimismo, el aporte que realizan las universidades a la investigación y transferencia de cono-

cimiento representa una fuente insustituible para la innovación, principal senda del cambio social en el mundo contemporáneo (Sequeira, 2009).

La *vinculación con el medio* hace referencia al conjunto de lazos establecidos con el medio disciplinario, artístico, tecnológico, productivo o profesional, con el fin de mejorar el desempeño de las funciones institucionales, de facilitar el desarrollo académico y profesional de los miembros de la institución y su actualización o perfeccionamiento, o de cumplir con los objetivos que se ha propuesto la institución (IPSOS, 2010). Esta área constituye un desafío institucional fundamental para la gestión de las universidades, ya que determina no sólo su éxito como organización, sino que compone un aspecto primordial del desarrollo del país en la sociedad del conocimiento (von Baer, 2009).

Es importante señalar que tanto la gestión institucional como la docencia de pregrado constituyen las áreas mínimas de aseguramiento de la calidad, mientras que la investigación, la docencia de postgrado y la vinculación con el medio conforman las áreas electivas (CNA, 2010).

2. Metodología de la investigación

La metodología del estudio es de tipo cuantitativa, lo cual determinó cada una de las etapas de la investigación, además de tener un propósito descriptivo y exploratorio.

Se trabajó con una muestra exploratoria, no representativa y no probabilística de directivos de 45 instituciones universitarias, a quienes se les aplicó un cuestionario para medir la relación existente entre los determinantes de la calidad en la educación superior. Cabe señalar que el muestreo fue intencional, utilizándose como criterio de selección la

idoneidad de los encuestados respecto a los procesos consultados en cada universidad.

Las variables consideradas en los determinantes de calidad, se midieron a través de un conjunto a sus ítems, con una escala de 1 a 7. Cada variable se calculó en base al promedio de sus ítems. Para cada variable se midió la fiabilidad. A continuación se enuncian las variables, sus ítems y su fiabilidad:

Gestión institucional: se definió una serie de ítems teniendo en consideración la base conceptual de Kells (1990) y los criterios aprobados por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile. Los ítems utilizados son: a) La institución cumple cabalmente con sus objetivos y propósitos; b) La estructura orgánica es plenamente funcional y el gobierno corporativo funciona óptimamente; c) La gestión de recursos humanos se realiza de manera plenamente eficaz y eficiente, facilitando el cumplimiento de los propósitos institucionales; d) Gestión de recursos financieros, físicos y materiales se realiza de manera plenamente eficaz y eficiente, facilitando el cumplimiento de los propósitos institucionales; e) La institución cuenta con una capacidad de análisis institucional óptima que le permite una autorregulación eficaz y eficiente en forma permanente, sistemática e ininterrumpida; f) La institución cuenta con una capacidad de mejora continua óptima, la que le permite un mejoramiento sistemático de su calidad institucional.

Los resultados preliminares muestran un Alpha de Cronbach de 0,824, lo que sugiere una alta fiabilidad.

Docencia de pregrado: se definen un conjunto de ítems considerando la base conceptual de Burke (1998) y los criterios aprobados por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile, validados y fiables según se demuestra en la investigación realizada por

Rodríguez *et al.* (2009). Los ítems son: a) El diseño, provisión e implementación de carreras y programas se realiza considerando los más altos estándares de calidad; b) El proceso de enseñanza y aprendizaje permite a los estudiantes adquirir conocimientos, competencias, destrezas y habilidades para lograr los más altos niveles de desempeño profesional; c) La dotación en calidad y cantidad del cuerpo académico se realiza considerando los más altos estándares de calidad; d) Los indicadores de resultado del proceso de enseñanza son óptimos; e) La inserción de los estudiantes en el mercado del trabajo es plenamente exitosa; f) La docencia de pregrado de la institución se realiza en un marco de mejoramiento continuo, permanente y sistemático.

Los resultados preliminares muestran un Alpha de Cronbach de 0,733, lo que sugiere una fiabilidad aceptable.

Postgrado: se consideraron un conjunto de ítems, tomando para ello la base conceptual de Burke (1998) y Beywl y Harich (2007) y los criterios aprobados por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile, validados y fiables según se demuestra en la investigación realizada por Rodríguez *et al.* (2009). Los ítems son: a) El diseño, provisión e implementación de programas de postgrado se realiza considerando los más altos estándares de calidad; b) El proceso de enseñanza y aprendizaje en el postgrado permite a los estudiantes adquirir los más altos niveles de conocimientos y competencias académicas; c) La dotación en calidad y cantidad del cuerpo académico para la formación de postgrado se realiza considerando los más altos estándares de calidad; d) Los indicadores de resultado del proceso de enseñanza del postgrado son óptimos; e) Los postgraduados tienen un desempeño exitoso en

el ejercicio de sus funciones; f) La docencia de postgrado de la institución se realiza en un marco de mejoramiento continuo, permanente y sistemático.

Los resultados preliminares muestran un Alpha de Cronbach de 0,741, lo que sugiere una fiabilidad aceptable.

Investigación: para su medición se definieron un conjunto de ítems teniendo en consideración la base conceptual de Robertson (2003) y los criterios aprobados por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile, validados y fiables según se demuestra en la investigación realizada por Rodríguez *et al.* (2009). Los ítems son: a) La institución cumple plenamente con sus propósitos y políticas de investigación; b) La dotación en calidad y cantidad del cuerpo académico para la tarea de investigación se realiza considerando los más altos estándares de calidad; c) La institución genera investigación que se publica en revistas nacionales e internacionales de alto impacto; d) La institución consigue financiamiento un nivel óptimo de recursos nacionales e internacionales para su labor de investigación; e) La institución genera investigación relevante para el desarrollo regional y del país; f) La investigación de la institución se realiza en un marco de mejoramiento continuo, permanente y sistemático.

Los resultados preliminares muestran un Alpha de Cronbach de 0,812, lo que sugiere una alta fiabilidad.

Vinculación con el medio: se establecieron un conjunto de ítems teniendo en cuenta la base conceptual de von Baer (2009) y los criterios aprobados por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile, validados y fiables según se demuestra en la investigación realizada por Rodríguez *et al.* (2009). Estos ítems son: a) La institución cumple plenamente con sus propósitos y políticas de vinculación con el

medio; b) La dotación en calidad y cantidad del cuerpo académico para la tarea de vinculación con el medio se realiza considerando los más altos estándares de calidad; c) La institución genera una vinculación con el medio de alto impacto económico y social; d) La institución consigue financiamiento un nivel óptimo de recursos nacionales, regionales y locales para su labor de vinculación con el medio; e) La vinculación con el medio de la institución se realiza en un marco de mejoramiento continuo, permanente y sistemático.

Los resultados preliminares muestran un Alpha de Cronbach de 0,797, lo que sugiere una fiabilidad aceptable. Los resultados de fiabilidad de cada una de las variables se encuentran dentro de los márgenes aceptables.

Hipótesis

A continuación se presentan las hipótesis que fueron utilizadas:

Hipótesis conceptual

Existe una relación entre los determinantes de la calidad de la educación superior de las universidades chilenas.

Hipótesis operacional

Existe una correlación bivariada estadísticamente significativa entre:

Gestión institucional, docencia de pregrado, postgrado, investigación y vinculación con el medio.

Hipótesis nula

No existe una relación entre los determinantes de la calidad del quehacer académico en las instituciones de educación superior.

Como técnica de análisis se usó en primera instancia el análisis descriptivo y posteriormente se llevó a cabo un análisis de correlaciones de Pearson bivariadas con el fin de conocer si existe relación entre los determinantes de calidad del quehacer universitario.

3. Resultados descriptivos y de relación entre los determinantes de la calidad

En primera instancia, es posible observar los análisis descriptivos efectuados a cada una de las variables del estudio. En este sentido, se puede establecer que la mayoría de las variables se encuentra alrededor del promedio de 4, excepto vinculación, cuyo promedio es de 5,47, como se visualiza en la Tabla I.

Con relación a los resultados obtenidos con las correlaciones bivariadas, se puede establecer que sí existe una relación entre los determinantes de calidad: docencia, postgrado, investigación y gestión ($p < 0,05$), como se muestra en la Tabla II.

En primera instancia, respecto a la gestión institucional se puede establecer que esta se correlaciona de manera positiva y significativa con docencia, postgrado y la investigación, caracterizándose las dos últimas por tener una relación más fuerte entre variables. Esta relación se puede explicar debido a que la gestión institucional es un elemento de impacto transversal en las instituciones de educación superior, repercutiendo en los determinantes de la calidad del quehacer académico.

Tabla I. Estadísticas descriptivas

	Gestión	Docencia	Postgrado	Investigación	Vinculación
Media	4,3074	4,6333	4,0667	3,9222	5,4711
Desv. Típ	,82798	,55573	1,24082	1,00164	,43517

Fuente: Elaboración propia (2012).

Tabla II
Matriz de correlaciones de los determinantes de calidad

		Docencia	Postgrado	Investigación	Vinculación
Gestión	Correlación de Pearson	,560**	,720**	,837**	-,199
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,190
	N	45	45	45	45
Docencia	Correlación de Pearson		,375*	,527**	-,070
	Sig. (bilateral)		,011	,000	,648
	N		45	45	45
Postgrado	Correlación de Pearson			,803**	-,221
	Sig. (bilateral)			,000	,145
	N			45	45
Investigación	Correlación de Pearson				-,327*
	Sig. (bilateral)				,028
	N				45

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia (2012).

mico. No obstante no se correlaciona de manera que estadísticamente significativa con el determinante vinculación con el medio. La literatura reconoce la importancia de la gestión institucional al influir en el vínculo entre la investigación y la docencia, cuya efectividad se mide en la creación de las circunstancias para que la investigación informe a la docencia (Locke, 2004).

Con relación a la docencia de pregrado es posible establecer que se correlaciona de manera positiva y estadísticamente significativa con la gestión institucional, postgrado e investigación, sin embargo no hay correlación estadísticamente significativa con la vinculación con el medio. La relación entre la docencia de pregrado con la investigación es un factor importante en la organización de la educación terciaria en muchos países (Lemaitre, 2010). La estrategia institucional de vincular la docencia con la investigación explica la for-

ma en la cual las instituciones pueden y deben actuar sistemáticamente para integrar el equipo de investigadores y los estudios al aprendizaje de los estudiantes, siendo esta política institucional un fenómeno internacional (Jenkins y Haeley, 2005).

Por otro lado, la investigación se correlaciona de forma positiva y significativa con la gestión institucional, docencia de pregrado y la docencia de postgrado, no obstante se correlaciona de manera estadísticamente significativa con vinculación con el medio, pero negativamente.

La vinculación con el medio, tal como se indicaba anteriormente, tiene una relación inversa y estadísticamente significativa con la investigación, sin correlacionarse significativamente con docencia de pregrado, postgrado y gestión institucional. En este sentido la ausencia de una relación direccional positiva y significativa se debe a que principalmente la

formulación de los enunciados de vinculación con el medio están orientados a las funciones más macro de esta área. Por ende, no se ve impactada por los procedimientos establecidos en el área de gestión institucional.

4. Conclusiones

A modo de conclusión se puede establecer que los determinantes de la calidad del quehacer académico se encuentran mayoritariamente relacionados entre sí, lo cual es una señal que demuestra de qué forma se van vinculando los procesos asociados a la calidad de las instituciones de educación superior. Por ende, cuatro de estos cinco elementos, gestión institucional, docencia de pregrado, postgrado e investigación se vinculan e interrelacionan en un proceso mayor referente a la calidad del quehacer académico al interior de las 45 instituciones de educación superior chilenas analizadas.

Esta interrelación se observa en las relaciones estadísticamente significativas obtenidas entre la gestión institucional, la docencia de pregrado, postgrado e investigación.

Por lo tanto, la sinergia de la gestión institucional, la docencia de pregrado, el postgrado, la investigación, resulta fundamental para lograr una buena calidad en el quehacer académico de las instituciones universitarias, ya que obedecen a procesos altamente estratégicos para éstas que se alinean con su plan y objetivos generales conduciéndose hacia donde ésta se encuentra orientada. Cabe destacar que los hallazgos sobre vinculación con el medio requieren de una mayor profundización, debido a que sólo mostró ser significativa con la investigación, no obstante, dicha relación es inversa. Por consiguiente, este resultado abre la posibilidad de un mayor análisis y desarrollo en una siguiente investigación.

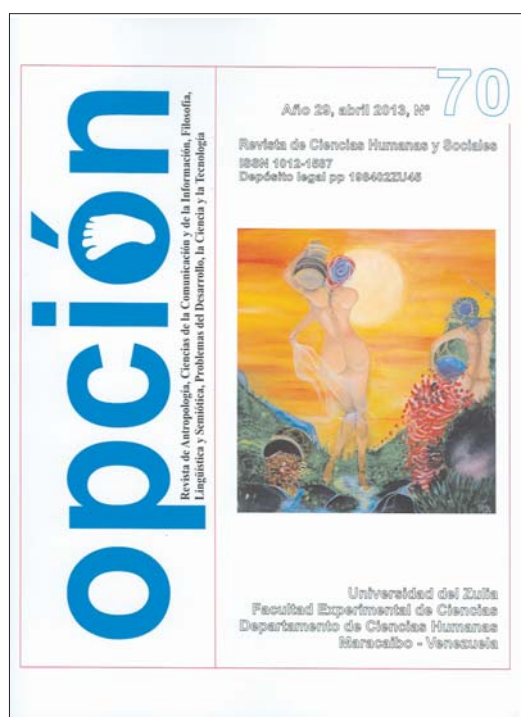
Bibliografía citada

- Angell, Robert, Heffernan, Troy & Megicks, Phil (2008). "Service quality in postgraduate education". **Quality Assurance in Education**, Vol. 16 (3). Pp. 236-254.
- Arata, Adolfo (2009). "Desde la estrategia hasta los resultados. El caso del proceso de dirección estratégica de la Universidad Federico Santa María 1993-2001". En Arata, Adolfo y Rodríguez, Emilio (editores). **"Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias"**. Ediciones CNA Chile. 549p.
- Beywl, Wolfgang & Harich, Katia (2007). "University-Based Continuing Education in Evaluation: The Baseline in Europe". **Evaluation**, Vol. 13 (1). Pp. 121-34.
- Bowman, Paul (2013). "Popular Cultural Pedagogy, in Theory; or: What can cultural theory learn about learning from popular culture?" **Educational Philosophy and Theory**, Vol. 45 (6). Pp. 601-609.
- Burke, Joseph (1998). "Performance Funding: Arguments and Answers". **New Directions for Institutional Research**, Vol. 97. Pp. 85-90.
- Coate, Kelly, Barnett, Ronal & Williams, Gareth (2001). "Relationships between teaching and research in higher education in England". **Higher Education Quarterly**, Vol. 55 (2). Pp. 158-174.
- Collis, Betty & Moonen, Jef (2008). "Web 2.0 tools and processes in higher education: quality perspectives". **Educational Media International**, Vol. 45 (2). Pp. 93-106.
- Dill, David D. & Beerkens, Maarja (2013). "Designing the framework conditions for assuring academic standards: lessons learned about professional, market, and

- government regulation of academic quality.” **Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning** Vol. 65 (3). Pp. 341-357.
- Dill, David & Beerkens, Maarja Editores (2010). **“Public policy for academic quality. Analyses of innovative policy instruments”**. Springer Dordrecht Haidelberg London New York. 345p.
- Harvey, Lee & Green, Diana (1993). “Defining quality”. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Vol. 18 (1). Pp. 9-34.
- IPSOS (2010). Informe final Estudio de Acreditación Institucional “Estudio exploratorio sobre los efectos de la acreditación institucional en la calidad de la educación superior en Chile”. Comisión Nacional de Acreditación de Chile, Santiago-Chile.
- Jenkins, Alan & Healey, Mick (2005). **“Institutional strategies to link teaching and research”**. The Higher Education Academy, United Kingdom. 65p.
- Kells, Herb (1990). “The inadequacy of performance indicators for higher education”. **Higher Education Management**. Vol. 2 (3). Pp. 258-268.
- Lemaitre, María José (2010). **“New approaches to quality assurance in the changing world of higher education”**. 3rd International Conference on Assessing in Higher Education, 6th – 8th December, 2010, Lahore-Pakistan.
- Locke, William (2004). “Integrating research and teaching strategies: implications for institutional management and leadership in the United Kingdom”. **Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education. Higher Education Management and Policy**. Vol. 16, (3). Pp. 101-120.
- Mahmood, Sheikh Tariq (2011). Factors Affecting the Quality of Research in Education: Student’s Perceptions. **Journal of Education and Practice**, Vol. 2 (11 & 12). Pp. 34-39.
- Rodman, Karmen, Roberto Biloslavo & Silva Bratož (2013). **“Institutional Quality of a Higher Education Institution from the Perspective of Employers”** *Minerva* Pp. 1-22.
- Perellon, Juan F. (2007). “Analysing quality assurance in higher education: proposals for a conceptual framework and methodological implications.” **Quality Assurance in Higher Education: Trends in regulation, translation and transformation**. Pp. 155-178.
- Robertson, Jane (2003). **“Research and Teaching in a Community of Inquiry”**. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Canterbury, Christchurch.
- Rodríguez, Emilio, Fleet, Nicolás & Delgado, Milagros (2009). “La acreditación en la generación de información sobre la calidad de la educación superior”. **Revista Calidad de la Educación**. Vol. 31. Pp. 212-230.
- Rodríguez, Emilio, Fleet, Nicolás & Delgado, Milagros (2010). “Capacidad predictiva de la evaluación de los pares y focos del modelo de Acreditación Institucional en Chile”. **Avaliação, Revista da Avaliacao da Educao Superior. Campinas; Sorocaba, SP**. Vol. 15 (1). Pp. 121-141.
- Saarinen, Taina (2010). What I talk about when I talk about quality. **Quality in Higher Education**, Vol. 16 (1). Pp. 55-57.
- Sequeria, Jorge (2009). Prólogo En Arata, A. y Rodríguez, E. (2009) (Editores). **“Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias”**. Ediciones CNA Chile. 549p.

von Baer, Heinrich (2009). "Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad?". En Arata, A. y Rodríguez, E. (2009) (editores). **"Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias"**. Ediciones CNA Chile. 549 p.

Williams, Gareth (1992). **"Changing Patterns of Financing in Higher Education"**. Milton Keynes, United Kingdom, Open University Press.



Aprendizaje individual, social y competitividad: Aplicación a la Acuicultura en España

Cruz González, María Montserrat*
Sánchez Sellero, Francisco Javier**
Sánchez Sellero, María del Carmen***

Resumen

El objetivo general de este artículo es el análisis de la relevancia empresarial del aprendizaje, como herramienta cognitiva, para el desarrollo de competencias del personal. Este aprendizaje se instrumentará a través de los conocimientos que poseen los recursos humanos, que inciden y determinan tanto los niveles de productividad como de valor añadido y evidencian resultados positivos sobre la competitividad. En términos metodológicos se proponen tres hipótesis relacionadas con la parte teórica, que son contrastadas a partir de la aplicación del programa estadístico SPSS 19 a una muestra significativa de empresas acuícolas. Finalmente se identificarán algunas conclusiones sobre las particularidades del aprendizaje en la acuicultura y su vinculación con la competitividad, sobre las bases teóricas y los resultados de los contrastes propuestos respecto a las diferencias significativas sobre el aprendizaje dentro del propio sector, por tipo de cultivo o subsector de actividad, evidenciando ciertas limitaciones y proponiendo nuevas líneas de investigación.

Palabras clave: Aprendizaje organizacional, acuicultura, recursos humanos, gestión del conocimiento, competitividad.

Individual and Social Learning and Competitiveness: Application to Spanish Aquaculture

Abstract

The general aim of this paper is to analyse the managerial relevancy of learning as a cognitive tool for developing personnel competences. This learning will be implemented through the knowledge that human re-

* Doctora en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad de Vigo. Profesora Contratada Doctora e investigadora del Departamento de Organización de Empresas y Marketing de la Universidad de Vigo. Línea de investigación principal "Análisis de los Recursos Humanos en la Empresa". E-mail: mcruz@uvigo.es

** Doctor en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad de Vigo. Profesor Contratado Doctor e investigador del Departamento de Organización de Empresas y Marketing de la Universidad de Vigo. Línea de investigación principal "Análisis de los Recursos Humanos en la Empresa". E-mail: javiss@uvigo.es

*** Doctora en Administración y Dirección de Empresas la Universidad de A Coruña. Profesora Titular e investigadora del Departamento de Economía Aplicada II de la Universidad de A Coruña. Línea de investigación principal "Estudio del mercado laboral". E-mail: c.sanchez@udc.es

sources possess, which affects and determines levels of productivity as well as added value, and shows positive results on competitiveness. In methodological terms, three hypotheses are proposed related to the theoretical part; these are compared by applying the SPSS 19 statistical program to a significant sample of aquaculture companies. Finally, some conclusions are identified regarding the singular features of learning about aquaculture and their connection with competitiveness, about the theoretical bases and results of the proposed contrasts regarding significant differences about learning within the sector itself, depending on the type of crop or subsector of the activity, showing certain limitations and proposing new research lines.

Key words: Organizational learning, aquaculture, human resources, knowledge management, competitiveness.

Introducción

Existen diferentes autores que han tratado el aprendizaje como fuente de ventajas competitivas, destacando su especial relevancia para la consolidación del “know-how” y la generación de valor en la empresa. El desarrollo de conocimientos futuros que se instrumentan a través del aprendizaje permitirá crear nuevas capacidades y habilidades a los recursos humanos, así como su transmisión interna en la empresa.

En particular Argyris y Schön analizan el aprendizaje como mecanismo de ajuste y corrección, esto es, el aprendizaje es de tipo estratégico (Argyris y Schön, 1978; Argyris, 2001). Kolb, Rubin y McIntyre en 1982 se centran en el aprendizaje en la empresa, considerándolo como dependiente del puesto de trabajo; mientras Itami y Roehl en 1987 y Nelson y Winter en 1982, distinguen entre aprendizaje organizacional e interorganizacional, a partir de las rutinas organizativas. A partir del concepto global y asociado a la estrategia que propone Senge en 1990, Drucker en 1994 y los autores Nonaka y Takeuchi en 1995, consideran distintos tipos de aprendizaje como generadores de conocimiento, estableciendo las tipologías tácito/explicito y social/individual; finalmente ya en el año 2008, Spender centra su atención en el aprendizaje específico como generador de conocimiento en la empresa.

A partir de las aportaciones anteriores, en este artículo se utilizarán las teorías sobre aprendizaje organizacional haciendo referencia a dos tipologías, individual y social (Nonaka y Takeuchi, 1995). El primero implica el desarrollo de habilidades para realizar las tareas de cada puesto de trabajo mientras que el segundo contribuye al desarrollo de competencias esenciales para la empresa (Nelson y Winter, 1982; Senge, 1990, 1992; Ventura Victoria, 1996). La implantación de un sistema de aprendizaje se ha aplicado a un sector que para su supervivencia precisa de una fuerte innovación y, por tanto, de una elevada cualificación en sus recursos humanos.

1. El aprendizaje individual y social: Reflexiones teóricas

Al analizar el aprendizaje en las empresas, se observa que las diferentes bibliografías consultadas refieren numerosos factores o variables: la explotación de capacidades actuales, la exploración de nuevas habilidades y conocimientos, la generación de innovación precisa para el desarrollo de nuevos productos y procesos e, incluso, de nuevas habilidades como motivadores del desarrollo en las empresas de un sistema de aprendizaje, tanto individual como social, a nivel organizacional (Itami y Roehl, 1987; Senge, 1995; Ventura Victoria, 1996; Bitencourt, 2004). El aprendizaje facilita que las empresas se adapten a los

cambios creando conocimiento, esencialmente gracias a la flexibilidad de los recursos humanos que van a ser más valorados.

Respecto al aprendizaje individual, éste se realiza cuando el desarrollo profesional y formativo está consolidado y, por tanto, se convierte en la aplicación práctica de conocimientos de los recursos humanos a su puesto de trabajo. Este aprendizaje se identifica con la voluntad de los recursos humanos para desarrollar habilidades y aceptar responsabilidades futuras, hace posible el desarrollo de competencias coadyuvantes a la consecución de nuevos retos. Las características propias de un aprendizaje individual de este tipo deben responder a los siguientes requerimientos: a) Facilitará la búsqueda de causas u orígenes de hechos y acontecimientos. Su comprensión y su utilización debe ser viable en el momento en el que se precise; b) Permitirá buscar soluciones a problemas que surgen en situaciones de cambio, tanto interno como externo y c) Deberá estar enfocado al cambio de modelos mentales, buscando reacciones más eficaces y espontáneas.

En cuanto al aprendizaje de tipo social, se generará un sistema de aprendizaje que permita la búsqueda de nuevas oportunidades a través de las competencias que aparecen al relacionar los distintos recursos humanos de la empresa (Pérez *et al.*, 2004). Se puede afirmar que para el desarrollo del aprendizaje social, resultan de gran importancia tanto los conocimientos tácitos generados en la empresa y de difícil transmisión, como los explícitos tomados de un entorno genérico, de naturaleza más técnica y de transmisión más sencilla (Bueno *et al.*, 2006).

Aun cuando existe una gran amplitud de estudios sobre aprendizaje, la investigación se centrará en el proceso de transmisión de conocimientos entre los trabajadores de una empre-

sa, considerando las diferencias subyacentes entre recursos humanos, que inciden en un conocimiento y unas competencias transmitidas a la organización también diferenciales (Pérez *et al.*, 2004; Bitencourt, 2004). El aprendizaje, así definido, se relacionará directamente con aspectos tanto técnicos como humanos, con la personalidad del recurso humano y con los sistemas de gestión empresarial. Por ello será preciso analizar las individualidades que cada recurso humano incorpora a su comportamiento, el cual influye sobre el aprendizaje, las competencias, las habilidades y, en definitiva, el conocimiento (Senge, 1995). Para categorizar las vinculaciones entre percepción y tipos de aprendizaje se presenta el cuadro siguiente (Cuadro 1); en él se determinan distintos puestos de trabajo interrelacionados con aptitudes y comportamientos humanos, siguiendo el modelo de Kolb.

Los recursos humanos que siguen un aprendizaje convergente utilizan la experimentación y los conceptos abstractos para desarrollar capacidades en la empresa, manejando una serie de habilidades concretas. Son personas prácticas, poco emotivas, que combinan la conceptualización abstracta con la experimentación activa. Trabajan bien con medios poco humanizados y prefieren el trato con “las cosas” al trato con el personal.

Los recursos humanos que siguen un aprendizaje divergente son imaginativos, innovadores en sus ideas y comportamientos y aptos para resolver situaciones imprevistas. Presentan una fuente de recursos casi ilimitada para la innovación y el desarrollo de nuevos productos y servicios. Son recursos humanos cuyo aprendizaje debe ser aprovechado para incentivar cambios en la empresa y para participar en el proceso de renovación, ya que ayudan a generar una cultura de aprendizaje a través de la participación y el trabajo en equi-

Cuadro 1. Tipo de aprendizaje según puesto de trabajo

Aptitud ⇔ Comportamiento ↓	Activa	Reflexiva
Concreto	Acomodadores - Dependientes - Comerciales - Jefes de área - Jefes de Zona...	Divergentes -Director de Recursos Humanos -Formadores (de Trabajadores) -Gerentes -Directivos...
Abstracto	Convergentes - Operarios manuales - Informáticos - Programadores - Ingenieros...	Asimiladores -Químicos y Físicos -Economistas -Sociólogos -Investigadores en general...

Fuente: Elaboración propia (2012), según Kolb *et al.* (1982) y Romero *et al.* (2010).

po (Schein, 1992). Combinan la experiencia con la observación, generando habilidades que facilitan la creación de nuevas ideas. Se dedican a la búsqueda de nuevos conocimientos, poseen una actitud reflexiva en el manejo de capacidades concretas, resultando idóneos para trabajar con personas y desarrollar competencias grupales.

Las personas que siguen un aprendizaje asimilador poseen unos conocimientos específicos que dedican, básicamente, a elaborar modelos teóricos. Como en el caso de los recursos humanos convergentes, son buenos en la conceptualización abstracta pero, en este caso, combinándola con la observación reflexiva, por ello actuarían adecuadamente como planificadores e investigadores. Su capacidad para interiorizar conceptos y observaciones específicas, reflexionando sobre conceptos abstractos, hace que sea un personal idóneo para departamentos de investigación e innovación, donde pueden desarrollar modelos que reflejen la realidad económica de las empresas.

Los recursos humanos que siguen un sistema de aprendizaje acomodador se gestionan con rapidez ante los cambios, no se paran a investigar y comprobar los hechos o aconte-

cimientos evidenciados; de hecho son arriesgados e intuitivos, son empleados que se orientan, sobre todo, a enfrentar los posibles cambios de estrategia. Se encuentran ubicados en áreas funcionales de tipo comercial o de marketing, desarrollando esencialmente relaciones con clientes. Son recursos humanos cuyas competencias personales exigen rapidez en la reacción, rapidez en la toma de decisiones y concreción en las actuaciones.

En consonancia con lo expuesto y, según se desprende del cuadro anterior, el aprendizaje parece corresponder, de forma individual y no comunicada, a cada miembro de la organización o, como mucho, a cada área o departamento empresarial; pero, en realidad, esto no es así siempre, el aprendizaje es fruto de un comportamiento social, no sólo individual (Davenport y Prusak, 2003; Teles *et al.*, 2010), donde se busca el talento analítico para realizar un trabajo más técnico y cualidades humanas para realizar un trabajo basado en las reacciones e instinto emprendedor, desde la integración de los participantes y no desde querencias o intereses particulares.

En atención al desarrollo conceptual del aprendizaje individual y social, se puede

afirmar que en él se deben integrar conocimientos, habilidades y actitudes, para, de este modo, hacer posible la consecución de cambios, la obtención de resultados diferencialmente positivos y la generación de un nuevo conocimiento, como se expone en la teoría de creación de conocimiento (Drucker, 1994; Nonaka y Takeouchi, 1995; Toffler, 1990; Von Krogh *et al.*, 2001).

Existe consenso en la literatura respecto a que el aprendizaje organizacional se implementará mejor en estructuras empresariales dinámicas, las cuales deben ser más flexibles, facilitando la participación de los empleados con un nuevo estilo de dirección; configurándose, de este modo, en organizaciones que aprenden, que generan, almacenan, recuperan y comunican conocimientos mediante un aprendizaje compartido (Senge, 1990, 1992, 1995; García, 1995; Ventura, 1996; Fernández, 1999; Ortega, 1999; García *et al.*, 2011); donde existe un compromiso real y firme de toda la empresa, con una estructura más flexible y menos burocrática que facilite mecanismos de aprendizaje para todos los recursos humanos (Tejedor y Aguirre, 1998; Barceló, 2001; Roos *et al.*, 2001; Teles *et al.*, 2010).

2. Funciones del aprendizaje organizacional

Particularizando la atención en las funciones del aprendizaje organizacional, se puede afirmar que tanto el aprendizaje individual como el social, deben cumplir dos funciones esenciales; por un lado, contribuir a la asimilación del conocimiento y, por otro, facilitar su transmisión (Nonaka y Takeouchi, 1995; Von Krogh, *et al.*, 2001; Álvarez, 2006). Respecto a la primera función, la asimilación, hace referencia a la capacidad de generar, internalizar y comunicar los conocimientos que

parten de los recursos humanos, de forma que posteriormente puedan ser integrados en la empresa. Esta función se realiza cuando existe una cultura empresarial que favorezca la puesta en común de conocimientos; una cultura consciente que debe estar diseminada por toda la empresa, de modo que tales conocimientos deben ser adaptados y comunicados para facilitar su acceso, recuperación y transmisión (Roos *et al.*, 2001).

Dicha asimilación debe conseguir la aproximación al pensamiento o percepción de los trabajadores, sin subestimar aquellos aprendizajes ya existentes; debe recordarse, en este punto, que cuando se trabaja con personas se actuará en el terreno de los sentimientos y, por tanto, estos últimos afectarán a sus capacidades de percepción. El objetivo de la asimilación es el de crear valor desde los recursos humanos, inscribiendo y vinculando la gestión de recursos humanos con la estrategia de la empresa (Álvarez, 2006). Un liderazgo positivo debe descubrir qué parte del capital humano contribuirá a la mejora empresarial y, así, considerar a los trabajadores como elemento central del conocimiento, con el fin de mejorar el rendimiento (Barceló, 2001; Teles *et al.*, 2010).

En cuanto a la segunda función, se ha comprobado que la comunicación se genera a través de la socialización del conocimiento individual, mediante el cambio de experiencias y la transmisión de conocimientos tácitos, instrumentándose en una herramienta básica de aprendizaje (Roos *et al.*, 2001). La capacidad para compartir conocimiento, motiva a los recursos humanos y favorece el deseo de procurar nuevo conocimiento.

Se constata, de este modo, que la comunicación de los saberes empresariales, que es de gran relevancia para el aprendizaje social, requiere de dos etapas; una primera fase, de

formación de las personas que poseen unos conocimientos particulares y, una segunda etapa, de colaboración entre todas las áreas de la empresa, que permitirá la explotación de esas capacidades existentes y potenciales de la empresa y competencias potenciales y existentes de sus recursos humanos. Así, la base de la comunicación del conocimiento es la cooperación, la unión de los diferentes tipos de conocimientos existentes en la organización, para crear otros generadores de ventajas competitivas. En virtud del objetivo referido de generación de nuevo conocimiento, es necesario fomentar un ambiente propicio para la creación, la transmisión y la utilización del conocimiento de forma eficaz (Davenport *et al.*, 1998; Von Krogh *et al.*, 2001).

Cuando en una empresa existe interés por la creación de conocimiento a través del aprendizaje, se genera un ambiente de confianza y ayuda activa, se accede con facilidad al conocimiento de los expertos y la experimentación se convierte en una actividad habitual. Cuando se comparte realmente el conocimiento se crea conocimiento social, que genera en la empresa innovaciones de producto, proceso y gestión (Von Krogh *et al.*, 2001; García *et al.*, 2011), aumentando la competitividad.

3. Análisis empírico

Una vez que se han sentado las bases y fundamentos teóricos de la investigación, a través de una revisión crítica de la literatura existente respecto a la temática planteada, se procede al estudio empírico, para este análisis se ha empleado una encuesta postal, apoyada por fax y correo electrónico. Con esta metodología de recopilación de datos, se hace posible responder a la dispersión geográfica de las empresas, asumiendo un coste relativamente

manejable y tratando de superar sus habitualmente bajas tasas de respuesta.

3.1. Material y método

En primer lugar se han determinado los límites territoriales y sectoriales de la misma; en este caso se ha optado por un estudio sectorial ampliado (dando cabida a todos los subsectores relacionados con la acuicultura: empresas productoras, proveedores y empresas de comercialización) y “plurirregional” (a nivel nacional, todas las comunidades autónomas). Las razones o argumentaciones de tal determinación se hallan en la temática inherente a la investigación teórica y a que la acuicultura se caracteriza por sus necesarias inversiones en tecnología, mejora de procesos y por necesitar personal cualificado, por tanto se convierte en un sector adecuado para analizar actividades de formación, aprendizaje y competitividad.

En cuanto al análisis por subsectores, cultivos y actividades, la investigación que se presenta pretende colegir pautas o patrones de comportamiento diferenciado u homogéneo para cada subconjunto poblacional, así se referirán diversos tipos de conocimientos demandados, selección de destinatarios y niveles de participación de la dirección en los planes de aprendizaje de la empresa según la adscripción a subsectores y/o cultivos. Respecto a la determinación del universo poblacional, se pretende ser especialmente minuciosos en la identificación de empresas; así se incorporan productores, proveedores y empresas de comercialización. Dado el carácter incompleto de las diferentes bases de datos y el continuo goteo de empresas que desaparecen y se incorporan al sector, se ha tenido que trabajar con 6 bases de datos diferentes para completar el universo buscado.

El criterio ha consistido en seleccionar las principales empresas por facturación y número de empleados, así como aquellas otras que, aun siendo pymes, aparecerían reflejadas en más de una de las bases de datos analizadas, como son: Base de datos SABI (año 2007), proveniente de la Central de Balances del Banco de España seleccionando principales empresas por facturación y número de trabajadores, Base de datos ARDÁN (año 2007), recogiendo principales empresas por facturación y número de empleados, bases de datos sectoriales genéricas (OESA, JACUMAR, PESCA2) y base de datos específica de proveedores, listado de empresas participantes en la Feria Internacional de Acuicultura.

La investigación se ha caracterizado por la obtención de información primaria mediante un cuestionario enviado al universo poblacional de 748 empresas acuícolas españolas (estudio de campo Junio-2007), del que se han recibido 99 respuestas (1r del 13,2%), con un error muestral del 9%, para un nivel de confianza del 95% ($z=1,96$). Toda la información dio origen a una base de datos en el programa SPSS 19, a partir del cual se realizó el estudio para el contraste de hipótesis agregadas (Luque, 2000).

3.2. Definición de hipótesis

El análisis se realizó a través de tres hipótesis en las que se estudian los conocimientos individuales de las personas que trabajan en una empresa, los destinatarios del aprendizaje y la participación de la dirección de la empresa en dichos procesos, con el fin de determinar e identificar cómo es el aprendizaje individual y la importancia del aprendizaje social en el sector. En una primera hipótesis se analiza qué tipo de conocimientos poseen los recursos humanos según cultivo acuícola,

para así comprobar si se cumplen las prescripciones de la matriz explicada en la Tabla I; en la segunda hipótesis se analiza qué tipo de personal realiza este aprendizaje individual dependiendo tanto del tipo de cultivo acuícola como del subsector de actividad empresarial y, por último, ya finalizando el análisis empírico, se valora una tercera hipótesis con la que se pretende verificar el grado de flexibilidad que precisan las empresas del sector acuícola, utilizando como variable la implicación de la dirección de la empresa. Así se definen las hipótesis siguientes:

Hipótesis 1: “La tipología de conocimientos demandados para el desarrollo del aprendizaje organizacional de las empresas acuícolas cambia dependiendo del cultivo básico de cada empresa, tal especificidad del aprendizaje es más evidente en los cultivos de peces y moluscos, por este orden respecto a crustáceos, cefalópodos, algas y conchas”.

Hipótesis 2: “La identificación de pausas diferenciadas sobre la selección de destinatarios de las actividades de aprendizaje se centra en la adscripción a los distintos subsectores acuícolas, de forma que la derivación productiva de uno u otro cultivo no afecta globalmente al comportamiento selectivo de los destinatarios”.

Hipótesis 3: “La participación de la dirección de las empresas en los planes de aprendizaje individual y social presenta diferencias significativas para determinados cultivos acuícolas, evidenciándose una cierta homogeneidad en su seguimiento por subsectores acuícolas”.

3.3. Análisis de resultados

En la primera hipótesis se realiza un análisis de la frecuencia con la que cada empresa demanda un tipo de conocimiento y se

consideran los distintos subgrupos enunciados por columnas, en paréntesis se refleja únicamente la significación de la prueba no paramétrica chi-cuadrado de Pearson, en caso de ser significativa la diferencia de valoración. De este modo, se realizaron 156 pruebas, incidiendo en cada vinculación de tipo de conocimiento potencialmente demandado por las empresas y los diferentes cultivos acuícolas (Luque, 2000). Para el cultivo de peces, se encontraron diferencias significativas positivas, respecto a empresas que no cultivan tales especies, en el caso de conocimientos sobre genética, tipo y resistencia a enfermedades, calidad de la carne, madurez sexual de las especies, tipos de patologías, análisis y control de infecciones, desarrollo de vacunas y antibióticos, informática, medio ambiente y sostenibilidad, así como comportamiento y relaciones interpersonales; asimismo se evidencia un desinterés diferencial por especies explotadas en la actualidad y tipos de productos comercializables.

En el caso del cultivo de crustáceos, destaca el especial interés (significativo según las pruebas ya referidas) en actividades de aprendizaje dirigidas a la producción de nuevas especies, al conocimiento del medio acuático y a la viabilidad empresarial. Por lo que respecta al cultivo de moluscos, las pruebas no paramétricas aplicadas rebelan un interés significativo por la formación, dirigida al conocimiento sobre especies explotadas, sobre el medio acuático y sobre tipos de productos a comercializar, al mismo tiempo que también se refleja una falta de implicación de los cultivadores de moluscos con la formación dirigida al análisis de patologías, vacunas y antibióticos, desarrollo de piensos, medio ambiente y sostenibilidad.

Las empresas cultivadoras de cefalópodos se diferencian, por el tipo de conocimientos demandados, ya que su máximo interés formativo versa sobre el estudio de nuevas especies (existe un alto interés en cerrar el ciclo de reproducción del pulpo). Los cultivadores de conchas y algas procuran diferenciarse por el aprendizaje general sobre el medio ambiente y la sostenibilidad. En este punto, cabe señalar las importantes diferencias observadas en los conocimientos demandados según el tipo de cultivo e incluso diferencias entre empresas que cultivan o no, circunstancia referida en la penúltima columna de la Tabla I adjunta. En el aprendizaje organizacional de las empresas cultivadoras de peces se constata una fuerte implicación y compromiso de los recursos humanos con la empresa y se comprueba un notable aprendizaje asimilador; al igual que las empresas que cultivan crustáceos, las cuales añaden una elevada proactividad a la búsqueda de conocimientos.

El aprendizaje individual de las empresas que cultivan moluscos centra su atención en temas del entorno comercial, por tanto, los trabajadores se decantarán por un aprendizaje esencialmente acomodador, en línea con el comportamiento del subsector. Similar conclusión se desprende del análisis de empresas cultivadoras de cefalópodos, esto es, aprendizaje básicamente acomodador. Las empresas de moluscos y las de cefalópodos marcan dos extremos en la caracterización sectorial, las primeras presentan el mayor volumen productivo y comercial, mientras las segundas son apenas relevantes en la economía acuícola española; por ello el aprendizaje acomodador pretende encontrar nuevos mercados y mejoras tecnológicas que le permitan mantener una cuota de mercado en el caso de los moluscos y crecer en el caso de cefalópodos.

Tabla I. Conocimientos demandados para aprendizaje por tipos de cultivo

Tipo de conocimientos demandados	Cultivo de la empresa						Total
	Peces	Crustáceos	Moluscos	Cefalópodos	Algas y conchas	No cultiva	
Conocimientos sobre la especie	25	1	11	2	1	3 (0,004)	37
Conocimientos sobre genética	22 (0,039)	0	7	2	1	2 (0,013)	28
Conocimientos sobre tipos y resistencia a enfermedades	28 (0,038)	1	10	2	1	4 (0,016)	37
Calidad de la carne	12 (0,054)	1	4	0	0	5	14
Conocimientos madurez sex. Especies	17 (0,051)	0	7	1	0	1 (0,019)	21
Conocimientos sobre los ciclos de producción	18	1	14	1	2	10	33
Conocimientos sobre especies exploradas	8 (0,012)	2	11 (0,015)	2	0	7	20
Producción de nuevas especies	20	4 (0,046)	10	3 (0,047)	3	6	30
Tipos de patologías	35 (0,004)	2	9 (0,017)	1	2	7 (0,066)	45
Análisis y control de infecciones	26 (0,019)	2	7	0	2	5	33
Desarrollo de vacunas y antibióticos	25 (0,001)	0	5 (0,053)	2	1	2 (0,013)	28
Conocimiento del medio acuático	8	4 (0,001)	11 (0,004)	2	2	7	18
Desarrollo de piensos	15	1	2 (0,017)	1	2	2	20
Desarrollo de un sistema trazable	32	3	13	2	1	13	45
Normativa y leyes del sector	23	4	13	1	3	14 (0,015)	37
Informática	36 (0,027)	2	12	1	1	12	49
Análisis económico-financiero	12	1	10	1	2	10 (0,008)	22

Tabla I (Continuación)

Tipo de conocimientos demandados	Cultivo de la empresa						Total
	Peces	Crustáceos	Moluscos	Cefalópodos	Algas y conchas	No cultiva	
Viabilidad empresarial	4	2 (0,051)	4	0	1	7 (0)	10
Distribución del producto	11	1	9	0	2	11 (0)	20
Etiquetado	16	1	10	0	2	15 (0)	28
Embasado	15	1	10	0	2	13 (0)	26
Tipos de productos comercializables	8 (0,002)	1	13 (0,005)	1	2	12 (0)	23
Medio ambiente y sostenibilidad	31 (0,012)	3	8 (0,031)	1	4 (0,064)	8	40
Temas diversos de gestión empresarial	6	2	7	1	2	6	14
Calidad del producto	33	2	15	3	3	13	49
Comportamiento (relaciones interpersonales)	16 (0,031)	1	6	1	0	3	19
Total	62	6	32	4	5	24	99

Fuente: Elaboración propia (2012).

Para reforzar el estudio sobre el aprendizaje individual se enuncia una segunda hipótesis, con la que se intenta colegir qué tipo de personal muestra un mayor interés por el aprendizaje, por el desarrollo de conocimientos individuales específicos, al tiempo que se identificará cómo las empresas y los distintos grupos de recursos humanos utilizan la formación para incrementar su aprendizaje organizativo social. Según se refleja en la Tabla II, se realizaron 30 pruebas no paramétricas chi-cuadrado de Pearson (Luque, 2000), con la intención de contrastar la hipótesis nula referida en el enunciado de la Hipótesis 2; cinco de estas pruebas se dedicaron al análisis de las dife-

rencias de consideración de destinatarios por subsectores de actividad, encontrando las diferencias significativas para los recursos humanos de nueva incorporación (mayoritariamente empleado por empresas proveedoras) y de apoyo y asesoramiento (únicamente referido por proveedores). En otros dos tipos de destinatarios potenciales se identificaron diferencias muy importantes que no alcanzando el nivel de significación utilizado como criterio, la confianza del 95%, se acercan bastante al mismo, es el caso del personal de dirección y los responsables del departamento (en ambos casos los proveedores destacan por su referencia mayoritaria, media próxima al 50% en co-

Tabla II. Destinatarios del aprendizaje por cultivos y subsectores (chi-cuadrado)

	Personal dirección		Responsable departamento		Personal producción		Personal nueva incorporación		Apoyo asesoramiento		Total
	Frec	Sig.	Frec	Sig.	Frec	Sig.	Frec	Sig.	Frec	Sig.	
Peces	42	0.793	31	0.05	45	0.34	25	0.289	1	0.287	62
Crustáceos	4	0.912	3	0.583	6	0.153	3	0.474	0	0.655	6
Moluscos	22	0.993	9	0.113	29	0.017	9	0.239	0	0.224	32
Cefalópodos	3	0.781	1	0.548	3	0.971	1	0.63	0	0.718	4
Algasconchas	4	0.576	2	0.977	3	0.399	2	0.862	0	0.685	5
Productor	50	0.103	26	0.17	57	0.967	24	0.029	0	0	75
Proveedor	12		8		10		9		3		13
Comercial	6		5		8		3		0		11
Total	68	39	75	36	3	99					

Fuente: Elaboración propia (2012).

merciales y particularmente mínimo de productores en la selección de responsables de departamento). Finalmente se detectó homogeneidad, en cuanto a la selección del personal de producción como destinatarios de las actividades formativas, por subsectores de actividad.

Por tipos de cultivos, se realizaron 25 pruebas chi-cuadrado para contrastar posibles comportamientos diferenciados, respecto a la selección de los destinatarios del aprendizaje en empresas acuícolas. De todos los análisis, únicamente se obtuvieron dos en las que las diferencias son estadísticamente significativas: es el caso de la selección de responsables del departamento que resulta de especial interés para empresas cultivadoras de peces y la selección del personal de producción para empresas que cultivan moluscos, el resto de las combinaciones no presentan las diferencias descritas e incluso, en algunos casos, refieren significaciones congruentes con la homogeneidad de valoración.

Por último y respecto al contraste de la Hipótesis número 3, se realizaron seis prue-

bas no paramétricas chi-cuadrado de Pearson, una para los subsectores y otras cinco para cada uno de los tipos de cultivos referidos en la investigación (Luque Martínez, 2000). En cuanto a los resultados, como se especifica en la Tabla III, se evidencian diferencias estadísticamente significativas para los cultivos de peces y algas y conchas (participación diferencialmente positiva en peces y negativa en algas y conchas), igualmente destaca el elevado porcentaje de participación de la dirección, en el aprendizaje de sus recursos humanos, en el cultivo de crustáceos (83.3% frente al 62.4%); si bien cabe precisar que su significación no alcanza el nivel pretendido por la existencia de tan sólo seis empresas (mínima frecuencia que dificulta las pruebas y contrastes al obligar a que la divergencia con el resto sea muy marcada y de signo contrario). Finalmente, debe subrayarse el elevado grado de homogeneidad en la participación de la dirección en los planes formativos respecto a los distintos subsectores acuícolas (significación bilateral de 0.902).

Tabla III. Participación de la dirección en aprendizaje por cultivos y subsectores

Tipo de Cultivos y Subsector		Participación de la Dirección		Total	Sig. asintótica (bilateral)
		Sí	No		
Peces	Cultivo Peces	44	18	62	0,05
	No Cultivo	19	18	37	
Crustáceos	Cultivo Crustáceos	5	1	6	0,301
	No Cultivo	58	35	93	
Moluscos	Cultivo Moluscos	19	13	32	0,542
	No Cultivo	44	23	67	
Cefalópodos	Cultivo Cefalópodos	2	2	4	0,563
	No Cultivo	61	34	95	
Algas y conchas	Cultivo Algas y conchas	0	5	5	0,002
	No Cultivo	63	31	94	
Total Productores		47	28	75	
Proveedor – no cultiva		9	4	13	0,902
Comercialización – no cultiva		7	4	11	
Total		63	36		99

Fuente: Elaboración propia (2012).

4. Consideraciones finales

La dirección de las empresas debe ser transformadora, debe poseer capacidad para futurizar e implicar a los recursos humanos en el aprendizaje, el cual debe incentivarse desde la dirección, facilitando la aparición de nuevos conocimientos. Igualmente, se debe promover la innovación y la creatividad, para mejorar la adaptación a los cambios y motivar a sus recursos humanos, potenciar la confianza mutua entre partícipes y la empatía en la organización, fomentar el trabajo en equipo y la comunicación. Puede afirmarse que dicho aprendizaje contribuye a la generación de mejoras competitivas, planteando nuevas formas de actuación ante cambios en el medio y resolviendo problemas de adaptación a nuevas si-

tuaciones. Es decir, con él se produce una transferencia de conocimiento desde la persona hasta la organización e, incluso, entre organizaciones, contribuyendo globalmente a la mejora de la competitividad sectorial.

Se ha constatado que las empresas cultivadoras de peces presentan una fuerte implicación de sus recursos humanos, una proactividad del aprendizaje vinculado al cambio y la innovación, y comprobado un elevado aprendizaje asimilador, y bajo aprendizaje de tipo convergente, divergente y acomodador, esta explicación se puede aplicar también a las empresas que cultivan crustáceos, las cuales desarrollan esencialmente un aprendizaje asimilador. Para las empresas que cultivan moluscos el interés se centra en el entorno comercial, generándose un tipo de aprendizaje prin-

principalmente acomodador (cerca del 80% de la producción acuícola española se refiere a moluscos —mejillón, principalmente— por lo que se buscan nuevos mercados y tecnologías que permitan mantener cuotas de mercado); este tipo de aprendizaje es extrapolable a cultivadoras de cefalópodos, pero por otros motivos (en este caso, centrado en el cierre del ciclo reproductivo, calidad y comercialización).

Respecto a la selección de destinatarios del aprendizaje se observan patrones de comportamiento diferenciados por subsectores; así el seguimiento es mayor para todos los grupos analizados en empresas proveedoras (diferencias significativas para el personal de nueva incorporación, de apoyo y asesoramiento), evidenciando homogeneidad en cuanto al personal de producción, y dos elementos diferenciales significativos por cultivos (mayor participación de responsables de departamento en cultivos de peces y de personal de producción en cultivo de moluscos). La participación de la dirección en los planes de aprendizaje muestra homogeneidad por subsectores y ciertas diferencias por cultivos (significativas en el caso de la elevada participación en cultivo de peces y crustáceos y nula participación para cultivos de algas y conchas).

La principal aportación del trabajo consiste en el interés diferencial de las empresas e identificación de tipos de aprendizaje por subsectores acuícolas y tipos de especie; así los proveedores acuícolas y empresas que cultivan peces (que habitualmente presentan mayores niveles de competitividad, dinamismo, innovación y generación de valor frente al resto de operadores sectoriales) son también las empresas que presentan un mayor compromiso y proactividad con el aprendizaje (en estos casos más asimilador que convergente, divergente o acomodador). Dado que el estudio se

basa en las percepciones de los directivos de la mayor parte de las empresas españolas, se tratará de complementar y confirmar las hipótesis propuestas con estudios sobre gastos e inversiones en formación y desarrollo de competencias profesionales, desarrollo de sistemas internos de gestión del conocimiento e implicación empresarial con programas externos de formación continua. La vinculación demostrada en la Acuicultura española entre implicación con el aprendizaje y la competitividad y generación de valor tratará de contrastarse en otros sectores de actividad.

Bibliografía citada

- Álvarez Fernández, José Carlos (2006). **Dirección por implicación**. Ediciones Pirámide. Madrid. España.
- Argyris, Chris (2001). **Sobre el aprendizaje organizacional**. Oxford University Press. México D.F. México.
- Argyris, Chris & Schön, Donald (1978). *Organizational Learning*. Addison-Wesley, Londres. Reino Unido.
- Barceló Llauger, María (2001). **Hacia la economía del conocimiento**. ESIC Editorial Precewaterhouse Cooper. Madrid. España.
- Bitencourt, Claudia Cristina (2004). “A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional”, **RAE - Revista de Administração de Empresas**, Vol. 44, No. 1, São Paulo, Brasil. Pp. 58-69. Disponible en: http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902004000100005.pdf Consulta realizada el 20 de febrero de 2011.
- Bueno Campos, Eduardo; Morcillo Ortega, Patricia y Salmador Sánchez, María Paz (2006). **Dirección estratégica: nuevas perspectivas**, Ediciones Pirámide. Madrid. España.

- Davenport, Thomas; De Long, David y Beers, Michael (1998). "Proyectos Exitosos de Gestión del Conocimiento". **Harvard Deusto Business Review**, No. 85. Barcelona. España, Pp. 4-19.
- Davenport, Thomas; Prusak Laurence (2003). **Conhecimento Empresarial**. Editorial Campus. Brasil.
- Drucker, Peter Ferdinand (1994). The age of social transformation. **Atlantic Monthly**, Vol. 274, Noviembre. Boston. Estados Unidos. Pp. 53-80.
- Fernández Casariego, Zulima (1999). "El Estudio de las Organizaciones (La Jungla Dominada)". **Papeles de Economía Española**, No. 78-79. Madrid. España. Pp. 56- 77.
- García, Carlos E. (1995). "El Proceso de Innovación en la Empresa. Competencias y Aprendizaje Organizativos en la Producción de Conocimiento para la Innovación". **Economía Industrial**, No. 301, Madrid. España. Pp. 27-36.
- García Morales, Víctor Jesús; Jiménez Barriónuevo, María Magdalena y Lloréis Montes, Francisco Javier (2011). "Influencia del nivel de aprendizaje en la innovación y desempeño organizativo: factores impulsores del aprendizaje". **Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa**, Vol. 20, No 1, Oviedo. España., Pp. 161-186.
- Itami, Hiroyuki & Roehl, Thomas (1987). **Mobilizing invisible assets**, Harvard University Press. Cambridge. Reino Unido.
- Kolb, David; Rubin, Irwin & McIntyre, James (1982). **Psicología de la organización: problemas contemporáneos**. Ed. Prentice Hall Internacional. Madrid. España.
- Luque Martínez, Teodoro (2000). **Técnicas de Análisis de datos en investigación de mercados**. Ediciones Pirámide. Madrid. España.
- Nonaka, Ikujiro & Takeouchi, Hirotaka (1995). **The knowledge-creating company. How japanese companies create the dynamics of innovation**. Oxford University Press. Oxford. Reino Unido.
- Nelson, Richard & Winter, Sidney (1982). **An Evolutionary theory of economic change**. Harvard University Press. Cambridge. Reino Unido.
- Ortega Carrillo, José Antonio (1999). "La Gestión del Cambio Organizativo: Innovación, Aprendizaje, Cultura". **Capital Humano**. No. 127. Madrid. España. Pp. 34- 46.
- Pérez López, Susana; Montes Peón, José Manuel y Vázquez Ordás, Camilo José (2004). "El aprendizaje organizativo como factor de competitividad en la empresa española". **Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa**, Universidad de Vigo, Vol. 10, No. 1. Pontevedra. España. Pp. 15-29.
- Romero Agudelo, Luz Nelly.; Salinas Urbina, Verónica y Montera Gutiérrez, Fernando Jorge (2010). "Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual". **Apertura**. Vol. 10, No. 12. Universidad de Guadalajara. México. Pp. 72-85.
- Roos, Johan; Roos, Göran; Edvinsson, Leif & Dragonetti, Nicola (2001). **Capital intelectual**. Editorial Paidós. Barcelona. España.
- Schein, Edgar (1992). **Organizational culture and leadership**. Jossey-Bass. San Francisco. Estados Unidos.
- Senge, Peter (1990). "The leader's new work: building learning organizations", **Sloan Management Review**. Vol. 32. Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts. Estados Unidos. Pp. 7-23.

- Senge, Peter (1992). **La quinta disciplina. El arte y la práctica abierta al aprendizaje**. Ediciones Granica. Barcelona. España.
- Senge, Peter (1995). **La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje**. Doubleday. Nueva York. Estados Unidos.
- Sponder, John Christopher (2008). Organizational learning and knowledge management. **Management Learning**. No. 39, Vol. 2. Londres. Reino Unido. Pp. 159-176.
- Teles, Luciana; Alves Corrêa, Dalila; Giuliani, Antonio Carlos; Oste Graciano, Graziele; Rueda Elias y Spers, Valeria (2010). "Desarrollo del Liderazgo y Aprendizaje organizacional". **Invenio**. Vol. 13. No. 24. Buenos Aires. Argentina. Pp. 101-118.
- Tejedor, Beatriz; Aguirre, Ane (1998). "Proyecto Logos: Investigación relativa a la capacidad de aprender de las empresas españolas". **Boletín de Estudios Económicos**. Vol. LIII. No. 164. Asociación de licenciados de la Universidad de Deusto. Bilbao. España. Pp. 231-249.
- Toffler, Alvin (1990). **Powershift: Knowledge, wearth, and violence at the edge of the twenty-first century**. Bartam Books. Nueva York. Estados Unidos.
- Ventura Victoria, J. (1996). **Análisis dinámico de la estrategia empresarial: un ensayo interdisciplinar**. Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones. Oviedo. España.
- Von Krogh, Georg; Ichijo, Kazuo y Nonaka, Ikujiro (2001). **Facilitar la creación de conocimiento**. Oxford University Press. México D.F.

Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico

Madariaga, Patricio*
Schaffernicht, Martin**

Resumen

El problema abordado en este artículo plantea que los jóvenes que ingresan en la universidad (Chile) no poseen niveles aceptables de desarrollo de pensamiento crítico, cuestión que representa una clara brecha que impide abordar integralmente el tema de la calidad de los aprendizajes. El sistema terciario de educación no favorece la formación de pensadores críticos ni menos se generan modelos de intervención ni metodologías didácticas para potenciar dicha capacidad en los alumnos de pregrado. Tampoco existen iniciativas tendientes al uso sistemático de instrumentos de medición, intervención y control del desarrollo del pensamiento crítico. El objetivo es proponer una metodología didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos universitarios de pregrado a través de objetos de aprendizaje contextualizados. La metodología corresponde a un estudio descriptivo, pues define el pensamiento crítico, según varios autores, identifica los métodos y distintos test existentes para medirlo, exponiéndose las estrategias para su desarrollo. Finalmente, como resultado del análisis se plantea que un modelo de intervención innovador que recoja las herramientas existentes para la medición del pensamiento crítico en estudiantes de nivel terciario, pre-grado inicial, posibilitaría su abordaje didáctico y permitiría su profundización en coherencia con el ámbito disciplinar a lo largo de todo el currículum.

Palabras clave: Objetos de aprendizaje; pensamiento crítico; calidad de los aprendizajes.

Using Learning Objects to Develop Critical Thinking

Abstract

The problem approached in this article states that young people who enter the university (in Chile) do not have acceptable levels of critical thinking developed, a problem representing a clear breach that impedes an integral approach to the subject of learning quality. The tertiary system of education does not favor the formation of critical thinkers. No models of intervention or didactic methodologies are generated to empower this capacity in undergraduate students; neither are there initiatives tending toward the systematic use of measuring, intervention and control instruments for critical thought development. The aim is to propose a methodology for

* Doctor en Educación; Magister en Historia; Profesor de Historia, Geog. y Educ. Cívica; Ingeniero (E) en Administración de empresas; Bachiller en Filosofía y Cs. Sociales. Director de la Escuela de Educación, Universidad Viña del Mar, Chile. E-mail: pmadariaga@uvm.cl

** "Diplom-Volkswirt". Degree in Economics; PhD in "Sciences de Gestion" Management science. Profesor asistente, Escuela de Administración, Universidad de Talca. E-mail: martin@utalca.cl

Recibido: 12-10-10 • Aceptado: 13-03-17

teaching critical thinking to undergraduate college students through contextualized learning objects. The methodology corresponds to a descriptive study, because it defines critical thinking, according to several authors, identifies existing methods and different tests to measure it, expounding their development strategies. Finally, as a result of the analysis, an innovative intervention model is proposed that gathers the existing tools for measuring critical thinking in initial undergraduates tertiary-level students that would facilitate a didactic approach to it and permit deepening its coherence with the disciplinary field throughout the curriculum.

Key words: Learning objects critical thinking, quality of learning.

Introducción

El lingüista americano Noam Chomsky pone énfasis en la característica de “des-educación” de los individuos aludiendo a que el sistema escolar promueve un modelo de educación que está en las antípodas del desarrollo del pensamiento crítico e independiente. Señala que tal modelo incentiva a los profesores a moverse en función de técnicas y procedimientos en detrimento de la búsqueda de fórmulas que permitan el despliegue creativo y audaz de los individuos (Chomsky, 2007).

Del mismo modo, diversas iniciativas en el mundo contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico. Ellas reconocen la significación del tema incluso como una “*necesidad universal para la educación*”. Tales iniciativas como “The critical thinking community” (Foundation for Critical Thinking, 2011) fomentan la práctica del pensamiento crítico a través del trabajo cooperativo en la comunidad que le componen así como de los investigadores que lo dirigen. Lo anterior representa un ejemplo concreto de la preocupación que existe en la actualidad por mejorar el pensamiento crítico tanto por parte de los docentes como de alumnos y personas en general. Critical Thinking provee reflexión en torno al pensamiento crítico así como acceso a bibliografía y materiales para diversos niveles educativos.

En lo específico, el tema del pensamiento crítico en alumnos universitarios de pre-grado es hoy en día un problema que afec-

ta a todo el sistema público y/o privado de la educación superior en Chile y el mundo. Ejemplifica lo anterior el hecho de que recurrentemente se miden los niveles de pensamiento crítico en alumnos de universidades públicas y privadas con el fin de poner en evidencia las carencias del sistema actual (Escurra, 2008). En Chile, por ejemplo, se ha constatado que los alumnos universitarios tienen tendencia a un estilo de aprendizaje más secuencial y concreto en detrimento de un estilo causal y abstracto (Rojas, Salas, y Jiménez, 2006). Sería plausible, por tanto, conjeturar una relación entre estilos de aprendizaje y el pensamiento crítico.

Pero el problema de la linealidad o concretismo del pensamiento no tiene solamente que ver con los estudiantes. En efecto, también participan del inconveniente los docentes pero, en particular, la formación inicial de los mismos se encuentra en la base del problema toda vez que las prácticas de enseñanza determinan, en gran medida, los estilos de aprendizaje de los discentes. Algunos estudios han señalado la precariedad del pensamiento crítico en profesores de enseñanza básica (Miranda, 2003). Como una forma de superar tal situación, desde el año 1996 en Chile se desarrolló un proyecto de evaluación sistemática de la formación inicial de los profesores. Producto de ello se generó una iniciativa de innovación con el fin de potenciar el modelo de aprendizaje basado en problemas, el que fue financiado por el Programa de Fortalecimiento de la

Formación Inicial de Docentes del Ministerio de Educación. Dicha iniciativa permitió generar un nuevo plan de estudios así como la creación de módulos bajo el modelo de aprendizaje basado en problemas (Iglesias, 2002).

Sin embargo, a la luz de los resultados actuales representados por ejemplo por el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, Ministerio de Educación de Chile), la PSU (Prueba de Selección Universitaria) o las pruebas comparativas internacionales como “The Trends in International Mathematics and Science Study” (TIMMS) o aquellas del “Programme for International Student Assessment” (PISA), vemos que la calidad de los aprendizajes logrados por los estudiantes de los niveles primarios y secundarios sigue siendo muy deficiente. Tal situación, se quejan los académicos de las universidades, se proyecta hasta los primeros niveles de la educación terciaria de forma que los alumnos muestran niveles muy disminuidos de pensamiento crítico en la medida, por ejemplo, que se ha constatado que un porcentaje importante de los egresados del sistema formal no lee comprensivamente.

Hoy en día las universidades de Concepción, Federico Santa María, Pontificia Universidad Católica de Chile, de Santiago, Austral de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso junto a un grupo de colegios del país se encuentran participando de un proyecto de investigación piloto desde el año 2007 y en el cual se aplica una batería de pruebas que apuntan a medir habilidades no cognitivas (en donde se incluyen los aspectos actitudinales de pensamiento crítico) con el fin de evaluar la posibilidad de ser incorporadas en el futuro como factor de ingreso a la educación terciaria.

De esta manera, estamos frente a un problema en donde los individuos que se for-

man en nuestras universidades no poseen niveles aceptables de desarrollo de pensamiento crítico, cuestión que representa una clara brecha que impide abordar integralmente el tema de la calidad de los aprendizajes. El poseer pensadores críticos es importante para el futuro de la sociedad (Williams, 2005) y por tanto generar condiciones para que los egresados del sistema terciario tengan las capacidades suficientemente desarrolladas.

Mientras el comentario generalizado plantea que las asignaturas tratadas verticalmente o en forma tradicional no aportan al desarrollo del pensamiento crítico, pensamos que es posible y necesario, además, entrenar y desarrollar el pensamiento crítico (Dewey, 1997).

Recientes consensos de expertos norteamericanos han señalado la importancia no del desarrollo del pensamiento a secas, como se ha intentado hacerlo hasta hoy, si no que en resolver la complejidad que representa montar dispositivos que desarrollen las capacidades de pensamiento crítico en los estudiantes de cualquier nivel educativo (Lipman, 2001). Algo similar ha ocurrido en Gran Bretaña en donde la comunidad académica, preocupada de orientar las políticas educativas, promueve su desarrollo en estudiantes mayores de 16 años (Moseley, 2004).

Surge entonces la inquietud de cómo contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de pregrado, en sus niveles iniciales, de modo que cuenten con herramientas metodológicas y prácticas que puedan ser aplicadas en el desarrollo no sólo de sus estudios de pre y/o post grado, si no que les sean útiles en el desenvolvimiento profesional. En Chile las acciones destinadas a tal efecto en las universidades públicas o privadas se enmarcan, fundamentalmente, en algunas de las asignaturas que constituyen las mallas curriculares sin contribuir mayormente al

desarrollo del pensamiento crítico de manera integral.

Pero lo realmente preocupante es que no existen suficientes iniciativas tendientes al uso sistemático de instrumentos de medición, intervención y control del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de nivel terciario. Los alumnos ingresan a la enseñanza superior bajo ciertos supuestos de madurez que les permitiría desenvolverse eficientemente en sus estudios universitarios. Sin embargo la realidad es otra: los estudiantes que ingresan a la educación terciaria no cuentan con un alto nivel de pensamiento crítico.

Recientemente se acaba de informar que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha presentado la iniciativa denominada “Evaluación de la Educación Superior a través de los resultados de aprendizaje” (OCDE, 2009). Dicho estudio busca medir las aptitudes genéricas de los estudiantes como resolución de problemas y el pensamiento crítico a través de una prueba *on line*. Esta iniciativa es un proyecto que entrega a los sistemas de educación superior de los países pertenecientes a la OCDE una herramienta para el diagnóstico de sus estudiantes.

El problema central es, entonces, la inexistencia de una metodología que permita a los docentes y alumnos hacerse cargo del desarrollo del pensamiento crítico de manera genérica y aplicable a cualquier ámbito disciplinar. En otras palabras, cómo a partir de un diagnóstico eficientemente realizado es posible plantear una propuesta de intervención autónoma para mejorar el pensamiento crítico.

1. Pensamiento crítico: Precisión conceptual y formas de medición

¿Debemos enseñar a pensar o a pensar críticamente? abordamos permanentemente

tal ejercicio intelectual lo que nos diferencia de las restantes especies del reino animal en tanto cuanto poseemos la capacidad de construir nuevo conocimiento con el sólo hecho de plantearnos dialécticamente frente al mundo.

Los estudios realizados en torno al pensamiento crítico responden a un amplio espectro temático que va desde la vinculación con aspectos psicológicos, educativos, filosóficos y/o sociológicos por mencionar sólo algunos de los campos de interés. Sin embargo, en el ámbito de la educación dicha preocupación intelectual se remonta, al menos, a poco más de un siglo en los trabajos de Dewey en las primeras décadas del siglo pasado. En la segunda mitad del siglo XX, se elaboró un constructo teórico sobre el pensamiento crítico que contemplaba los aspectos de “inferencia” entendida como la discriminación entre varios grados de verdad o falsedad que se obtienen desde datos conocidos; el “reconocimiento” de supuestos en afirmaciones y argumentos; la “deducción” como la capacidad de determinar si ciertas conclusiones derivan necesariamente desde datos y premisas; la “interpretación” en el sentido de ponderar evidencias y decidir si determinadas generalizaciones o conclusiones son justificadas y, finalmente, la “evaluación de argumentos” que consiste en distinguir entre argumentos fuertes y relevantes y otros, para un determinado tópico (Watson y Glaser 1980, 1994a, 1994b).

Del mismo modo se definió el *pensamiento crítico* como el “pensamiento razonable reflexivo buscando decidir qué creer o qué hacer” (Ennis, 1993). Ello involucraría las siguientes actividades: Enjuiciar la credibilidad de fuentes de información; identificar conclusiones, razones y argumentos; enjuiciar la calidad de un argumento y de sus razones, supuestos y evidencias; desarrollar y defender una posición propia; hacer preguntas apropiadas

das y clarificadoras; planificar experimentos y enjuiciar diseños experimentales; definir términos de modo apropiado para el contexto; ser de mente abierta; intentar mantenerse bien informado; sacar conclusiones cuando se puede, pero con precaución.

Para algunos autores (Lipman, 1989), el concepto de pensamiento crítico corresponde a “un pensamiento capaz y responsable en tanto que conduce al juicio porque se apoya en los criterios, es auto corrector y sensible al contexto”. El mismo autor propone a los criterios como guías del pensamiento crítico y en donde la comunidad de la experiencia actuaría como matriz para dichos criterios (Lipman, 2001).

Según Robert Paul de la Fundación para el pensamiento crítico (Paul y Elder, 2003a; Paul, 1993; Paul y Elder, 2003b), el pensamiento crítico es el “modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”.

Así, un pensador crítico y ejercitado se caracteriza por: formular problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión; acumular y evaluar información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente; llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes; piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según sea necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas, y al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente.

El pensamiento crítico es auto-dirigido, auto-disciplinado, autorregulado y auto-correctivo. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y

habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano. Así, todo razonamiento posee un propósito para solucionar un problema, resolver una pregunta o explicar algo. Este razonamiento se fundamenta en supuestos basados en perspectivas particulares sobre datos, información y evidencia. De este modo, el discente puede expresar dicho razonamiento en conceptos e ideas, las cuales contemplan inferencias e interpretaciones a través de las cuáles es posible concluir algo respecto a algún fenómeno específico. Lo anterior generará, necesariamente implicancias y consecuencias que afectan tanto al observador como al fenómeno o problema sobre el cual se razona.

Para razonar se propone un proceso secuencial con el fin de definir bien cada uno de estos componentes. Para ello se aplican los siguientes estándares universales: Claridad; exactitud; precisión; relevancia; profundidad; amplitud y lógica. Así, el pensador se desarrolla en 6 etapas secuenciales, ninguna de las cuales se realiza sin esfuerzo deliberado. Tales etapas perciben al individuo como: irreflexivo, desafiado, incipiente, practicante, avanzado, maestro (Paul y Elder, 2003).

Hay amplio consenso en la literatura sobre la afirmación de que el pensamiento crítico no se desarrolla sin un trabajo deliberado. Aparece plausible que el aprendizaje proceda en etapas. Así, por ejemplo, de acuerdo a su construcción, se propone un proceso en 8 etapas articuladas (Paul y Elder, 2003a), a saber: el problema; el propósito; los conceptos relacionados con el tema; la información necesaria; los supuestos; los puntos de vista alternativos; las posibles conclusiones y, las consecuencias probables de los cursos de acción.

A fines de la década de 1980 se realizó un estudio Delphi entre expertos cuyo fruto fue

una nueva definición del pensamiento crítico: “el juicio auto-regulado, para un propósito, que resulte en la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia y la explicación de evidencias y consideraciones conceptuales, metodológicas, acerca de criterios o contextos” (Facione 1990, 2000). Con esta propuesta, aparece clara la distinción entre las competencias cognitivas y las disposiciones o actitudes.

Las competencias cognitivas son un poder-hacer necesario que consisten en: Interpretar (categorizar, decodificar, clarificar significado); Analizar (examinar ideas, identificar y analizar argumentos); Evaluar (afirmaciones y argumentos); Inferir (interrogar evidencias, conjeturar alternativas, derivar conclusiones); Explicar (presentar resultados, justificar procedimientos, presentar argumentos); Auto-regular: auto-examinarse, auto-corregirse.

Sin embargo, una persona puede disponer de las competencias pero no usarlas; se proponen entonces los siguientes atributos de disposición: a) En general: inquisitivo, preocupado de mantenerse bien informado, confianza en el razonamiento, apertura mental en relación con otras maneras de ver, flexibilidad en relación con diferentes opiniones, comprensión del otro, justicia en la evaluación del razonamiento, prudencia y suspensión de juicios, disposición a reconsiderar y revisar el razonamiento y b) En asuntos específicos: claridad al expresar el propósito, ordenado en el tratamiento de la complejidad, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable al seleccionar criterios, preocupado en mantener la atención enfocada al asunto bajo estudio, persistencia frente a dificultades y precisión acorde a las circunstancias del caso.

Se han desarrollado varios test para medir y evaluar el pensamiento crítico en una

persona, siempre desde el punto de vista de un constructo teórico particular. Habrían 7 razones distintas que explicarían por qué una evaluación del pensamiento crítico puede ser deseable (Ennis, 1993), a saber: diagnosticar el nivel inicial de los estudiantes; dar retroalimentación a los estudiantes (sobre su desarrollo); motivar a los estudiantes para desarrollar su pensamiento crítico; informar a los docentes sobre su éxito en enseñar el pensamiento crítico a sus estudiantes; investigar temas relacionados con el pensamiento crítico; ayudar a decidir si un estudiante debería entrar en una determinada carrera y proveer información para la rendición de cuentas de establecimientos educacionales.

Los test existentes se dividen en dos grupos: unos se apoyan en ítems de selección múltiple, mientras que los otros evalúan en base al desarrollo de un ensayo por parte del sujeto evaluado. Hay diferencias importantes entre ambos tipos. Los de selección múltiple tienen buenas cualidades estadísticas (validez y confiabilidad) pero solamente evalúan aspectos predeterminados del pensamiento crítico y no se pueden repetir. A su vez, los de ensayo son más adaptables a las necesidades específicas de cada caso, se pueden repetir, pero su validez de constructo y confiabilidad es limitada.

Entonces la selección de un test depende de los objetivos que se persigan. Aún Ennis (crítico de los test de opción múltiple) admite que hasta el objetivo N° 5 anteriormente señalado, son adecuados. El test de Watson-Glaser intenta medir el pensamiento crítico según su propio modelo. En su versión “Form-S” se plantean 40 preguntas de opción múltiple (la versión original tuvo 80). Su validez de constructo y confiabilidad han sido ampliamente documentadas (Watson y Glaser, 1994b; Gadzella *et al.*, 2005) y es uno de los dos test

más usados en la literatura. El California Critical Thinking Skills Test y el Critical Disposition Inventory (Facione y Facione, 1992; Facione *et al.*, 1992) se orienta al modelo generado en base al estudio Delphi (Facione, 1990). El Skills Test usa 34 preguntas de opción múltiple, el Disposition Inventory consiste en 75 ítems. Al igual que el test Watson-Glaser, tiene buena aceptación por sus calidades estadísticas. El test de Ennis-Weir (Ennis y Weir, 1985) plantea el desarrollo de un ensayo (40 minutos) para evaluar. El test de Cornell (Ennis *et al.*, 1985) tiene dos formas (X y Z con 71 y 52 ítems respectivamente). El International Critical Thinking Assessment Test propuesto por la Fundación para el Pensamiento Crítico, se basa en la elaboración de un ensayo para evaluar los componentes del modelo de Paul.

Ahora bien, en términos de la calidad de los procesos de aprendizajes, existe consenso amplio en que las asignaturas tradicionales no contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico (Williams, 2005). Este desarrollo requeriría una enseñanza específica por lo cual se han ido desarrollando diversas estrategias (Williams, 2005; Brunt, 2005; Staib, 2003), a saber: Incitar a los alumnos a formular preguntas; organizar controversia estructurada; organización de seminarios; diálogo socrático; tareas de redacción reflexiva; uso de simulaciones para hacer experimentos; uso de diagramas; uso reforzado de medios de comunicación digital (foro, mail); uso de instrucción asistida por computador y uso del método de casos.

Resulta importante poder producir información comparable con otros estudios a modo de contribuir a la acumulación del conocimiento. En esta situación, se privilegian las ventajas estadísticas de los test de opción múltiple por sobre las ventajas de especificidad de

los test basados en ensayos por lo tanto, parece adecuado, para este contexto, prescindir de los test de Ennis, de Cornell y el "International Critical Thinking Assessment Test". Dado que los estudios realizados sobre períodos de un año (como Brunt, 2005; Staib, 2003) señalan que aparentemente los cambios en las disposiciones se realizan con mayor rapidez que los cambios de las competencias cognitivas, deberían usarse los instrumentos del California Critical Thinking Skills Test y el Critical Disposition Inventory (Facione y Facione, 1992; Facione *et al.*, 1992).

Este test y el procesamiento de sus datos se apoyan en sistemas computacionales, los cuales entregan los resultados por persona, distinguiendo las diferentes competencias cognitivas y las disposiciones. Existen dos versiones equivalentes (pero con tópicos diferentes) para permitir la aplicación de un pre- y de un post-test sin correr el riesgo que significaría un eventual efecto de aprendizaje desde el pre-test.

2. Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico

En relación a las estrategias y metodologías para el desarrollo del pensamiento crítico existe profusión de investigadores que, desde el campo de la didáctica o de la psicología, proponen innumerables técnicas que hacen posible el acrecentar el pensamiento crítico en los individuos. Muchos de ellos arrancan desde la taxonomía de Bloom (que corresponde a una clasificación de los dominios de aprendizaje desarrollada hace casi medio siglo por el Dr. Benjamín Bloom) para proponer modelos basados en criterios y estándares (Campos, 2007; Saiz, 2002). Otros entregan herramientas para su aplicación en estudiantes de diversos niveles, casi siempre conside-

rando la visión del docente en su trabajo hacia el alumno (Rojo, 2005; Knight, 2006). Sin embargo no se encuentra tal profusión de estrategias cuando se acerca la construcción de conocimientos al uso de herramientas provistas por la tecnología de información y comunicación.

Parece fuera de toda duda el que las instituciones de educación propicien el desarrollo del pensamiento crítico entre sus estudiantes. Cada vez resulta más necesario el contar con consensos respecto a cuáles deberían ser los mejores caminos a seguir para lograr que nuestros alumnos sean capaces de desenvolverse reflexivamente en torno a la resolución de problemas, al planteamiento de interrogantes que les sean desafiantes y/o el pensar metacognitivamente: “Los educadores escuchan cada vez con mayor frecuencia la orden de “enseñar a pensar”... De golpe, la escuela parece haber descubierto que no está haciendo bien su trabajo, y ahora el pensamiento crítico se ha vuelto una preocupación casi constante de los docentes, de los directivos, de los padres y, sobre todo, de los medios para quienes siempre es buena una mala noticia” (Castellano, 2007).

¿Cómo, entonces, se contribuye a que los alumnos que ingresan a la universidad y no cuentan con un background que les permita pensar críticamente desarrollen tal capacidad en forma autónoma?; ¿es posible que las estrategias que actualmente se proveen puedan ser adaptadas a formas genéricas de uso para su incorporación en los cursos de cualquier carrera profesional? En la medida que se cuente con un modelo que permita el abordaje del desarrollo del pensamiento crítico, se puede generar una metodología didáctica que responda adecuadamente a la evaluación previa de los estudiantes que ingresen en un programa de desarrollo del pensamiento crítico. Así, el uso de “objetos de aprendizaje” (learning objects)

representa una potente herramienta para potenciar el pensamiento crítico.

En un contexto de formación terciaria de pregrado, se asume como condición de entrada el hecho de que el pensamiento crítico representa uno de los aspectos cognitivos centrales para el logro de competencias complejas. La existencia de un modelo de abordaje del desarrollo del pensamiento crítico debe ser una condición deseable en las instituciones de educación superior. En consecuencia, también creemos que es imprescindible el contar con una metodología didáctica que sea coherente y responda al modelo de intervención planteado en el punto anterior.

Por último, vemos que con la incorporación del trabajo autónomo por medio de objetos de aprendizaje es posible lograr avances significativos en el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos universitarios de pregrado.

3. Desarrollo del pensamiento crítico a través de objetos de aprendizaje

El concepto de objeto de aprendizaje en el campo educativo proviene de la computación, específicamente desde el área de la programación orientada a objetos. Hoy en día es posible contar con recursos informáticos de uso común que pueden contribuir al desarrollo del pensamiento crítico si los ponemos en un contexto determinado y contamos, para ello con el apoyo de un docente que pueda usarlos bajo la modalidad blended learning, es decir, combinando la presencialidad con la virtualidad en el proceso de construcción de conocimiento.

Un objeto de aprendizaje puede ser definido como “cualquier recurso digital que puede ser reutilizado para apoyar el aprendizaje” (Wiley, 2000) o como “una pieza digital de material

de aprendizaje que direcciona a un tema claramente identificable o salida de aprendizaje y que tiene el potencial de ser reutilizado en diferentes contextos” (Mason *et al.*, 2003). También han sido definidos como “unidades mínimas de contenido didáctico con significado propio, constituidas por paquetes de información multiformato y carácter interactivo, orientadas al logro de un determinado objetivo educativo, identificables por metadatos, e integradas por contenidos, recursos, actividades y evaluación. Destacados por su reusabilidad, compatibilidad técnica, adaptabilidad y durabilidad” (Del Moral y Cernea, 2005).

Si tenemos a disposición de profesores y alumnos piezas que incluyan contenidos y actividades que propician y estimulan el pensamiento crítico resulta clave el contar con un modelo didáctico que oriente y asesore a los docentes sobre las mejores modalidades de poner en juego a tales objetos de aprendizaje (Chan *et al.*, 2006).

Los objetos de aprendizaje deben ser usados bajo un paradigma diferente al tradicional (esto es poner en el centro del proceso de desarrollo de contenidos en forma lineal) y pensar, precisamente, en las fortalezas que presentan dichos objetos de los cuales pueden ser intercambiables e interoperables. Ellos pueden apoyar fuertemente a los estudiantes en el desarrollo del pensamiento crítico a la par que apoyan sus competencias académicas o cognitivas. En otras palabras el contar con un modelo modular que favorezca las diferencias de base o entrada de los alumnos se alinea con las propiedades de modularidad y granularidad que poseen los objetos de aprendizaje. Estos se pueden compartir y ofrecer nuevas formas de representar, intervenir y evaluar el conocimiento estructural y vincular los contenidos de aprendizaje con el conocimiento discursivo (Longmire, 2003).

Ahora bien, tal propuesta se entiende en un escenario mixto, combinado o “blended learning” en donde la presencialidad del acto educativo está en combinación permanente con el trabajo mediado entre el docente y el alumno por medio de tecnologías de información y comunicación, específicamente, por medio de la Web 2.0 representada por el trabajo que es posible abordar con plataformas de administración de aprendizajes (Learning Management System – LMS–).

Es necesario, por tanto, explicar el blended learning entendiendo y relacionando los cambios tecnológicos y sociales actuales como una nueva forma de organizar el conocimiento y la producción a través de la denominada sociedad red, donde por primera vez se han podido integrar los medios de comunicación humana como son el audio, el texto y la multimedia (Aiello y Willen, 2004). Sobre lo mismo se ha señalado “El blended learning no es un modelo de aprendizaje basado en una teoría general de aprendizaje, sino la aplicación de un pensamiento ecléctico (selectivo) y práctico. Ve el objetivo de aprendizaje y busca la tecnología más adecuada para el proceso”. En palabras simples, se observa que el “subir” información en formato de texto o gráfico tiende a quedar descontextualizado puesto que lo que los alumnos buscan es una sana combinación entre acceso a la información a cualquier hora y desde cualquier lugar con la posibilidad de discutir, crear, ampliar dicha información a través de las redes y comunidades de aprendizaje las que pueden actuar en forma síncrona o asincrónica.

La bibliografía da cuenta de un espezanzador futuro en la medida en que los objetos de aprendizaje sean usados bajo un paradigma diferente al tradicional, esto es poner en el centro del proceso al desarrollo de contenidos en forma lineal y pensar, precisamente,

en las fortalezas que presentan los objetos de aprendizaje los cuales pueden ser intercambiables, interoperables y que no responden a una lógica lineal de tratamiento de los contenidos. Ellos pueden apoyar fuertemente a los estudiantes en el desarrollo del pensamiento crítico a la par que apoyan las competencias académicas o cognitivas.

4. Consideraciones finales

El pensamiento crítico representa un área sobre la cual se ha intervenido poco en el plano de la formación terciaria. Solamente en los últimos años se han desarrollado algunas iniciativas que, impulsadas por organismos internacionales o universidades buscan registrar mediciones en torno a la real dimensión de estándares o capacidades que poseen los estudiantes del sistema universitario nacional.

No ha existido, sin embargo, un foro de discusión en torno a los reales alcances del problema para la educación universitaria. Ciertamente es que, en forma indirecta, se hace mención a él a través del tratamiento que cada una de las instituciones de educación superior realizan en el contexto de problemáticas específicas como son la retención de alumnos, grados de deserción estudiantil, tiempo de titulación, acciones remediales, entre otros.

También es necesario tener en consideración el hecho de que los niveles de educación primaria y secundaria no han podido resolver el dilema que representa la búsqueda de opciones reales y efectivas para que los discentes piensen críticamente. Hoy a pocas personas se les ocurriría desconocer el hecho de que existe la tendencia entre los estudiantes a pensar linealmente en un mundo que demanda un tipo de pensamiento con símil en el hipertexto (no lineal).

Las iniciativas que propenden al desarrollo del pensamiento crítico son, por tanto, limitadas. Tal vez si, al igual que el estudio Delphi que ha dado origen a la definición más consensuada de pensamiento crítico que le divide en habilidades cognitivas (interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, autorregulación) y disposiciones (inquisitivo, juicioso, buscador de la verdad, confía en el razonamiento, de mente abierta, analítico y sistemático) (Facione, 2007), se requiera de un consenso en torno a su importancia y modo de abordar en el sistema universitario de pregrado.

Sin embargo su abordaje parte, como se ha señalado, por la necesidad de generar un modelo didáctico genérico que permita ser aplicado por la totalidad del sistema. Ello se inicia por estar de acuerdo con una definición, un sistema para medirlo y un modelo de intervención didáctico. La capacidad de reconocer un perfil típico de pensador crítico ayudaría a generar el modelo (algo así como un análisis funcional en torno al perfil de un pensador crítico).

La capacidad del sistema universitario para generar un modelo que permite, entre otros, comparar los niveles alcanzados en este ítem por los alumnos de diferentes instituciones pero de formación más o menos similar sería, a lo menos, un insumo poderoso que orientaría las políticas públicas en torno al mejoramiento de los aprendizajes.

A inicios del siglo XXI se asoma el recurso que brindan las tecnologías de información y comunicación para abordar tales habilidades cognitivas y disposiciones en los estudiantes. Nos referimos específicamente a la posibilidad de acrecentar el trabajo que, hasta el momento, se realiza bajo el concepto de objetos de aprendizaje. Una formación que incorpora a su quehacer el hecho de que la vir-

tualidad está permanentemente acompañando los actos cotidianos. Un escenario flexible, modular, hipertextual e icónico enriquece el trabajo del discente en la medida en que otorga la posibilidad de generar comunidades de aprendizaje.

La web 2.0 entrega hoy todos los recursos imaginables para permitir que, objetos de aprendizaje de calidad, sean distribuidos y discutidos por alumnos y docentes con el fin último de desarrollar el pensamiento crítico.

Es evidente que existe un gran potencial para apoyar el desarrollo del pensamiento crítico a través de la utilización de objetos de aprendizaje. Sin embargo, para facilitar efectivamente el pensamiento crítico tales objetos deberían considerar tanto las disposiciones como las habilidades cognitivas de los individuos así como brindar la ayuda requerida para esto. Es más, como no existe una metodología específica para el diseño y evaluación de objetos de aprendizaje en función del desarrollo del pensamiento crítico nos imaginamos un modelo de intervención que considere, finalmente, una doble dimensión paralela en la que la interacción del objeto de aprendizaje con el estudiante permiten a éste último aprender activamente, desarrollando su pensamiento crítico.

El objeto de aprendizaje como software, es capaz de generar un espacio de interacción en el cual el usuario (el estudiante) tiene ciertas opciones y tareas definidas por la “superficie” (interfaz) del objeto. Si el objeto lo incita a hacer una interpretación, entonces el estudiante interpretará. Por lo tanto, si el estudiante aprende de la acción que ejecuta y si el objeto de aprendizaje lo incita a realizar las acciones del pensamiento crítico, el alumno va a realizarlas y, como efecto, aprender a pensar críticamente.

Bibliografía citada

- Aiello, Martin y Willen, Cilia (2004). “El blended learning como práctica transformadora”. Laboratorio de Mitjans Interactius, Universidad de Barcelona. En: http://www.lmi.ub.es/te/any2004/documentacion/2_aiello.pdf. Consulta realizada el 12 de julio de 2010.
- Bartolomé, Antonio (2004). “Blended Learning. Conceptos Básicos. En Rev. De los medios y Educación”. En: http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_blended_learning/documentacion/1_bartolome.pdf Consulta realizada el 7 de noviembre de 2009.
- Brunt, Ba. (2005). Models, measurement and strategies in developing critical-thinking skills. **The Journal of Continuing Education in Nursing** 36(6). Pp. 255-262.
- Campos, Agustín (2007). **Pensamiento Crítico. Técnicas para su desarrollo**. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- Castellano, Hugo (2007). **El pensamiento crítico en la escuela**. Editorial. Prometeo, Buenos Aires.
- Chan, María Elena; Galeana, Lourdes y Ramírez, M. (2006). **Objetos de aprendizaje e innovación educativa**. Editorial Trillas. México.
- Chomsky, Noam (2007). **La (Des)educación**. Editorial Crítica. Barcelona. España.
- Del Moral, María Esther y Cernea, Doina Ana (2005). “Diseñando objetos de aprendizaje como facilitadores de la construcción de conocimiento”. En “Proceeding del II Symposium Pluridisciplinar sobre diseño, evaluación y descripción de contenidos educativos reutilizables” (SPDECE05). Barcelona, España.

- Dewey, John (1997). **How we think**. Dover Publications, Inc. New York.
- Elder y Paul, (2003). *Critical Thinking Development: a Stage Theory*, Santa Rosa, CA: Foundation for critical thinking.
- Ennis, Robert H. (1993). **Critical thinking assessment. Theory into Practice** 32(3). Pp.179-186.
- Ennis, Robert H. & Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test*, Pacific Grove, CA. Midwest Publications.
- Ennis, Robert H., Millman, J. & Tomko, T.N. (1985). **Cornell Critical Thinking Test level X and level Y manual**. Pacific Grove, CA. Midwest Publications.
- Escurrea, Miguel (2008). Relación entre la disposición hacia el pensamiento crítico y los estilos de pensamiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. Poster en el XXIX International Congress of Psychology ICP. Berlin.
- Facione, Peter (1990). *Critical thinking a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The California Academic Press.
- Facione, Peter (2000). *The disposition toward critical thinking: its character, measurement and relationship to critical thinking*.
- Facione, Peter & Facione, N.C. (1992). *The California critical thinking skills test: test manual*, Millbrae, CA. California Academic Press.
- Facione, Peter (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Insight Assessment*. En <http://www.insightassessment.com>. Consulta realizada el 24 de mayo de 2010.
- Facione, Peter., Facione, N.C. & Sanchez, C.A. (1992). *The California critical thinking disposition inventory: test manual*, Millbrae, CA. California Academic Press.
- Foundation for Critical Thinking (2011). Documento disponible en www.criticalthinking.org. Consulta realizada el 7 de enero de 2011.
- Gadzella, Bernardette, Stacks; James, Stephens, Rebecca & Masten, William. G. (2005). Watson-Glaser critical thinking appraisal, Form-S for education majors, *Journal of Instructional Psychology* 32(1). Pp.9-12.
- Iglesias, Juan (2002). El aprendizaje basado en problemas en la formación inicial de docentes. **Revista. Perspectivas**, Vol. XXXII, N° 3, Septiembre.
- Knight, Peter (2006). **El profesorado universitario. Formación para la excelencia**. Narcea Ediciones. Madrid.
- Lipman, Matthew (1989). "Critical Thinking and the Use of Criteria", en **Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines**. Vol. 1, N° 3. Montclair College.
- Lipman, Matthew (2001). **Pensamiento complejo y educación**. Ediciones de la Torre. Madrid.
- Longmire, Warren R. (2003). "Using learning objects in critical thinking pedagogy and to facilitate entry into discourse communities" (January 1, 2003). *Electronic Doctoral Dissertations for UMass Amherst*. Paper AAI3096296. [Http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3096296](http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3096296)
- Miranda, Christian (2003). "El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto". **Revista Estudios Pedagógicos**. N° 29. Pp. 39 -54.
- Mason, Robin; Weller, Martin; & Pegler, Chris (2003). *Learning in the connected economy*. Open University. Londres.
- Moseley, David (2004). *Thinking skills frameworks for post-16 learners: an evaluation*.

- luation. A research report for the Learning and Skills Research Centre. <http://www.lsrc.ac.uk> Consulta realizada el 4 de enero de 2010.
- OECD (2009). The OECD assessment of higher education learning outcomes (AHELO).
- Paul, Richard y Elder, Linda (2003a). La mini-guía para el pensamiento crítico. **Conceptos y herramientas**. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Paul, Richard y Elder, Linda (2003b). Los fundamentos del pensamiento analítico, Santa Rosa, CA. Foundation for critical thinking
- Paul, Richard (1993). Critical Thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world. Santa Rosa, CA. Foundation for critical thinking
- Rojas, Gladys; Salas, Raúl y Jiménez, Carlos (2006). "Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento entre estudiantes universitarios". **Revista. Estudios Pedagógicos**, XXXII, N° 1. Pp. 49 – 75.
- Rojo, Luis (2005). **Pensamiento Crítico**. Pearson Educación. México.
- Saiz, Carlos (2002). **Pensamiento Crítico. Conceptos básicos y actividades prácticas**. Ediciones Pirámide.
- Staib, Sharon (2003). Teaching and measuring critical thinking. *Journal of Nursing Education* 42(11). Pp. 498-508.
- Watson, Goodwin & Glaser, Edward (1980). Watson-Glaser critical thinking appraisal, manual. Psychological Corp. San Antonio. Texas. USA.
- Watson, Goodwin & Glaser, Edward (1994a). Watson-Glaser critical thinking appraisal, manual. Psychological Corp. San Antonio. Texas. USA.
- Watson, Goodwin. y Glaser, Edward (1994b). Watson-Glaser critical thinking appraisal, Form-S. Psychological Corp. San Antonio. Texas. USA.
- Wiley, D. A. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor and a taxonomy. En D. A. Wiley (Ed.) The instructional use of learning objects. <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Consulta realizada el 20 de enero de 2010.
- Williams, Robert L. (2005). Targeting critical thinking within teacher education: the potential impact on society. *The Teacher Educator* 40(3). Pp.163-187.

Formación en competencias de futuros Contadores Públicos: Una experiencia docente en el ámbito internacional

Montoya del Corte, Javier*
Farías Martínez, Gabriela María**

Resumen

Este trabajo describe el planteamiento, desarrollo y resultados de una experiencia docente para la formación en competencias de estudiantes universitarios de Contaduría Pública (CP) de España y México. En concreto, se trató de fortalecer algunas habilidades profesionales requeridas en las International Education Standards (IES) de la International Federation of Accountants (IFAC). Como prácticas docentes se utilizó el estudio de casos, lecturas y vídeos, discusión plenaria en el aula a través de videoconferencia y aprendizaje colaborativo en pequeños grupos. Los hallazgos obtenidos son indicativos de la efectividad de este tipo de experiencias docentes para el desarrollo de ciertas habilidades profesionales. Además, los estudiantes que trabajaron en equipos internacionales desarrollaron en mayor medida algunas habilidades relacionadas con la interculturalidad, como interactuar con personas de diferentes culturas, trabajar en escenarios interculturales y escuchar y leer de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales. Estos resultados invitan a impulsar la cooperación entre profesores y universidades de distintos países, de cara a plantear actividades académicas conjuntas que faciliten la formación en competencias de sus estudiantes.

Palabras clave: Competencias, habilidades profesionales, Contaduría Pública, interculturalidad, IFAC.

Competence Training for Future Public Accountants: A Teaching Experience at the International Level

Abstract

This paper describes the approach, development and results of a teaching experience for competency training of public accounting undergraduate students from Spain and Mexico. Specifically, the study sought to

* Doctor en Ciencias Empresariales. Profesor de Economía Financiera y Contabilidad, Departamento de Administración de Empresas, Universidad de Cantabria (España). Miembro de la Cátedra Pyme de la Universidad de Cantabria. Director del Máster en Contabilidad y Auditoría de la Universidad de Cantabria. E-mail: javier.montoya@unican.es

** Doctora en Innovación Educativa. Profesora Titular, Departamento Académico de Contabilidad y Finanzas, Escuela de Negocios, Humanidades y Ciencias Sociales, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México). E-mail: gabriela.farias@itesm.mx

strengthen some skills required in the International Education Standards (IES) of the International Federation of Accountants (IFAC). For teaching practices, case studies, lectures and videos, plenary discussion in the classroom through videoconference, and collaborative learning in small groups were used. Results indicate the effectiveness of this type of teaching experiences in developing certain professional skills. Additionally, students who worked on international teams developed to a greater degree some intercultural skills such as interacting with culturally diverse people, working in cross-cultural settings and listening and reading effectively with sensitivity to cultural differences. These results invite the promotion of cooperation among teachers and universities from different countries to propose joint academic activities that facilitate the formation of competences in the students.

Key words: Competences, professional skills, public accounting, interculturality, IFAC.

Introducción

Este trabajo describe el planteamiento, desarrollo y resultados de una experiencia docente enfocada a la formación en competencias de estudiantes universitarios de Contaduría Pública (CP) de España y México. De forma particular, el objetivo que se persigue es evaluar la efectividad de la intervención educativa realizada de cara a fortalecer algunas habilidades necesarias para el adecuado desempeño de esta actividad profesional en el ámbito internacional. Los participantes fueron tres grupos de estudiantes de nivel de Grado de otras tantas universidades, una en España y dos en México. Estos, organizados en equipos nacionales e internacionales, trabajaron de forma colaborativa en una actividad sobre el caso Enron-Andersen. La elección de estos dos países se justifica por la relación académica que los autores de este trabajo mantienen desde 2005, fecha en que se produjo la primera estancia formativa del profesor español en una de las universidades mexicanas.

Entre los motivos que justifican el desarrollo de esta actividad académica, y la consiguiente elaboración de este trabajo, cabe destacar el reto de la formación en competencias al que se enfrentan las universidades a nivel mundial (García, 2006). Este desafío transforma la visión más clásica de la ense-

ñanza universitaria, para dotarla ahora de una función vital: participar en la capacitación de los estudiantes para su adecuado desempeño profesional (Silva, 2008).

Para responder a las necesidades de este nuevo escenario, se hace imprescindible un cambio de paradigma en los modelos educativos dominantes en las últimas décadas (Barr y Tagg, 1995). Antes, el profesor era el actor principal, transmitiendo conocimientos mediante clases magistrales en las que el estudiante adoptaba una actitud más pasiva. Ahora, el profesor asume la función de instructor y guía, mediando en el aprendizaje autónomo y activo del estudiante, que se convierte en protagonista de su propia formación (Benito y Cruz, 2005; Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

Centrando la atención en el ámbito de la CP, cabe destacar al International Accounting Education Standards Board (IAESB), integrado en la International Federation of Accountants (IFAC). Esta institución desarrolla guías sobre competencias y experiencia profesional para mejorar los estándares de formación contable en todo el mundo. Entre estas guías se encuentran las International Education Standards (IES), que establecen los elementos esenciales que los programas formativos de contables y auditores deberían integrar, con potencial para ser reconocidos internacionalmente (IFAC, 2010:18). De esta

manera, las directrices comprendidas en las IES se erigen en un marco de referencia primordial para los profesores universitarios de CP de todo el mundo, de cara a poder formar contables y auditores más competentes.

Los hallazgos obtenidos, que más adelante se detallan, son indicativos de la efectividad de este tipo de experiencias para el desarrollo de diferentes habilidades profesionales, como intelectuales, técnicas y funcionales, personales, e interpersonales y comunicativas. Además, se identifican diferencias significativas en el desarrollo de algunas de estas habilidades en función de que el grupo de trabajo de los estudiantes sea nacional o internacional, en especial en las relacionadas con la interculturalidad. Esto puede resultar de interés para generar ideas sobre nuevas prácticas educativas en la universidad, que incorporen elementos como la internacionalidad e interculturalidad al actual modelo de formación basado en competencias.

1. Marco teórico

1.1. Marco normativo

Recientemente, se ha realizado la importancia de la formación basada en competencias, a fin de otorgar a las universidades un papel más relevante en la capacitación de los estudiantes para lograr su mejor desempeño en el mercado laboral (UNESCO, 1998). Dentro del ámbito disciplinar de la CP, se define competencia como "la capacidad de una persona para ejecutar un trabajo cumpliendo con un determinado estándar en entornos laborales reales" (IFAC, 2010:23). Por otro lado, se define capacidad como "el conjunto formado por los conocimientos profesionales, habilidades profesionales, y valores, ética y actitu-

des profesionales requeridos para demostrar competencia" (IFAC, 2010:22). Como se desprende de estas definiciones, la capacitación de los estudiantes debe realizarse desde tres vertientes distintas: a) una cognitiva, ligada a que aprendan a conocer; b) una procedimental, asociada a que aprendan a hacer; y c) una actitudinal, vinculada a que aprendan a ser y a estar.

Centrando la atención en la segunda estas vertientes, cabe subrayar que algunos organismos se han esforzado por definir cuál es el perfil deseado en cuanto a habilidades en un contable (Joyce *et al.*, 2006:455). En este sentido, el IAESB-IFAC, a través de la aprobación de las IES, determina los fundamentos que debe reunir la formación contable para mejorar la calidad del ejercicio profesional. Actualmente, las IES están compuestas por ocho normas diferentes, aunque complementarias entre sí. A efectos de delimitar el marco normativo de este trabajo, el interés queda centrado en:

- La "IES-3: Professional Skills and General Education" (IFAC, 2010:46-51), que establece las habilidades que deben poseer los candidatos a ejercer profesionalmente como contables.
- Y la "IES-8: Competence Requirements for Audit Professionals" (IFAC, 2010:82-98), que dispone los requerimientos que en materia de competencias deben cumplir, particularmente, los auditores.

La intervención educativa que más adelante se explica, junto con la adquisición de conocimientos y la formación en valores, ética y actitudes, se enfocó hacia el desarrollo de algunas de las habilidades recogidas en estas dos normas y, por tanto, requeridas a los contables y a los auditores a nivel internacional.

1.2. Literatura previa

Existe evidencia reciente de que los actuales programas de formación en competencias en el área de la CP no siempre están en la línea de las expectativas del mercado (Sin *et al.*, 2011; Pan y Perera, 2012). Esto, exige a las autoridades académicas y a los propios profesores a estar al corriente de las nuevas demandas y necesidades profesionales de sus futuros egresados.

En el contexto de Estados Unidos (Burnett, 2003), Europa (Hassall *et al.*, 2005) y Australia (Tempone *et al.*, 2012) se han llevado a cabo trabajos encaminados a averiguar cuáles son las competencias más valoradas por los empleadores en los contables que se desea contratar. Los resultados de estas investigaciones revelan que los empleadores destacan como importantes algunas de las competencias recogidas en la IES-3 y la IES-8, como son: la comunicación oral y escrita, la gestión de la presión y del tiempo, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y analítico, la capacidad para escuchar de forma efectiva y los valores y la ética.

Otros estudios más recientes, en cambio, han arrojado algunos resultados preocupantes con relación a este tema, activando con ello ciertas alertas. Y es que en opinión de los estudiantes, pero también de los propios empleadores en el mercado laboral, muchos de los atributos y de las competencias esenciales para el buen desempeño de la profesión contable no están siendo suficientemente desarrolladas en los programas de CP de las universidades (Kavanagh y Drennan, 2008).

Centrando la atención en el desarrollo de habilidades profesionales, autores como Arquero (2000), evidencia algunas deficiencias formativas en varias habilidades no-técnicas identificadas como muy importantes en

el perfil profesional de los contables, especialmente la comunicación oral y escrita y la resolución de problemas. Este resultado se reproduce en estudios más recientes (Arquero *et al.*, 2009; Gray y Murray, 2011; Stone *et al.*, 2013), que indican que ser capaz de comunicarse oralmente y por escrito, así como saber escuchar, son habilidades altamente valoradas por los egresados universitarios en cuanto a su importancia para el adecuado desempeño de tareas profesionales. No obstante, también se pone de manifiesto que en ellas se perciben, junto con la resolución de problemas, las mayores necesidades de formación.

Al objeto de dar respuesta a esta circunstancia, desde las aulas universitarias muchos profesores han emprendido distintos tipos de iniciativas enfocadas a tratar de salvar esta divergencia. Es decir, a intentar corregir la disociación que actualmente existe entre lo que el mercado laboral contable está demandando y lo que en el seno de las universidades se está generando en cuanto a formación en competencias, en general, y en habilidades profesionales, más en particular.

Como reconoce la IFAC (2010:38-45), en un mundo globalizado en el que las TICs han transformado la función de los contables, es necesario que los programas de formación profesional en CP incluyan conocimientos y habilidades relacionadas con las mismas. De este modo, en la línea del creciente interés de las universidades por incorporar las TICs a sus actividades docentes (Sigalés, 2004), algunos profesores han optado por integrar los entornos virtuales de aprendizaje en sus cursos de CP (De Lange *et al.*, 2003; Wells *et al.*, 2008). El propósito principal que se persigue es fortalecer la destreza de los estudiantes en el empleo de las TICs, ya que éstas constituyen un elemento esencial dentro del portafolio de habilidades re-

queridas para el trabajo de un contable y, por tanto, son demandadas cada vez en mayor medida por los empleadores para poder acceder a un puesto de trabajo (Stoner, 2009).

Por otro lado, estudios como el de Albrecht y Sack (2000), dirigido a los propios ejercientes de la CP, muestran que las habilidades más importantes que debe dominar un contable son la comunicación oral y escrita y el pensamiento crítico y analítico. En la línea de estos resultados, Sharifi *et al.* (2009) procedieron a diseñar un modelo de curso de CP orientado a la formación de los estudiantes en estas tres habilidades, proponiendo para ello la realización, tanto individual como en equipo, de distintos ejercicios de presentación oral y escrita basados en temas de actualidad contable. Por su parte, con relación al pensamiento crítico y analítico, Hall *et al.* (2004) proporcionan evidencia sobre una serie de cambios introducidos en un curso de CP, consistentes en la realización de diferentes actividades de aprendizaje en grupo diseñadas para mejorar la calidad de los productos de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados de su estudio revelan que los estudiantes mostraron un pequeño pero estadísticamente significativo incremento en su enfoque de aprendizaje en profundidad y un pequeño pero estadísticamente significativo decremento en su enfoque de aprendizaje superficial. Esto sugiere que los profesores de CP, a través de la introducción de cambios en el contexto de aprendizaje, pueden ser capaces de influir en los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes (Samkin y Francis, 2008).

Estos trabajos son sólo un ejemplo de distintas experiencias docentes que contribuyen al desarrollo de habilidades en estudiantes universitarios de CP. Para más referencias de interés sobre el tema puede consultarse el trabajo de Apostolou *et al.* (2013).

1.3. Preguntas de investigación

La intervención educativa que a continuación se describe persigue el desarrollo en los estudiantes participantes de una selección de habilidades recogidas en la IES-3 y la IES-8, altamente valoradas por los empleadores en el mercado laboral contable y/o el esfuerzo formativo que reciben actualmente en las universidades ha sido puesto en entredicho en la literatura previa. Para evaluar la efectividad de la experiencia, se plantean las siguientes preguntas de investigación: a) ¿Cuál es la opinión de los estudiantes sobre el impacto de la intervención educativa en el desarrollo de algunas de las habilidades destacadas por el IAESB-IFAC? y b) ¿Se pueden identificar diferencias estadísticamente significativas en el grado de desarrollo de estas habilidades en función de que el grupo de trabajo al que fueron asignados los estudiantes sea nacional o internacional?

2. Metodología

El trabajo emplea un enfoque metodológico mixto dividido en varias etapas. Las fuentes de información utilizadas están principalmente basadas en la opinión de los estudiantes, y se complementan con la opinión de los profesores a partir del seguimiento de la actividad y el análisis de las evidencias de aprendizaje que fueron obtenidas.

Antes de dar comienzo la intervención educativa se llevó a cabo una serie de entrevistas personales con los estudiantes. La finalidad fue acercarlos a la experiencia docente en la que iban a participar y conocer, a través de un cuestionario diagnóstico, el perfil de la muestra en cuanto a sus características personales, académicas y profesionales. En la Tabla I se recogen algunas de estas características.

Tabla I. Características de los estudiantes

Estudiantes	Total	Universidad			Valor Signif.
		UC	ITESM	CETYS	
Sexo:					
- Hombres	44,7%	13,3%	64,7%	40,0%	0,001 *
- Mujeres	55,3%	86,7%	35,3%	60,0%	
Trabajan en la actualidad	26,3%	5,9%	29,4%	36,0%	0,081 ***
Experiencia profesional previa	72,4%	58,8%	73,5%	80,0%	0,315 ^{NS}
Edad media (años)	22,6	22,6	23,3	21,5	0,000 *
Vida universitaria media (años)	3,7	4,0	4,2	2,9	0,000 *
Promedio horas formación en CP	439,8	387,6	550,9	320,0	0,000 *
Promedio horas formación en ética	113,3	48,4	98,9	174,4	0,000 *

Nota: (NS) Diferencia no significativa; (*) Diferencia significativa al 1%; (**) Diferencia significativa al 5%; (***) Diferencia significativa al 10%.

Fuente: Elaboración propia (2012).

La intervención educativa fue desarrollada por un profesor de la Universidad de Cantabria (UC, España) y dos profesoras, una del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, México) y otra del Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS, México), durante el curso académico 2010/2011. Los españoles estudiaban la asignatura de "Auditoría de Cuentas" en la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas. Los mexicanos del ITESM estudiaban la asignatura de "Auditoría" en la Licenciatura en CP y Finanzas, mientras que los del CETYS estudiaban distintas materias en las Licenciaturas en Administración de Empresas, Relaciones Comerciales y Negocios Internacionales.

En el caso de la UC en España, participaron 17 estudiantes, seleccionados entre un total de 197 matriculados en la asignatura, realizando la actividad de forma voluntaria. En el caso de las universidades mexicanas, participaron 34 estudiantes del ITESM y 25 del CETYS, realizando la actividad de forma obligatoria. En total, en la intervención educa-

tiva tomaron parte 76 estudiantes, divididos en 25 grupos, integrados todos ellos por 3 estudiantes, salvo uno por 4. De estos 25 grupos, 10 tuvieron un carácter internacional, al estar formados por un estudiante de cada universidad. La comunicación entre los estudiantes de México y España se realizó por correo electrónico, Facebook, Messenger y Skype. Los otros 15 grupos, tuvieron un carácter nacional, al estar formados por estudiantes de la misma universidad. Todos los grupos se constituyeron de forma aleatoria.

La intervención educativa diseñada se materializó en la realización de una actividad académica basada en el estudio del caso Enron-Andersen, que suponía el 10% de la calificación final de la asignatura. Los estudiantes dispusieron de 40 días para completarla. En la Tabla II se presentan las 16 habilidades que se consideró que los estudiantes esencialmente trabajarían al realizar la actividad.

Autores como Libby (1991), Hassall *et al.* (1998) y Hassall y Milne (2004), ya han apuntado los beneficios de utilizar el método del caso como técnica didáctica en la discipli-

Tabla II. Habilidades atribuidas por la IFAC a los profesionales de la CP

Habilidad	Tipo de habilidad				Relacionada con la interculturalidad		Profesional
	A	B	C	D	Sí	No	
1. Trabajar en equipo				X		X	X
2. Conseguir información procedente de personas	X					X	X
3. Conseguir información procedente de fuentes impresas	X					X	X
4. Conseguir información procedente de fuentes electrónicas	X					X	X
5. Comunicación por escrito				X		X	X
6. Comunicación oral				X		X	X
7. Pensar de forma lógica y analítica	X					X	X
8. Interactuar con personas de diferentes culturas				X	X		X
9. Trabajar en escenarios interculturales				X	X		X
10. Escuchar de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales				X	X		X
11. Leer de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales				X	X		X
12. Resolver problemas no estructurados en escenarios poco habituales	X						X
13. Trabajar con otras personas a través de un proceso consultivo, afrontando y resolviendo los conflictos que se van presentando				X		X	X
14. Negociar con otras personas acuerdos y soluciones aceptables				X		X	X
15. Gestionar la presión y el tiempo			X			X	X
16. Manejar las nuevas TICs		X				X	X

Nota: Tipo de habilidades: (A) Intelectuales; (B) Técnicas y Funcionales; (C) Personales; e (D) Interpersonales y Comunicativas.
Fuente: Elaboración propia (2012), a partir de IFAC (2010).

na contable. Además, trabajos previos como el de Austen *et al.* (2007) han demostrado su efectividad para alcanzar, simultáneamente, la adquisición de conocimientos relevantes sobre eventos reales y el desarrollo de ciertas habilidades. Al inicio de la actividad se pusieron a disposición de los estudiantes distintas referencias sobre el caso Enron-Andersen objeto de análisis, entre ellas: (1º) el estudio de caso elaborado por Beasley *et al.* (2003), (2º) el estudio de caso elaborado por Hamilton y Francis (2003), y (3º) la película-documental que sobre este caso dirigió Gibney (2005).

La actividad a realizar consistió en la redacción de un artículo tipo ensayo sobre el caso, estableciendo unas normas de estructura, presentación, formato y estilo similares a los de una revista que difunda trabajos científicos originales.

La evaluación de la actividad la realizaron conjuntamente los tres profesores responsables, según las siguientes pautas: pertinencia y coherencia de los contenidos, originalidad de los comentarios, existencia de opiniones, reflexiones y aportaciones personales, bibliografía de referencia y estilo de redacción.

Al igual que otros trabajos previos en la disciplina contable (Austen *et al.*, 2007; Lambert *et al.*, 2008), como técnica de investigación cuantitativa se elaboró un cuestionario que se dirigió a los estudiantes participantes. En el mismo se incluyeron los 16 ítems recogidos en la Tabla II anterior, conformando una escala de habilidades requeridas en CP en el ámbito internacional (IFAC, 2010). Este cuestionario fue aplicado a los estudiantes inmediatamente después de la intervención educativa, antes de recibir la calificación del trabajo, a efectos de medir la contribución de la misma a incrementar su capacidad para desarrollar tales habilidades.

La validez de contenido del instrumento queda confirmada al haber llevado a cabo los siguientes pasos interrelacionados: (1º) revisión de la literatura previa relevante; (2º) inclusión de diferentes dimensiones representativas del conjunto de habilidades (intelectuales, técnicas y funcionales, personales, e interpersonales y comunicativas); y (3º) utilización de una escala Likert de 5 puntos, desde "1= Totalmente en desacuerdo" hasta "5= Totalmente de acuerdo", para su comprensión, medida y contraste. Por lo que respecta a la fiabilidad de la escala, se calculó la consistencia interna mediante el estadístico alfa de Cronbach, obteniendo los siguientes resultados totales y por universidad: $\alpha_{TOTAL} = 0,904$, $\alpha_{UC} = 0,874$, $\alpha_{ITESM} = 0,907$, $\alpha_{CETYS} = 0,851$. Estos coeficientes son superiores al valor mínimo recomendado de 0,7, por lo que se puede afirmar que la fiabilidad es elevada (Pérez, 2005:693).

Cómo técnicas de análisis de los resultados se utilizaron la estadística descriptiva (frecuencias, medias y desviaciones típicas) y la Prueba T para muestras independientes.

3. Resultados

En la Tabla III, en primer lugar, se presenta información relativa a la opinión general de los estudiantes sobre el impacto de la intervención educativa en el desarrollo de algunas habilidades señaladas por el IAESB-IFAC. Como puede observarse, los resultados obtenidos sugieren la existencia de un consenso global respecto a la efectividad de esta actividad docente en el desarrollo de dichas habilidades, si bien pueden identificarse cuatro grupos o niveles de desarrollo diferenciados.

El primer grupo está formado por cinco habilidades que puede considerarse que fueron las que el conjunto de estudiantes logró

Tabla III. Desarrollo de habilidades profesionales: general y por tipo de grupo de trabajo

Incremento de la capacidad para...	1	2	3	4	5	Media	Desv. Típ.	Significatividad
1. Trabajar en equipo								
Total	0,0	3,9	15,8	27,6	52,7	4,29	0,877	0,856 ^{NS}
Nacional	0,0	2,2	19,6	23,9	54,3	4,30	0,866	
Internac.	0,0	6,7	10,0	33,3	50,0	4,27	0,907	
2. Conseguir información procedente de personas								
Total	0,0	6,6	19,7	32,9	40,8	4,08	0,935	0,512 ^{NS}
Nacional	0,0	8,7	19,6	32,6	39,1	4,02	0,977	
Internac.	6,6	3,3	20,0	33,3	43,4	4,17	0,874	
3. Conseguir información procedente de fuentes impresas								
Total	1,3	2,6	15,8	28,9	51,4	4,26	0,915	0,042 ^{**}
Nacional	0,0	2,2	8,7	32,6	56,5	4,43	0,750	
Internac.	3,3	3,3	26,7	23,3	43,4	4,00	1,083	
4. Conseguir información procedente de fuentes electrónicas								
Total	0,0	1,3	13,3	20,0	65,4	4,49	0,778	0,589 ^{NS}
Nacional	0,0	2,2	8,9	22,2	66,7	4,53	0,757	
Internac.	0,0	0,0	20,0	16,7	63,3	4,43	0,817	
5. Comunicarse por escrito								
Total	0,0	2,6	7,9	25,0	64,5	4,51	0,757	0,853 ^{NS}
Nacional	0,0	2,2	6,5	30,4	60,9	4,50	0,723	
Internac.	0,0	3,3	10,0	16,7	70,0	4,53	0,819	
6. Comunicarse oralmente								
Total	10,7	8,0	25,3	20,0	36,0	3,63	1,333	0,011 ^{**}
Nacional	4,3	6,5	23,9	21,7	43,6	3,93	1,162	
Internac.	20,7	10,3	27,6	17,2	24,2	3,14	1,457	
7. Pensar de forma lógica y analítica								
Total	0,0	1,3	11,8	31,6	55,3	4,41	0,751	0,942 ^{NS}
Nacional	0,0	0,0	10,8	37,0	52,2	4,41	0,686	
Internac.	0,0	1,3	13,3	23,3	60,1	4,40	0,855	
8. Interactuar con personas de diferentes culturas								
Total	13,4	1,4	12,2	14,9	58,1	4,03	1,414	0,000 [*]
Nacional	22,7	2,3	20,5	15,9	38,6	3,45	1,577	
Internac.	0,0	0,0	0,0	13,3	86,7	4,87	0,346	
9. Trabajar en escenarios interculturales								
Total	12,3	4,1	17,8	16,7	49,4	3,86	1,398	0,000 [*]
Nacional	18,2	6,8	25,0	18,2	31,8	3,39	1,466	
Internac.	3,4	0,0	6,9	13,8	75,9	4,59	0,907	

Tabla III (Continuación)

Incremento de la capacidad para...	1	2	3	4	5	Media	Desv. Típ.	Significatividad
10. Escuchar de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales	Total Nacional Internac.	8,1 11,4 3,3	4,1 6,8 0,0	21,6 22,7 20,0	20,3 18,2 23,3	3,92 3,70 4,23	1,258 1,374 1,006	0,060 ***
11. Leer de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales	Total Nacional Internac.	5,3 8,9 0,0	9,3 13,3 3,3	8,0 8,9 6,7	32,0 35,6 26,7	4,03 3,71 4,50	1,185 1,308 0,777	0,002 *
12. Resolver problemas no estructurados en escenarios poco habituales	Total Nacional Internac.	3,9 6,5 0,0	2,6 4,3 0,0	25,0 26,1 23,3	26,3 26,1 26,7	4,00 3,83 4,27	1,071 1,180 0,828	0,079 ***
13. Trabajar con otras personas a través de un proceso consultivo, afrontando y resolviendo los conflictos que se van presentando	Total Nacional Internac.	1,3 2,2 0,0	3,9 6,5 0,0	11,8 13,0 10,0	27,6 32,6 20,0	4,32 4,13 4,60	0,927 1,024 0,675	0,030 **
14. Negociar con otras personas acuerdos y soluciones aceptables	Total Nacional Internac.	0,0 0,0 0,0	1,3 0,0 3,4	12,0 13,0 10,3	29,3 32,6 24,1	4,43 4,41 4,45	0,927 0,717 0,827	0,846 NS
15. Gestionar la presión y el tiempo	Total Nacional Internac.	1,3 0,0 3,3	1,3 2,2 0,0	10,5 15,2 3,3	25,0 28,3 20,0	4,45 4,35 4,60	0,839 0,822 0,855	0,202 NS
16. Manejar las nuevas TICs	Total Nacional Internac.	2,6 4,3 0,0	1,4 2,2 0,0	14,9 13,0 17,8	23,0 26,1 17,9	4,32 4,24 4,46	0,967 1,058 0,793	0,335 NS

Nota: (1) columnas 3-7: porcentaje de respuesta a cada posición de la escala Likert (1= Totalmente en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= Indiferente, 4= De acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo); (2) columnas 8 y 9: media y desviación típica; y (3) columna 10: resultados de la Prueba T para dos muestras independientes, donde (NS) Diferencia no significativa; (*) Diferencia significativa al 1%; (**) Diferencia significativa al 5%; (***) Diferencia significativa al 10%.

Fuente: Elaboración propia (2012).

desarrollar en mayor medida: (1º) comunicarse por escrito, (2º) conseguir información procedente de fuentes electrónicas, (3º) gestionar la presión y el tiempo, (4º) negociar con otras personas acuerdos y soluciones aceptables, y (5º) pensar de forma lógica y analítica.

El siguiente grupo lo integran cuatro habilidades que el conjunto de estudiantes también pudo desarrollar de manera importante, aunque ligeramente menos que las anteriores: (6º) trabajar con otras personas a través de un proceso consultivo, afrontando y resolviendo los conflictos que se van presentando, (7º) manejar las nuevas TICs, (8º) trabajar en equipo, y (9º) conseguir información procedente de fuentes impresas.

Dentro del tercer grupo aparecen otras cuatro habilidades con las que el conjunto de estudiantes también se muestra de acuerdo respecto a su desarrollo durante la experiencia docente en la que participaron: (10º) conseguir información procedente de personas, (11º) interactuar con personas de diferentes culturas, (12º) leer de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales, y (13º) resolver problemas no estructurados en escenarios poco habituales.

Por último, se identifican otras tres habilidades que en opinión del conjunto de estudiantes son las que menos consiguieron desarrollar con su participación en la actividad docente: (14º) escuchar de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales, (15º) trabajar en escenarios interculturales, y (16º) comunicarse oralmente.

En la Tabla III, además, se presenta información relativa a la opinión de los estudiantes sobre el impacto de la intervención educativa en el desarrollo de estas habilidades cuando estos son organizados en función del grupo en el que trabajaron: nacional o internacional. Por una parte, los estudiantes que tra-

bajaron en grupos nacionales consideran que lograron desarrollar en mayor grado dos de las habilidades consideradas: (1º) conseguir información procedente de fuentes impresas, y (2º) comunicarse oralmente. Por otra, los estudiantes que trabajaron en grupos internacionales consideran que lograron desarrollar en mayor grado seis de las habilidades consideradas: (1º) interactuar con personas de diferentes culturas, (2º) trabajar en escenarios interculturales, (3º) escuchar de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales, (4º) leer de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales, (5º) resolver problemas no estructurados en escenarios poco habituales, y (6º) trabajar con otras personas a través de un proceso consultivo, afrontando y resolviendo los conflictos que se van presentando. Dentro de estas seis últimas habilidades se encuentran las cuatro relacionadas con la cultura (véase la Tabla II), que son precisamente las cuatro habilidades menos valoradas por los estudiantes que trabajaron en grupos nacionales.

4. Conclusiones

Los resultados expuestos anteriormente son indicativos de la idoneidad de este tipo de intervenciones educativas para la adecuada formación en competencias de cara al posterior desempeño profesional en CP. Las habilidades desarrolladas, además, no son de un sólo tipo, sino que cubren un amplio abanico, entre intelectuales, técnicas y funcionales, personales, e interpersonales y comunicativas.

Entre las habilidades consideradas en este trabajo, tres de las cinco más valoradas por el conjunto de estudiantes se corresponden con algunas de las que han sido reveladas por investigaciones previas como las más valoradas por los empleadores del mercado la-

boral (Burnett, 2003; Hassall *et al.*, 2005), como son: la comunicación escrita (índole interpersonal y comunicativa), la gestión de la presión y del tiempo (índole personal), y el pensamiento lógico y analítico (índole intelectual).

Además, la dimensión internacional introducida en la ejecución de la actividad permitió que los estudiantes, sobre todo los que trabajaron en grupo con compañeros de otras universidades, fortalecieran de manera importante cuatro habilidades relacionadas con la interculturalidad, todas ellas de índole interpersonal y comunicativa, como son: la interacción con personas de diferentes culturas, el trabajo en escenarios interculturales, la escucha de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales, y la lectura sensible hacia las diferencias culturales. Éstas son subrayadas de forma explícita por el IAESB-IFAC, pero hasta el momento han recibido poca atención por parte de los docentes y los investigadores en la disciplina contable (Farías y Montoya, 2009; Montoya y Farías, 2010).

Dado que se trata de una experiencia realizada en un curso académico y que la muestra de estudiantes es reducida, las conclusiones que se derivan pueden ser meramente orientativas. Ahora bien, la relevancia de este tipo de trabajos está en la transferibilidad de la experiencia y de sus resultados a otros ámbitos y contextos. Así, se considera que el trabajo aporta una serie de elementos que pueden resultar de interés de cara al desarrollo de prácticas educativas novedosas dentro del actual modelo de formación basado en competencias.

Dentro de las limitaciones del trabajo cabe señalar que, dado que la intervención educativa se llevó a cabo con estudiantes de Licenciatura de materias del ámbito de la empresa de España y México, los resultados del estudio pueden no ser extensibles a otros nive-

les, disciplinas y/o países. De esta manera, si bien los datos arrojados por este estudio pueden resultar de utilidad para los docentes interesados en la formación basada en competencias en estudiantes de la disciplina contable de España y México, los mismos deben interpretarse con las oportunas cautelas si pretenden trasladarse a contextos diferentes. De igual forma, hay que tener en cuenta que los resultados quedan condicionados por el idioma, ya que los estudiantes compartían el español como lengua materna.

Las limitaciones anteriores, no obstante, demandan realizar trabajos similares con estudiantes de otros niveles, materias, disciplinas, países y lenguas distintas, que permitan corroborar los resultados obtenidos o bien identificar y analizar las diferencias que pudieran llegar a presentarse. En este sentido, se considera pertinente trasladar la experiencia a otros contextos en los que exista la necesidad de formar a los estudiantes en las mismas habilidades, o bien en habilidades similares a las que aquí se han abordado. Igualmente, sería interesante profundizar en el estudio del posible efecto del país, la experiencia profesional y el sexo de los estudiantes en este tipo de intervenciones educativas.

Finalmente, es preciso destacar que las vivencias y resultados de esta experiencia docente invitan a impulsar la cooperación entre profesores y universidades de distintos países, de cara a plantear actividades formativas conjuntas con sus estudiantes, y deben alentar el ejercicio de la creatividad para emprender iniciativas de este tipo, generando así nuevas condiciones de aprendizaje. El interés que suscitan y el impacto que producen en los estudiantes permiten cumplir, simultáneamente, con las exigencias del modelo de formación basado en competencias y con las actuales demandas del mercado laboral.

Bibliografía citada

- Albrecht, W. Steve & Sack, Robert J. (2000). **Accounting education: Charting the course through a perilous future**. American Accounting Association. Sarasota.
- Apostolou, Barbara; Dorminey, Jack W.; Hassell, John M. & Watson, Stephanie F. (2013). "Accounting education literature review (2010-2012)", **Journal of Accounting Education**. Vol. 31, N° 2. Pp. 107-161.
- Arquero, José Luis (2000). "Capacidades no técnicas en el perfil profesional en contabilidad: las opiniones de docentes y profesionales". **Revista Española de Financiación y Contabilidad**. Vol. 29, N° 103. Pp. 149-172.
- Arquero, José Luis; Donoso, José Antonio; Jiménez, Sergio Manuel y González, José María (2009). "Análisis exploratorio del perfil demandado para Administración y Dirección de Empresas: implicaciones para el área contable". **Revista de Contabilidad**. Vol. 12, N° 1. Pp. 43-66.
- Austen, Lizabeth A.; Reisch, John T. & Seese, Larry P. (2007). "Actions speak louder than words: A case study on Mexican Corporate Governance". **Issues in Accounting Education**. Vol. 22, N° 4. Pp. 661-673.
- Barr, Robert B. & Tagg, John (1995). "From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education". **Change**. Vol. 27, N° 6. Pp. 13-25.
- Beasley, Mark S.; Buckless, Frank A.; Glover, Steven M. & Prawitt, Douglas F. (2003). **Auditing Cases: An Interactive Learning Approach**. Second Edition. Pearson-Prentice Hall. New Jersey.
- Benito, Águeda y Cruz, Ana (2005). **Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior**. Narcea. Madrid.
- Burnett, Sharon (2003). "The future of accounting education: A regional perspective". **Journal of Education for Business**. Vol. 78, N° 3. Pp. 129-134.
- De Lange, Paul; Suwardy, Themin & Mavondo, Felix (2003). "Integrating a virtual learning environment into an introductory accounting course: Determinants of student motivation". **Accounting Education**. Vol. 12, N° 1. Pp. 1-14.
- Farías, Gabriela M. y Montoya, Javier (2009). "Gestión de un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de competencias profesionales interculturales: una experiencia de educación superior entre México y España". **Apertura**. Vol. 9, N° 11. Pp. 6-19.
- García, José Antonio (2006). **¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior? El reto de Bolonia. Preguntas y respuestas**. Universidad de Barcelona. España.
- Gibney, Alex (2005). **Enron: The Smartest Guys in the Room**. Magnolia Pictures. Disponible en <http://video.google.com> Consulta realizada el 7 de agosto de 2012.
- Gray, Elizabeth F. & Murray, Niki (2011). "A distinguishing factor: Oral communication skills in new accountancy graduates". **Accounting Education**, Vol. 20, N° 3. Pp. 275-294.
- Hall, Matthew; Ramsay, Alan & Raven, John (2004). "Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students". **Accounting Education**. Vol. 13, N° 4. Pp. 489-505.
- Hamilton, Stewart & Francis, Inna (2003). **The Enron Collapse**. International Institute

- for Management Development. Lausana.
- Hassall, Trevor; Lewis, Sarah & Broadbent, Mike (1998). "Teaching and learning using case studies: a teaching note". **Accounting Education**. Vol. 7, Nº. 4. Pp. 325-334.
- Hassall, Trevor; Joyce, John; Arquero, José Luis & Donoso, José Antonio (2005). "Priorities for the development of vocational skills in management accountants: A European perspective". **Accounting Forum**. Vol. 29, Nº. 4. Pp. 379-394.
- Hassall, Trevor & Milne, Markus J. (2004). "Using case studies in accounting education". **Accounting Education**. Vol. 13, Nº. 2. Pp. 135-138.
- International Federation of Accountants (2010). **Handbook of International Education Pronouncements**. IAESB. New York. Disponible en <http://www.ifac.org> Consulta realizada el 7 de agosto de 2012.
- Joyce, John; Hassall, Trevor; Arquero, José Luis & Donoso, José Antonio (2006). "Communication apprehension and maths anxiety as barriers to communication and numeracy skills development in accounting and business education". **Education + Training**. Vol. 48, Nº. 6. Pp. 454-464.
- Kavanagh, Marie H. & Drennan, Lyndal (2008). "What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations". **Accounting and Finance**. Vol. 48, Nº. 2. Pp. 279-300.
- Lambert, Roderick B.; Tant, Kevin & Watson, John R. (2008). "Simulated financial dealing room: learning discovery and student accountability". **Accounting and Finance**. Vol. 48, Nº. 3. Pp. 461-474.
- Libby, Patricia A. (1991). "Barriers to using cases in accounting education". **Issues in Accounting Education**. Vol. 6, Nº. 2. Pp. 193-213.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). **Propuesta para la renovación de las metodologías educativas en la universidad**. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Madrid. Disponible en <http://web.micinn.es> Consulta realizada el 7 de agosto de 2012.
- Montoya, Javier y Fariás, Gabriel M. (2010). "Desarrollo de habilidades profesionales en estudiantes de auditoría de cuentas: evaluación de una experiencia entre universidades de España y México". **Revista Española de Financiación y Contabilidad**. Vol. 39, Nº. 147. Pp. 551-574.
- Organización de las Naciones Unidas (1998). **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. UNESCO. París. Disponible en <http://unesco.org>. Consulta realizada el 7 de agosto de 2012.
- Pan, Peipei & Perera, Hector (2012). "Market relevance of university accounting programs: Evidence from Australia", **Accounting Forum**. Vol. 36, Nº. 2. Pp. 91-108.
- Pérez, César (2005). **Métodos estadísticos avanzados con SPSS**. Thomson. Madrid.
- Samkin, Grant & Francis, Graham (2008). "Introducing a learning portfolio in an undergraduate financial accounting course". **Accounting Education**. Vol. 17, Nº. 3. Pp. 233-271.
- Sharifi, Mohsen; McCombs, Gary B.; Fraser, Linda L. & McCabe, Robert K. (2009). "Structuring a competency-based accounting communication course at the graduate level". **Business Communication Quarterly**. Vol. 72, Nº. 2. Pp. 177-199.

- Sigalés, Carles (2004). "Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles". **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**. Vol. 1, N°. 1. Pp. 1-6.
- Silva, Marisol (2008). "¿Contribuye la universidad tecnológica a formar las competencias necesarias para el desempeño profesional? Un estudio de caso". **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Vol. 13, N°. 38. Pp. 773-800.
- Sin, Samantha; Reid, Anna & Dahlgren, Lars O. (2011). "The conceptions of work in the accounting profession in the twenty-first century from the experiences of practitioners", **Studies in Continuing Education**, Vol. 33, N°. 2. Pp. 139-156.
- Stone, Gerard; Lightbody, Margaret & Whit, Rob (2013). "Developing accounting students' listening skills: barriers, opportunities and an integrated stakeholder approach". **Accounting Education**. Vol. 22, N°. 2. Pp. 168-192.
- Stoner, Gregory (2009). "Accounting students' IT application skills over a 10-year period". **Accounting Education**. Vol. 18, N°. 1. Pp. 7-31.
- Tempone, Irene; Kavanagh, Marie; Segal, Naomi; Hancock, Phil; Howieson, Bryan & Kent, Jenny (2012). "Desirable generic attributes for accounting graduates into the twenty-first century: The views of employers". **Accounting Research Journal**. Vol. 25, N°. 1. Pp. 41-55.
- Wells, Paul; De Lange, Paul & Fieger, Peter (2008). "Integrating a virtual learning environment into a second-year accounting course: determinants of overall student perception". **Accounting and Finance**. Vol. 48, N°. 3. Pp. 503-518.

La profesión académica en Argentina y España y su productividad científica en ciencias sociales

Gantman, Ernesto R.*
Fernández Rodríguez, Carlos J.**

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar las razones de las diferencias existentes entre España y Argentina en materia de productividad científica en ciencias sociales. La metodología de investigación utilizada es el análisis comparativo de casos, focalizado en la organización de la docencia universitaria en ambos países. Puede concluirse que la mayor productividad de España se debe a la institucionalización de la necesidad de publicar artículos en revista con referato como condición central para la permanencia en cargos de docencia universitaria, así como para progresar en la carrera académica. En contraste, el caso argentino evidencia otro panorama, en el cual la dedicación exclusiva a la docencia universitaria es una rareza, más que la norma en ciencias sociales, siendo además pocos los docentes que poseen formación doctoral.

Palabras clave: Productividad científica, universidades, ciencias sociales, Argentina, España.

The Academic Profession in Argentina and Spain and its Scientific Productivity in the Social Sciences

Abstract

The objective of this paper is to analyze why scientific productivity in the social sciences is much greater in Spain than in Argentina. The research method is comparative case studies with a focus on the organization of the academic profession in both countries. Conclusions are that the greater Spanish productivity is due largely to institutionalization of the “publish or perish” imperative as a central condition for permanence in professorial positions as well as progress in the academic career. In contrast, the Argentinean case shows a different panorama, in which full-time commitment to university teaching is rare rather than the norm in the social sciences, and few professors have a doctoral degree.

Key words: Scientific productivity, universities, social sciences, Argentina, Spain.

* Doctor de la Universidad de Buenos Aires (Administración). Profesor titular, Universidad de Belgrano y Profesor adjunto regular, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Cs. Económicas. E-mail: egantman@economica.uba.ar.

** Doctor en Sociología de la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor contratado doctor, Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Sociología. E-mail: carlosfernandez@uam.es.

Recibido: 12-11-07 • Aceptado: 13-03-19

Introducción

Como se ha demostrado en trabajos comparativos sobre la producción científica en administración de Argentina y España (Fernández y Gantman, 2011), existen importantes diferencias en la productividad de ambos países. Este trabajo aporta evidencias respecto a que esto ocurre también en otras ciencias sociales y tiene por objetivo explicar estas diferencias de productividad a partir de las características básicas propias de la organización de la profesión académica.

El trabajo está estructurado del siguiente modo. En la primera sección, se presentan datos bibliométricos sobre la importante disparidad existente en la productividad científica en ciencias sociales de Argentina y España, con lo cual se documenta el problema empírico del estudio. A continuación, ambos casos nacionales se desarrollan en secciones separadas, lo que permite obtener un panorama de los aspectos principales que podrían explicar tales diferencias en materia de productividad. Luego, se realiza un análisis comparativo en el cual se discuten tres factores que dan cuenta de las diferencias de productividad académica. La conclusión cierra el trabajo resumiendo los principales hallazgos del estudio.

1. Diferencias de productividad académica en ciencias sociales entre Argentina y España

La forma más utilizada para medir la productividad científica es el número de artículos publicados en revistas científicas con referato indizadas en bases científicas internacionales. No obstante, se ha argumentado que dichas bases, como Scopus o el Social Sciences Citation Index (SSCI), representan inadecuadamente la publicación de artículos de investigadores que no se desempeñan en países de habla inglesa (Narvaez-Berthelemot y Russell, 2001; Sancho, 1992). Además, hay que señalar que la producción científica en ciencias sociales se difunde a través de otras vías como libros y capítulos de libros (Huang y Chang, 2008). Pero a pesar de dichas limitaciones, la producción de artículos es generalmente aceptada como un indicador bibliométrico relevante de la visibilidad de la producción científica en ciencias sociales, criterio que adoptamos en este trabajo para evaluar la productividad de los países estudiados.

cuadramente la publicación de artículos de investigadores que no se desempeñan en países de habla inglesa (Narvaez-Berthelemot y Russell, 2001; Sancho, 1992). Además, hay que señalar que la producción científica en ciencias sociales se difunde a través de otras vías como libros y capítulos de libros (Huang y Chang, 2008). Pero a pesar de dichas limitaciones, la producción de artículos es generalmente aceptada como un indicador bibliométrico relevante de la visibilidad de la producción científica en ciencias sociales, criterio que adoptamos en este trabajo para evaluar la productividad de los países estudiados.

A tal efecto, en la Tabla I presentamos datos bibliométricos comparativos tomados de la base internacional Scopus. Los artículos se atribuyen a un país si al menos un autor tiene afiliación institucional en el mismo, independientemente del número de coautores. El criterio de atribución, en consecuencia, no es la nacionalidad del autor, sino su geografía de afiliación, lo que permite evaluar la capacidad científica institucional de los países.

Es posible apreciar que España supera a Argentina en todas las disciplinas consideradas. Las series de tiempo para ambos países evidencian una tendencia creciente. España más que decuplica la producción argentina en economía, administración y psicología para el año 2010 en las series de SCOPUS. Esta diferencia es más que significativa. En el resto de las ciencias sociales, la producción española para 2010 es casi siete veces la Argentina.

En suma, podemos concluir que España tiene una productividad científica bastante superior a la de Argentina en ciencias sociales. Esta diferencia no se explica en términos del tamaño poblacional de ambos países porque, si bien España tiene mayor población que Argentina, no existe una gran diferencia demográfica. Quizás podría deberse al mayor ni-

Tabla I. Producción de artículos en revistas indizadas en la base Scopus (2000-2010)

Año	Argentina				España			
	Ciencias Sociales	Economía	Administración	Psicología	Ciencias Sociales	Economía	Administración	Psicología
2000	59	14	8	33	319	216	105	429
2001	78	24	12	16	384	244	156	311
2002	72	27	7	23	432	326	193	379
2003	76	38	12	27	551	405	276	386
2004	100	42	9	29	571	406	244	425
2005	88	36	13	40	679	424	368	492
2006	93	25	24	42	841	535	451	557
2007	156	30	15	43	1.042	617	518	607
2008	193	56	21	67	1.413	717	627	815
2009	307	60	38	84	1.959	760	745	864
2010	316	55	68	101	2.239	840	862	1.029

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SCIMAGO (2012).

Nota: La columna ciencias sociales comprende diversas disciplinas como antropología, arqueología, ciencias de la comunicación, demografía, educación, geografía, derecho, bibliotecología, lingüística, sociología, ciencias políticas, administración pública, etc.

vel de desarrollo económico de España, ya que el nivel de riqueza per cápita sí muestra una importante diferencia entre estos países: en el año 2009, Argentina tenía un PBI per cápita de 11.961 U\$A, expresado en PPP (*purchasing power parity* o poder de paridad de compra) en dólares constante del año 2005, y España tenía un nivel mayor al doble con 27.631 U\$A (Heston *et al.*, 2011). Indudablemente, esta diferencia en materia de desarrollo económico supone la existencia de mayores fondos disponibles para el sistema de educación superior, así como la posibilidad de condiciones salariales más favorables para los investigadores. Además, hay factores geopolíticos como la inserción de España en la Unión Europea, lo cual la obliga a someterse a estándares de calidad en educación superior

similares a los de otros países de la comunidad.

En cualquier caso, si factores macroeconómicos y macrosociales resultan relevantes para explicar diferencias de productividad científica deben tener incidencia concreta en los principales productores de conocimiento: los investigadores que mayoritariamente se desempeñan en instituciones universitarias públicas y privadas. En tal sentido, tales factores pueden entenderse como determinantes mediatos. Su influencia y los mecanismos explicativos concretos a partir de los cuales ésta es ejercida sugieren estudiar los factores contextuales más inmediatos, lo que invita a considerar los aspectos particulares de la profesión universitaria en ambos países, de los cuales nos ocupamos en las próximas dos secciones.

2. España y la institucionalización del “publish or perish”

A lo largo de las últimas dos décadas la producción de conocimiento en ciencias sociales en España ha experimentado un crecimiento muy significativo. Aunque la proporción de inversión en políticas públicas relacionadas con la educación ha sido menor que la de otros países europeos comparables, el esfuerzo parece haber proporcionado rendimientos muy positivos en términos de publicaciones internacionales en revistas indexadas en el SSCI de la *Web of Science* (WOS) (Fernández y Gantman, 2011).

Tras el desierto científico de la dictadura franquista, la puesta en marcha de políticas de investigación con un mínimo grado de coherencia y seriedad, tales como la Ley de la Ciencia de 1986 y sus instrumentos fundamentales (el Plan Nacional de I+D y la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva) y la creación de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora en 1989, mostró el interés de los gobiernos democráticos por incorporar al país a la Unión Europea, no sólo en términos comerciales sino también de calidad científica (Jiménez *et al.*, 2003).

Por otra parte, la Ley de Reforma Universitaria significó una transformación de las categorías docentes del franquismo, que coincidió con una expansión del número de universidades. Poco a poco y pese a las deficiencias en la financiación (el porcentaje del PIB dedicado a I+D es uno de los más bajos de Europa), los autores españoles, particularmente en las universidades públicas, comenzaron a publicar de manera más frecuente sus trabajos en revistas internacionales y en inglés (Polo y de las Heras, 2008).

En las ciencias sociales, los resultados fueron sin embargo poco llamativos hasta la

aprobación en diciembre de 2001 de la Ley de Ordenación Universitaria (LOU), que pretendía proporcionar un impulso a la internacionalización de la actividad investigadora, estrategia central desde mediados de la década de los ochenta para la mayoría de las universidades mundiales (Bartell, 2003). Esta nueva ley significó también una relevante transformación de las categorías docentes existentes. Todo esto tendrá un impacto profundo en el sistema de producción de conocimiento científico.

La LOU propuso un cambio importante en la composición del profesorado universitario. Las categorías funcionariales (catedrático y profesor titular) se mantuvieron pero se reformó el cuerpo de los contratados, profesores con un contrato laboral que no forman parte de la administración del Estado. Las figuras más relevantes creadas son tres. En primer lugar, la de profesor ayudante, al que se le reconoce poca carga docente de forma que pueda concentrarse en la finalización de su tesis doctoral. La siguiente figura es la del profesor ayudante doctor, con condiciones laborales similares a las de los ayudantes aunque un salario más elevado y mayor carga docente. Los candidatos a este contrato deben ser doctores y, lo que es más importante, estar acreditados para dicha figura. Finalmente, los profesores contratados doctores, que disfrutaban de un contrato de carácter fijo o permanente bajo la ordenación laboral común. Como en el caso de los ayudantes doctores, también deben estar acreditados.

Se recogen además en la ley y en sus reformas posteriores otras figuras adicionales que no requieren acreditación: los profesores asociados, docentes cuya fuente de ingresos principal se encuentra en un ámbito ajeno a la universidad y cuya retribución monetaria es menor; y otras figuras de menor importancia, como los profesores colabora-

dores o visitantes. Finalmente, la ley estipula que los profesores de universidades privadas deben ser también acreditados, extendiendo la lógica del sistema a las instituciones del sector privado.

El concepto de acreditación (que se extiende también a las figuras de titular y catedrático) resulta central en la arquitectura del sistema de promoción y carrera universitaria. La filosofía se resume de la siguiente forma: si un profesor no ha sido acreditado no puede ni siquiera presentarse a las convocatorias de plazas de profesor universitario, organizadas sobre criterios de concurrencia competitiva. Esto supone un filtro que persigue evitar problemas de nepotismo y favoritismo hacia candidatos determinados.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), creada en 2002 por la LOU, es la institución que se ocupa a partir de entonces de la acreditación, realizando un trabajo ingente de evaluación tanto de la calidad de los distintos títulos universitarios (grado, máster, etc.) como, y esto es lo más relevante para nuestro análisis, de los currículos de profesores de cara a su posible acreditación a las figuras correspondientes. La ANECA con sus evaluaciones ha generado un enorme malestar entre el profesorado (de la Oliva, 2003) por la opacidad en sus criterios de evaluación, las excesivas exigencias en relación a las publicaciones (tomando los artículos de la WOS como uno de los criterios básicos) y la extraordinaria burocracia que ha generado, al obligar a los evaluados a proporcionar una exhaustiva documentación.

La necesidad de estar acreditado para poder acceder no sólo a la promoción académica sino a contratos de trabajo que permitan una cierta estabilidad económica ha generado una dinámica nueva, encaminada a enfocar los esfuerzos de los docentes hacia la produc-

tividad (sobre todo en términos de publicación de artículos en revistas indexadas en las bases de datos de la WOS, como publicaciones más valoradas). Se desarrolla así una mentalidad de tipo *publish or perish*, sobre todo en la universidad pública.

Los resultados de esta mentalidad parecen no admitir contestación. Por ejemplo, los datos de la WOS arrojan que en el período 2003-2011 el país generó, en los campos de *Management & Business*, más del doble de producción total que en todos los años anteriores (752 artículos frente a 314). En el resto de ciencias sociales la evolución ha sido muy similar, doblando o incluso cuadruplicando las cifras anteriores. Estos datos permitir sostener que la LOU ha ejercido una influencia significativa en la productividad científica.

Pese a las estadísticas y a informes que tratan de justificar el éxito del sistema, éste no se haya exento de críticas y problemas. El énfasis se ha puesto más en la investigación que en la calidad docente. La querencia de la ANECA por las revistas internacionales ha determinado que las carreras académicas se construyan sobre estos formatos y no sobre los libros o las revistas nacionales no indexadas (Masip 2011; Soriano 2008), en lo que se ha dado en llamar *Efecto ANECA*. La generación de esta mentalidad *publish or perish* ha causado un extraordinario estrés y angustia entre los investigadores con un aumento de los tiempos de trabajo y las exigencias, tanto a nivel curricular como burocrático.

Paradójicamente, en muchos casos, los más afectados han sido los jóvenes investigadores, que no se juegan tanto la mejora del contrato o del salario como directamente sus ingresos cotidianos, estando sometidos a elevadas demandas aunque en la mayoría de los casos ni siquiera tengan la capacidad de acceder a financiación para investigar. Además, en

ciertas ocasiones, son juzgados por catedráticos de otra generación que, por las diferentes trayectorias de acceso, pueden bien carecer de publicación internacional alguna.

Por último, cabe señalar que desde algunos campos del conocimiento se ha criticado este sistema de evaluación por estar consuetudinario con el espejo puesto en el modelo de investigación de las ciencias naturales, pues áreas como el derecho o las humanidades cuentan con un marco de institucionalización del conocimiento muy diferente (De la Oliva, 2003). Sin embargo, más allá de críticas y aspectos negativos, lo que resulta central para nuestro estudio es que la institucionalización del *publish or perish* está claramente asociada a un aumento en la productividad científica del país, tal como se evidencia en las bases científicas internacionales.

3. Argentina y la débil institucionalización de la docencia universitaria

A diferencia del caso español, los docentes universitarios en Argentina no están sometidos a severos regímenes de evaluación con demandas superlativas en términos de publicaciones en las más prestigiosas revistas internacionales. Las pautas de desempeño y desarrollo de carrera para la docencia universitaria difieren según se trate de universidades públicas y privadas, pero en esta sección nos ocuparemos básicamente de las instituciones públicas, que concentran la gran mayoría de los docentes universitarios.

El aspecto que resulta central en el análisis de la situación de los docentes universitarios argentinos es la existencia de un gran número de posiciones de tiempo parcial (generalización que también es válida para los docentes de las universidades privadas de mayor ta-

maño). Esto, ciertamente, es más significativo en aquellas áreas del conocimiento de tipo profesional (ingeniería, derecho, arquitectura, medicina, ciencias económicas), donde la mayor parte de los ingresos de los docentes proviene del ejercicio de la profesión y la docencia es algo que desarrollan más por motivos vocacionales que pecuniarios. No obstante, se reconoce que poseer antecedentes académicos en investigación es algo positivamente valorado como forma de capital simbólico que repercute en términos de prestigio y, por lo tanto, puede tener un efecto positivo en la carrera profesional de los docentes.

Según la información más reciente disponible, en 2009 del total de posiciones docentes en universidades públicas (146.983), sólo un 13% (19.461) correspondían a posiciones de dedicación exclusiva (Ministerio de Educación de la República Argentina 2010). Una apertura más detallada de la extensión de la docencia full time en universidades nacionales puede apreciarse con datos de la Universidad de Buenos Aires (UBA), la institución más importante y de mayor tamaño del país. Los datos del censo docente 2004 (el último sobre el cual encontramos información disponible) indican que menos del 10% de los 37.242 docentes censados tenía dedicación exclusiva (UBA 2005). Además, cabe señalar también que un número importante de docentes universitarios, especialmente aquellos que recién se inician en la carrera, no recibe remuneración alguna por su trabajo, sino que lo realiza *ad honorem* (12.988, es decir un 34.87% del total de docentes).

Como ya señalamos, este problema se aprecia más en las unidades académicas en donde se enseñan carreras profesionales. En la Facultad de Ciencias Económicas, sobre 2669 docentes, sólo figuraban 48 con dedicación exclusiva. En la Facultad de Ciencias Socia-

les, el número de docentes con dedicación exclusiva era algo mayor: 100 sobre un total de 2380 docentes. Estos son claros indicadores de la baja institucionalización de la docencia universitaria como profesión, entendiendo por tal la idea de que el docente universitario hace de la docencia su principal actividad y fuente de ingresos. Las remuneraciones de los docentes con dedicaciones semiexclusiva o parcial (equivalentes a una carga de trabajo semanal de 20 y 10 horas, respectivamente) hacen que sea necesario complementar la docencia con la actividad profesional propia de la disciplina científica de especialización. El tiempo libre para dedicarse a la investigación resulta, por lo tanto, muy reducido.

Los pocos docentes que tienen dedicación exclusiva o semi-exclusiva en universidades públicas están sujetos a regímenes de evaluación propios de cada unidad académica, no existiendo un régimen nacional unificado al respecto. Sin embargo, el Ministerio de Educación de la Nación ha procurado estimular la producción científica mediante la creación de un régimen de incentivos a la investigación, establecido mediante el Decreto 2427 del año 1993, que posibilita incrementar la remuneración a aquellos docentes que se dedican a investigar y que han sido previamente sujetos a un proceso de evaluación y categorización.

Por otra parte, existe un núcleo de docentes universitarios que conforman la carrera de investigador científico del CONICET (Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica), que tienen sede institucional tanto en instituciones públicas como privadas, y que se benefician de un régimen de estabilidad laboral. Para ellos, sí existe un régimen de acceso y categorización, ya que deben someterse a un estricto proceso de selección, así como a evaluaciones permanentes para ascender de categoría en el escalafón.

En síntesis, pese a las iniciativas del Ministerio de Educación y a la carrera de investigador científico del CONICET, Argentina no ha logrado condiciones que posibiliten una efectiva institucionalización de la docencia universitaria. En tal contexto, los problemas endémicos de financiamiento de la educación superior parecen ser el principal obstáculo a la efectiva institucionalización de la profesión docente en dicho sector, ya que las posiciones de dedicación exclusiva constituyen una proporción muy minoritaria sobre el total de cargos docentes en el sistema universitario.

4. Análisis comparativo

La precedente presentación de estos dos casos nacionales permite apreciar que la docencia universitaria en ambos países evidencia distintas trayectorias de institucionalización, las cuales se asocian a distintos modos de regulación de la profesión. A efectos comparativos, es necesario identificar factores que permitan establecer mecanismos explicativos que vinculen diferencias en términos de la organización de la profesión académica con diferencias en la productividad científica en ciencias sociales. En este sentido, tres factores propios de la organización de la profesión académica nos parecen relevantes como determinantes de la productividad científica. Los mismos permiten plantear tres hipótesis o proposiciones generales: 1) la existencia de un sistema de evaluación de desempeño por producción influye positivamente en el nivel de productividad científica, 2) el nivel de formación de los profesores universitarios tiene efecto positivo en su productividad científica y 3) la mayor dedicación horaria a la profesión universitaria favorece la productividad científica. A continuación, discutiremos estas proposiciones.

Respecto a la primera proposición, creemos que la existencia de un proceso de evaluación o acreditación para acceder a posiciones en docencia universitaria o validar su desempeño en el ejercicio de la docencia e investigación es un elemento central para incentivar la productividad científica. Si no existe evaluación periódica de desempeño y aspectos tales como la permanencia en el cargo o la promoción en la jerarquía de la carrera docente se basan exclusivamente en la antigüedad u otros criterios no meritocráticos que ignoren la producción científica, no puede esperarse un nivel adecuado de generación de conocimiento.

En España, se ha implementado en los últimos años un régimen de corte productivista de amplio alcance. Es obvio que poner énfasis en la productividad como elemento propio de las obligaciones del profesor universitario puede tener consecuencias indeseables, tales como un mayor estrés para los docentes, e incluso promover la cantidad y no la calidad en la generación de conocimiento en ciencias sociales. Sin embargo, pese a estos problemas, resulta claro cuál es el tipo de resultados concretos que esta política ha procurado estimular en el caso español, que se alinea con políticas de evaluación similares implementadas en otros países europeos. En Argentina, si bien existen sistemas de evaluación de desempeño propios de cada universidad y un proceso de acreditación por pares para acceder a un incremento en la remuneración por la dedicación a la investigación, no existe un sistema generalizado para todos los docentes universitarios. Generar conocimiento es deseable, pero esto no parece una política central del sistema de educación superior. Puede concluirse que los sistemas de evaluación, al menos en los casos estudiados, contribuyen a explicar las diferencias detectadas.

En relación a la segunda proposición, consideramos que la realización de trabajos académicos acordes con los criterios propios de las revistas especializadas con referato supone el manejo adecuado de un conjunto de reglas que definen el “estado del arte” en una disciplina particular. Dichas reglas son objeto de un aprendizaje a través del cual se adquiere un saber disciplinar específico. En materia de investigación, el criterio de “profesionalización” es haber podido concluir estudios doctorales mediante la realización de un trabajo de tesis evaluado por pares académicos. Es lógico esperar que quienes tienen un mejor dominio de técnicas de investigación y probada experiencia en el tema, lo cual se certifica precisamente mediante el otorgamiento de un grado doctoral, tendrán mayor capacidad para producir conocimiento y desarrollar una carrera más productiva. Este razonamiento está en la base del comportamiento de las instituciones de educación superior de mayor prestigio que recién consideran a un candidato apto para aspirar a un puesto de profesor tras la obtención de su doctorado (las tareas en un rol subordinado de ayudante de cátedra o investigación se consideran sólo un entrenamiento a tal fin).

En el caso argentino, poseer un doctorado es evaluado favorablemente en los concursos para acceder a un puesto de profesor universitario, pero no constituye un requisito *sine qua non*. Al respecto, cabe señalar que sólo el 8.4% del total de docentes universitarios poseía título de doctorado en universidades nacionales argentinas (Ministerio de Educación de la República Argentina 2010). Entre otras cosas, esto puede explicarse por el hecho de que los estudios de nivel doctoral en dicho país, si bien tienen cierta antigüedad (Barsky 1997), no alcanzaron un desarrollo relevante hasta hace muy poco.

La posesión de un grado doctoral sólo resulta un requisito fundamental para el ingreso a

la carrera científica en el CONICET. En cambio, en España, donde la oferta de programas doctorales está ampliamente extendida, este título superior es un requisito central para aspirar a la docencia universitaria tal cual surge de la LOU (aunque como hemos señalado existe también la figura del profesor asociado para la cual no se prevé este requisito). En suma, la mayor proporción de doctores en las plantas de docentes universitarios es un factor que contribuye a explicar la gran diferencia de productividad científica española respecto a la argentina.

El tema del grado doctoral se vincula estrechamente al determinante de nuestra tercera proposición: el nivel de dedicación *full-time* a la docencia. En efecto, si no hay una profesión académica *full-time*, que incluya la investigación como una de sus funciones básicas, no resulta muy conveniente formar doctores en tanto título habilitante para algo, ya que para el mero ejercicio de profesiones liberales es suficiente contar con un título de grado.

El elemento central que define a la docencia universitaria como profesión (a diferencia de ocupación o vocación) es la dedicación plena. La principal o más relevante fuente de ingresos continua para un docente universitario debe ser la docencia para que podamos considerarla como una profesión. Y esta noción de profesión académica es vital para la productividad científica y para la misma institucionalización de disciplina científicas. En este sentido, resulta pertinente la argumentación de Shils (1980), quien sostiene que la institucionalización de una disciplina ocurre cuando, además de aspectos tales como la creación de un circuito de publicaciones periódicas independiente de otras áreas del conocimiento, existe un número de docentes que se dedica a tiempo completo a enseñar e investigar en dicha disciplina.

En lo que se refiere a los casos nacionales bajo estudio, una importante diferencia es que la docencia a tiempo completo es poco común en el ámbito de las ciencias sociales argentinas, mientras que en España, si bien existen figuras contractuales que permiten una menor dedicación de tiempo, la norma es que la docencia universitaria es una ocupación de tiempo completo (Ginés, 2001). Esto permite concluir que, al menos considerando los dos casos analizados, existe una directa asociación entre el nivel de dedicación exclusiva a la docencia universitaria y la productividad científica.

En síntesis, las tres proposiciones planteadas reciben apoyo empírico en este estudio comparativo de casos. Es razonable sostener que la existencia de un sistema de evaluación/acreditación para docentes universitarios influye en la producción de artículos publicados en revistas científicas internacionales. Sin embargo, es además fundamental para incrementar la productividad científica que los profesores universitarios sujetos a evaluación tengan tanto una formación académica adecuada (la obtención de un título doctoral sería *a priori* una garantía de ello) como una dedicación horaria suficiente para la realización de actividades de investigación. Si estos dos últimos aspectos no están presentes en un sistema de educación superior, no puede esperarse que un elaborado sistema de evaluación de desempeño contribuya a un aumento muy significativo en la productividad científica.

5. Conclusiones

Como hemos podido observar a lo largo de este trabajo, la docencia universitaria en Argentina y España evidencia distintas trayectorias de institucionalización, que tienen como correlato regímenes distintos de regulación de la profesión. España ha adoptado un

régimen similar al de otros países desarrollados, el cual mantiene con su idiosincrasia propia y se ha ajustado a la historia de la profesión en su propio contexto nacional.

La docencia universitaria es claramente una profesión y, para la camada de profesionales más jóvenes, el sistema de evaluación que pone un énfasis importante en la exigencia de publicar artículos en journals de calidad internacional impone una severa carga laboral necesaria para adquirir cierta estabilidad en el cargo. En contraste, la situación argentina evidencia problemas diferentes, siendo el tema de la dedicación plena a la docencia una asignatura todavía pendiente del sistema, lo cual puede interpretarse como un indicador de la baja institucionalización de la profesión. Sin embargo, existe interés gubernamental de incentivar la producción, que se pone de manifiesto en el régimen de incentivos a docentes investigadores y en la expansión que ha tenido la carrera del investigador científico del CONICET en los últimos años.

El análisis precedente permite extraer algunas consideraciones útiles en términos de políticas de educación superior. Si incrementar la visibilidad nacional de la producción científica en ciencias sociales en bases de datos internacionales se considera un objetivo relevante, es necesario brindar ciertas condiciones a los investigadores en el sistema de educación superior. Claramente, debe favorecerse la dedicación plena de los profesores a la actividad académica y la generación de conocimiento debe constituir un aspecto central para el avance en la carrera docente, lo que tendrá que contemplarse en un adecuado sistema de evaluación a tal fin. Además, es fundamental fomentar la formación adecuada de los profesores, única garantía de que su producción cumplirá ciertos estándares internacionalmente reconocidos de rigor teórico y

metodológico. En un país con un grado de desarrollo intermedio, como es el caso de la República Argentina, esto puede resultar algo problemático en términos de los recursos financieros demandados para alcanzar este objetivo.

Bibliografía citada

- Barsky, Osvaldo (1997). **Los posgrados universitarios en la República Argentina**. Buenos Aires. Troquel. 240 p.
- Bartell, Marvin (2003). "Internationalization of universities: A university culture-based framework". **Higher Education** Vol. 45, N° 1. Dordrecht, Holanda. Pp. 43-70.
- De la Oliva, Andrés (2003). Análisis crítico de la teoría y la praxis de la "ANECA". Disponible en http://csif-uniscatalunya.org/PDI/ANECA/analisis_critico.pdf, consulta realizada el 2 de octubre de 2012.
- Fernández Rodríguez, Carlos & Gantman, Ernesto (2011). "Importers of management knowledge: Spain and Argentina in the 20th century (1955-2008)". **Canadian Journal of Administrative Sciences** Vol. 28, N° 1. Hoboken, USA. Pp. 160-173.
- Ginés Mora, José (2001). "The academic profession in Spain: Between the civil service and the market". **Higher Education** Vol. 41 N° 1. Dordrecht, Holanda. Pp. 131-155.
- Heston, Alan, Robert Summers & Aten, Betina (2011). Penn World Table Version 7.0. Center for International Comparisons of Production, Income and Prices, University of Pennsylvania. Disponible en https://pwt.sas.upenn.edu/php_site/pwt_index.php, Consulta realizada el 26 de septiembre de 2012.

- Huang, Mu-hsuan & Chang, Yu-wei (2008). "Characteristics of research output in social sciences and humanities: From a research evaluation perspective". **Journal of the American Society for Information Science and Technology** Vol. 59, N° 11. Hoboken, USA. Pp. 1819-1828.
- Jiménez Contreras, Evaristo, Félix de Moya Anegón & López-Cozar, Emilio Delgado (2003). "The evolution of research activity in Spain: the impact of the National Comisión for the Evaluation of Research Activity (CNEAI)". **Research Policy** Vol. 32 N° 1. Amsterdam, Holanda. Pp. 123-142.
- Masip, Pere (2011). "Efecto Aneca: producción española en comunicación en el Social Science Citation Index". **Anuario ThinkEPI** Vol. 5. Barcelona, España. Pp. 206-210.
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2010). **Anuario de Estadísticas Universitarias-Argentina 2009**. Buenos Aires. Ministerio de Educación. 373p.
- Narvaez-Berthelemot, Nora & Russell, Jane (2001). "World distribution of social science journals: A view from the periphery". **Scientometrics** Vol. 51 N° 1. Dordrecht. Holanda. Pp. 223-239.
- Polo, Gema & de las Heras, Gustavo (2008). "Merit pay, scientific production and CNEAI". **Journal of MultiDisciplinary Evaluation** Vol. 5 N° 10. Kalamazoo. USA. Pp. 30-43.
- Sancho, Rosa (1992). "Misjudgments and shortcomings in the measurement of scientific activities in less developed countries". **Scientometrics** Vol. 23 N° 1. Dordrecht. Holanda. Pp. 221-233.
- SCIMAGO (2012). **SCIMAGO Journal and Country Rank**. Disponible en <http://www.scimagojr.com>. Consulta realizada el 26 de septiembre de 2012.
- Shils, Edward (1980). *The calling of sociology and other essays in the pursuit of learning*. University of Chicago, Chicago. 498p.
- Soriano, Jaume (2008). "El efecto Aneca". Trabajo presentado al Primer Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC), Santiago de Compostela, 30 de enero a 1 de febrero. Disponible en www.ae-ic.org/santiago2008/contents/pdf/comunicaciones/286.pdf. Consulta realizada el 2 de octubre de 2012.
- Universidad de Buenos Aires (2005). *Censo docente 04*. Buenos Aires. 562p.

Evolución y concepto de la educación permanente en España

Medina Ferrer, Beatriz*
Llorent García, Vicente J.**
Llorent Bedmar, Vicente***

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar la educación permanente en España a través del análisis de su evolución y de su concepción histórica. En lo metodológico se aplica el estudio documental. Son muchas las definiciones que se han ido generando sobre este tema, el profundo análisis y la consecuente comprensión ha permitido la propuesta de tres concepciones propias de la educación permanente, en la controvertida relación con la educación de adultos. A manera de conclusiones se expone que el desarrollo evolutivo del concepto de educación permanente en España con relación a la educación de adultos, ha permitido entrever tres novedosas percepciones conceptuales que ofrecen una visión panorámica del contexto que encuadra en la actualidad a la educación permanente. Se concluye además que el estado futuro de la educación permanente dependerá en gran medida de una estrategia interinstitucional y participativa que se adapte a los cambios sociales del entorno.

Palabras clave: Educación de adultos, educación permanente, España.

The Evolution and Concept of Continuing Education in Spain

Abstract

The objective of this research was to analyze continuing education in Spain by analyzing the evolution of its historical conception. Methodologically, it is a documentary study. Many definitions have been generated for this topic. Deep analysis and the consequent understanding have made it possible to propose three concepts that belong to continuing education in regard to its controversial relationship to adult education. In conclusion, the study explains that the evolutive development of the concept of continuing education in Spain as it relates to adult education has made it possible to glimpse three novel conceptual perceptions that offer a panoramic vision

* Doctora en Educación. Economista. Msc. en Docencia para Educación Superior. E-mail: beatrizmedina@hotmail.es

** Doctor en Pedagogía. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Subdirector del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. E-mail: vjllorent@uco.es

*** Doctor en Pedagogía. Past-Presidente de la Sociedad Española de Educación Comparada. Profesor de la Universidad de Sevilla en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. E-mail: llorent@us.es

of the context framing the current reality of permanent education. Furthermore, conclusions explain that the evolutive development of the concept of continuing education will depend, in large measure/to a great degree on an interinstitutional, participative strategy that adapts to social changes in the environment.

Key words: Adult education, continuing education, Spain.

Introducción

La globalización de la economía y la mundialización de los intercambios obligan a Europa a reforzar su competitividad, especialmente a partir del potencial de innovación y la cualificación de su mano de obra. La educación supone una indudable rentabilidad económica a largo plazo. El conocimiento y el desarrollo de habilidades profesionales individuales tienen sus efectos en la sociedad (Río *et al.*, 1994). La sabiduría aumenta las posibilidades de utilizar otras técnicas y de crear nuevos materiales que mejoren el legado cultural (Pérez y Rodríguez, 2002). La inclusión de las tecnologías de la información y de la comunicación, la optimización de recursos, una planificación más directa de las necesidades a corto y medio plazo, y un buen desarrollo del sistema educativo y del productivo son los objetivos convergentes más apremiantes de las políticas de empleo y de educación en el marco de la Unión Europea y en España (Llorent, 2006).

En este contexto, resulta indispensable que cada uno tenga la posibilidad de actualizar y ampliar sus conocimientos a lo largo de su existencia (Sabán, 2009). De allí surge la necesidad de la educación durante toda la vida, la exigencia de una educación permanente. En este sentido, el artículo aborda varios aspectos cruciales que conectan con este término en el panorama actual de España.

La aproximación conceptual desde la ley educativa ya provoca ciertas incertidumbres. La Ley Orgánica de Educación de España (2006), carece de una definición clara de lo

que se entiende por educación permanente, es más, le da un tratamiento de “educación de personas adultas” o “aprendizaje permanente”. La ambigüedad del término se manifiesta, desde el principio, en el Preámbulo. Sin embargo, al revisar el Capítulo II, denominado “La organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida”, se observa que la Ley ha asimilado las ideas básicas del término educación permanente y las ha plasmado en su estructura. Una referencia explícita de esto se enuncia en el artículo 5 que dice: “El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades”.

Quizá por esta falta de claridad o precisión ha propiciado que diversas comunidades autónomas desarrollen diferentes normativas incluyendo y adaptando el término educación permanente; tal es el caso de Andalucía, donde según la Ley de Educación de Andalucía (2007:32), “la educación permanente de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal o profesional”. Esta imprecisión terminológica requiere de un análisis desde el inicio de la educación permanente, y por ello a continuación se describe su evolución lo cual facilitará la posterior conceptualización actual.

1. Evolución histórica de la educación permanente en España

Para recorrer la evolución histórica de la educación permanente se ha de hacer referencia primero a la historia de la educación de adultos. En España, el advenimiento de la democracia, la aprobación de la Constitución española de 1978, la incorporación a la Unión Europea, la mejora en las condiciones de vida de los ciudadanos y la lucha contra el paro y la exclusión social; podrían ser algunos de los factores que se sitúan en el origen de la importante evolución experimentada por la educación de adultos durante los años ochenta y noventa (Matía, 2002).

Las primeras referencias históricas de la educación de adultos en las sociedades occidentales, se encuentran a partir del siglo XVIII en los países anglosajones, concretamente en Gran Bretaña y Estados Unidos (Puente y Fernández, 1986). Estas manifestaciones de la educación de adultos “eran sensiblemente diferentes a las actuales y todas ellas tenían carácter privado” (Pérez, 1996:26). En el siglo XIX se instauraron en diversos países europeos las “clases de noche y de domingo”, como una forma de educación de adultos que pretendía afrontar el elevado grado de incultura y desescolarización imperantes (Ministerio de Educación y Ciencia).

En España la implantación legal de la educación de adultos llega con la Ley Moyano de 1857, la cual instituía las escuelas de noche y de domingo. Este impulso legal vino acompañado de múltiples acciones privadas. La iglesia, las organizaciones obreras y otras asociaciones pusieron en marcha cursos para adultos, asimismo las universidades populares, las cuales estaban generalmente ligadas a asociaciones políticas y sindicales.

En el siglo XX, en un intento de tender un puente entre las fuerzas destacadas del conocimiento y los medios populares con poco éxito en la mayoría de las poblaciones en que fueron puestas en práctica, sobrevivieron, según Paz (1984), las disposiciones legales y las actividades referidas a la educación de adultos tales como el Real Decreto de 4 de octubre de 1906, el Real decreto de 31 de agosto de 1922 (para eliminar el analfabetismo), el Real Decreto de 25 de septiembre de 1922 (para ampliar la cultura primaria y profesional de personas de doce a dieciocho años), el Decreto de 29 de mayo de 1931 (Patronato de Misiones Pedagógicas) y el Decreto de 7 de agosto de 1931.

Posteriormente, con el inicio de la Guerra Civil (1936) se rompieron todas las experiencias del campo de la educación de adultos. Así se llega a la década de los sesenta, que es la época de los Planes de Desarrollo y para llevarlos a cabo se necesitaban obreros con unos conocimientos y cualificaciones mínimos. Se ponen en marcha instituciones de formación y reconversión profesional. En 1963 se crea la Campaña Nacional de Alfabetización. En 1973 se legisla el fin del analfabetismo, dando por terminada la Campaña. Sin embargo, según datos del Instituto Nacional de Estadística, todavía en 1980 seguía existiendo un número considerable de analfabetos. Se inicia entonces el programa “Educación Permanente de Adultos” con el que se pretendía dar a los adultos una enseñanza equivalente a la “Educación General Básica”.

En la etapa democrática española las acciones a nivel oficial suponen fundamentalmente una continuación de las emprendidas durante el periodo franquista. Lo más destacable en esta etapa según Puente y Fernández (1986), es el surgimiento de una serie de ini-

ciativas en el campo de las enseñanzas no regladas, dirigidas fundamentalmente a adultos. El clima de libertad que supuso el fin de la dictadura permitió que aparecieran una serie de instituciones y posibilidades educativas, promovidas por organismos oficiales y privados, que abarcan prácticamente todos los campos de la educación de adultos.

Así, según reseña Bélanger (1996), el proyecto global de la educación a lo largo de la vida surgió por primera vez a principio de los años 70. Pero fue después, a principios de la década de los 80 cuando los discursos globales sobre la educación permanente cayeron en una recesión y permanecieron en silencio durante un periodo de 20 años. Sólo recientemente, en los años 90, el discurso volvió a hacerse visible. Son tres las posibles razones por las cuales el discurso sobre la educación a lo largo de la vida tuvo una recesión y cayó en un largo período de olvido:

La primera explicación tiene que ver con el impacto negativo de la coyuntura económica y de la crisis de la visión optimista del desarrollo. La educación permanente al principio de los años 70 había sido concebida en un contexto de continuo crecimiento y se planteó como una medida de acompañamiento para el esperado desarrollo económico. Los informes de la UNESCO (1990, 1998, 2008 y 2009) y de la OCDE (2000 y 2001), habían explicado cuan imperativo era el objetivo de dar a las personas oportunidades para desarrollar sus capacidades a lo largo de su vida. Sin embargo, esta situación cambió con las crisis mundiales de esa década.

La segunda razón, es que el discurso acarrecaba otra gran contradicción de los años 70, el rechazo a reconocer e incluso mucho más a celebrar las diferencias sociales y culturales. La visión global de la educación permanente de principio de la década de los 70 dio

muy poco espacio para el reconocimiento de las diferentes identidades. Precisamente durante este periodo de “silencio” de la historia de la educación permanente, hasta mediados de los noventa, las voces de los nuevos movimientos sociales emergentes empezaron a ser escuchadas, esforzándose por el reconocimiento de las diferencias, luchando por la especificidad de la condición de la mujer y de sus aspiraciones, por el reconocimiento de las minorías étnicas y de las culturas regionales, por los derechos lingüísticos de las minorías.

Una tercera razón de la caída del discurso inicial global sobre la educación permanente fue su asociación ambigua con una cierta visión del desarrollo y la modernización. La crisis del proyecto social prevalente en las sociedades occidentales, dentro de las cuales la visión de la educación permanente parecía incrustada, contribuyó a su momentánea desvalorización.

La educación permanente reemerge de nuevo y con fuerza como mínimo principalmente por dos razones. Una, el crecimiento general de las aspiraciones de aprendizaje de los sectores desfavorecidos y del requerimiento social de mayores competencias. Y la segunda relacionada con las exigencias laborales derivadas de la globalización.

2. Definiendo el término educación permanente

Ofrecer una definición clara de educación permanente requiere de una contundente distinción con la educación de adultos, ambas imbricadas en su trayectoria histórica como se ha apreciado en el apartado anterior.

En esta línea de pensamiento Palladino (1981), señala que ambas definiciones se identifican en muchos tópicos pero que la diferencia está en que la educación de adultos se

dirige específicamente a la etapa adulta de los individuos, en tanto que la educación permanente se ocupa del individuo en todas las edades desde que nace hasta que muere. Así mismo, Puente y Fernández (1986:25), expresan lo siguiente:

... la educación permanente no diferencia edades, ni tratamientos temáticos, ni campos concretos de perfeccionamiento. Su responsabilidad abarca todo el ámbito general y diferencial de la acción educativa. De manera distinta la educación de adultos es restrictiva y nace con un matiz compensatorio, es decir, pretende subsanar la falta de escolarización durante la infancia o bien durante la adolescencia y juventud; en ocasiones se ocupa de llenar lagunas o bien de adaptar al individuo a situaciones nuevas que en su escolarización no existían.

Según los citados autores la univocidad conceptual del término “educación permanente” nació en el año 1965 y nada tiene que ver con la educación de adultos, idea y aspiración social que se remonta a los tiempos de la revolución francesa. Dos siglos separan una concepción pedagógica de la otra. La educación permanente nace, tal como lo expresa Martínez (2006: 46), “al socaire” de la educación de adultos.

Autores como Fernández (2000:24), afirman que el término educación permanente “nació en el contexto de la educación de adultos”, pero esto no es motivo para superponer estos conceptos. La educación permanente es una idea que nació entre los especialistas y los animadores de la educación de adultos, en medios externos al sistema escolar y universitario tradicional, siempre en contacto con la realidad social y económica de la vida.

Desde una perspectiva actual, el concepto de educación permanente expresa una de las grandes revoluciones que surgen en esta época. Trata de llevar la educación a todos los niveles de la vida con la intención de que sea recibida y ejercida por todas y cada una de las personas. Constituye una meta pedagógica mucho más ambiciosa que la propuesta por una educación de adultos o por un programa de alfabetización total (Esteban, 2008).

La noción de educación permanente se extendió considerablemente y se amplió a lo largo de los años. Sus relaciones con la educación de adultos no son exclusivas, pero de este origen parcial ha conservado algo muy importante: el sentimiento de que el sistema escolar, tal como está institucionalizado no es suficiente. Y no lo es porque está orientada en un sentido que no la pone inmediatamente en contacto con la realidad de la vida y de la sociedad (Paz, 1984).

A partir de estas consideraciones, los especialistas de la educación de adultos, determinaron necesaria una reforma de la concepción, de la ejecución y práctica de este tipo de educación. La educación permanente significa una reestructuración profunda de los sistemas escolares y una renovación total de su contenido. No está llamada a ser algo ajeno a la educación actual; sino que ha de desarrollarse partiendo de los elementos educativos existentes, que servirán de punto de arranque para su consecución. Tampoco está llamada a sustituir la educación actual, sino que debe englobar todas las formas de educación en un proceso unitario y global.

Otra perspectiva de la educación permanente es la descrita por Sánchez (1991), la cual se basa en que la educación de las personas adultas, al ser un subconjunto global de la educación permanente, queda influido en el significado de este concepto, y como principio inspirador de la totalidad del sistema educativo, implica, entre otras consideraciones de

carácter teórico y filosófico, que no es el lugar para su desarrollo.

Así mismo, López (2006), y Martín (2009), al intentar establecer la diferencia entre la educación permanente y la educación de adultos, convienen que la educación de adultos “es un subconjunto de la educación permanente”. No obstante, siendo la edad adulta el período más largo de la vida humana, ocupa gran parte del espacio de la educación permanente.

Igualmente, para Sabán (2009), es innegable que la educación permanente supone un amplio desarrollo de la educación de adultos; en realidad, esta última ha servido de punto de partida para el desarrollo de la noción de educación permanente. La educación de adultos tiene su propia existencia que no debe ser confundida con la educación permanente, sino al contrario, debe constituir parte integrante de esta última.

Otra dimensión de la educación permanente en relación con la educación de adultos a la que se ha prestado suma atención en el proceso de revisión de la literatura es su tratamiento de manera indiferente, es decir, referirse a la educación permanente como educación de adultos, usar ambos términos de modo indistinto, tal denominación o equivalencia no es expresada en palabras claras y precisas, sin embargo, los contextos indican que se les da un tratamiento de términos sinónimos. Un ejemplo de la situación se manifiesta en Alheit (1996:112), cuando expone:

... una nueva manera de entender el concepto del tiempo, una noción provocadora del espacio y, finalmente, una nueva economía social abrirán nuevas perspectivas de educación permanente. El debate que resulta de todo ello plantea un verdadero desafío a la investigación en el campo de la educación de adultos.

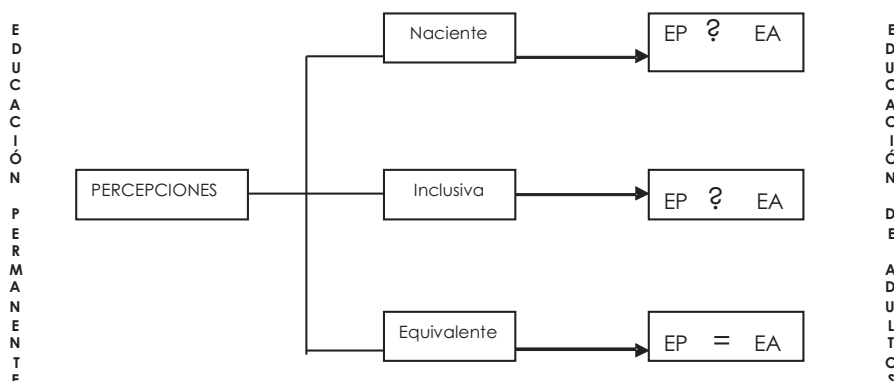
De acuerdo con Sarrate (2002), con la expresión educación permanente se designan diversas realidades. Unas veces se la considera, principio básico del sistema educativo y otras, bajo esta designación, se llevan a la práctica cursos de educación dirigidos a personas adultas en su más amplia acepción, de muy distinta naturaleza. Esta última situación se constata claramente cuando se hace referencia exclusivamente a la educación de los que se encuentran en la adultez, dando a entender de forma errónea que son lo mismo.

Esta dimensión, y las anteriores, han dado a los autores de este artículo ideas conceptuales que representan una contribución significativa a este estudio y que se exponen en un esquema terminológico que facilita el entendimiento del concepto de educación permanente en el contexto español.

3. Deducciones conceptuales propias

Después de exponer las opiniones de diversos autores en cuanto a la conceptualización de educación de adultos y de educación permanente se ha detectado un empuje, desde el punto de vista científico, que gira en torno a la proposición de tres novedosas percepciones de la educación permanente, que hasta ahora no han sido identificadas como tales en los diversos textos o investigaciones científicas relacionadas con la temática. Dichas percepciones se muestran en la Figura 1.

El apartado anterior dejó ver como varios autores (Fernández, 2000; Martínez, 2006) señalan que la educación permanente surge a partir de la educación de adultos. Metafóricamente, tal como lo señala Paz (1984), podría decirse que la educación permanente es hija de la educación de adultos, en el sentido de que la mayoría de reflexiones y propues-



Fuente: Elaboración propia (2012).

Figura 1. Percepciones de la Educación Permanente en relación con la Educación de Adultos.

tas sobre lo que ha de ser la educación permanente han surgido de entre los especialistas y animadores de la educación de adultos. A esta apreciación de la temática central de este estudio se ha convenido denominarla “Percepción Naciente”.

Desde otra perspectiva, con base en opiniones de diferentes autores (Sánchez, 1991; López, 2006, Martín, 2009 y Sabán, 2009) se ha inferido que es imposible separar ambos términos, porque uno forma parte del otro, aunque no se distinga con exactitud cuál es la línea divisoria entre ambos. Este razonamiento ha permitido deducir una concepción que se ha acordado llamar “Percepción Inclusiva”.

Cuando a la educación permanente se la considera como educación de adultos, es decir como sinónimos, sugiere que un término equivale al otro, por esta razón se le ha asignado a esta dimensión el nombre de “Percepción Equivalente”; porque en ocasiones se usan ambos términos de modo indiferente, y aunque la equivalencia no se manifiesta literalmente, algunos contextos se refieren a ellos como si fuesen iguales.

Las deducciones conceptuales descritas permiten tener una visión panorámica del contexto que enmarca en la actualidad a la educación permanente de España, el cual se reseña a continuación.

4. Otras concepciones de educación permanente

Una concepción bastante completa y comprensible, es la señalada por Cabello (2002: 85-86), quien después de analizar la diversidad de aportaciones de una variedad de autores y tomando en cuenta su propio conocimiento teórico-práctico, entiende por educación permanente:

... la educación como proceso continuo, que prosigue durante toda la vida, con el propósito de que toda persona pueda mantenerse actualizada respecto a las transformaciones poblacionales, económicas, políticas, tecnológicas, científicas, artísticas, socioculturales y ambientales de nuestro mundo; logrando el máximo desarrollo individual y social que

les sea posible, y englobando todo tipo de experiencias y actividades que sean o puedan ser portadoras de educación.

Y agrega que desde el punto de vista teórico la expresión educación permanente consiste en expandir, coordinar e innovar todos los recursos disponibles en las sociedades para la formación de las personas a lo largo de toda la vida; en todos aquellos aspectos que sean perfectibles para el desarrollo de la subjetividad y de las comunidades sociales.

Así mismo, se plantea un punto de vista práctico donde la educación permanente orienta sistemas y acciones educativas para, por un lado, prevenir y remediar carencias a determinadas edades, en ciertas condiciones económico-socio-culturales, en determinados aspectos de vida y convivencia, y en el uso de medios nuevos o poco accesibles. Por otro lado, actuar con una perspectiva de continuidad y de transformación integral de los periodos de formación, de los medios y de las materias.

Para Martínez (2006), la educación permanente es un proceso orientado al aprendizaje eficaz a lo largo de toda la vida, que engloba todas las edades, todos los grados de la enseñanza, todas las formas de educación, todas las políticas educativas. Abarca todas las dimensiones de la vida del ser humano, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos.

Según el citado autor, está orientada a fomentar una educación integral y global como principio básico de todo el sistema educativo y en el contexto de una sociedad educativa. Trata de favorecer que hombres y mujeres comprendan la sociedad en la que viven, participen en la formación de la misma en un espíritu de progreso social, respondan a las exigencias del desarrollo y a las necesidades de la sociedad y se formen en continuidad interdisciplinaria de acuerdo con el desarrollo

económico, cultural y social de la comunidad. También se orienta al logro de la participación en las reformas, medidas y proyectos educativos, preparando al individuo para sus responsabilidades cívico-sociales y respondiendo a sus exigencias, necesidades y aspiraciones, mientras ofrece oportunidades y medios para que éste desarrolle su personalidad abarcando el desenvolvimiento individual, cultural, artístico, creativo y de sensibilidad para dominar los cambios.

Otra idea de educación permanente es la aportada por López (2006: 24), quien la define como:

... un nuevo paradigma emergente acerca de la educación, que integra todos los niveles y áreas del sistema educativo formal y no formal, que tiene como finalidad la formación en valores, y el desarrollo de aptitudes y competencias humanas, para alcanzar nuevos modos de convivencia, trabajo y organización acordes con la antropología profundamente humana, que permita un nuevo orden de mayor justicia, libertad y de paz.

Aunque las ideas aportadas por Cabello (2002), Martínez (2006), y López (2006), sean en apariencia totalmente diferentes, la opinión de los autores de este artículo es que todas se caracterizan por poner de relieve la integración y la conglobación de una serie de factores conectados con la educación permanente que se traducirían o tendrían como consecuencia, entre otras cosas, el desarrollo individual y social de las personas.

5. Consideraciones finales

Como se ha podido inferir la educación permanente ha estado en estrecha conexión con

la educación de adultos, en consecuencia, sería impensable concebir este término sin la aceptación del de educación de adultos. Al relacionarlos, se han podido entrever tres novedosas percepciones conceptuales que contribuyen a tener una visión panorámica del contexto actual de la Educación Permanente en España.

Después de conocer brevemente su trayectoria histórica se ha podido constatar que el proceso evolutivo ha sido largo, más, teniendo en cuenta la globalización y la competitividad que se abre en el horizonte, todavía queda mucho camino por recorrer a la educación permanente en el futuro inmediato.

Actualmente la educación permanente en España está siendo concebida como un ámbito de estudio necesario y, al mismo tiempo, prioritario para su desarrollo económico y social. Esta necesidad de la educación permanente no es sólo a nivel de zonas rurales, o urbanas, sino a nivel nacional e internacional. Prueba de ello son las conferencias mundiales que se organizan en torno a esta temática, así como novedades legislativas y publicaciones que abordan este asunto multidimensional.

La UNESCO, en su calidad de organización dedicada por excelencia a la educación, ha desarrollado un modelo de educación permanente que “será el telón de fondo, histórico ciertamente, pero mediatizador, del aceptado y asumido crecientemente modelo de formación en competencias” (Sabán, 2009: 21).

En este modelo, la idea que caracteriza a la educación permanente es la idea de “proyecto global”. Es decir, la educación permanente forma un todo que engloba a la vez al sujeto de la educación en la totalidad de su duración, el contenido de la educación, todos los niveles de educación y, en definitiva, la totalidad de los métodos educativos, los medios y agentes de la educación. Según la UNESCO

(1990, 1998, 2008 y 2009), la educación permanente deberá abarcar todas las dimensiones de la vida. Es aquí, en este punto, donde se concentra toda la fuerza utópica e idealista con que la UNESCO quiere caracterizar el concepto de educación permanente.

Hablar de educación permanente, aprendizaje permanente, o sociedad del aprendizaje, es hacer referencia a una de las temáticas educativas que más marcos de reflexión institucional está generando en los últimos años, y ello en la medida en que la interpretación conceptual de estos términos está reorientando, en su totalidad, el perfil de la actividad educativa. El carácter global de la educación permanente suscita argumentaciones tanto en el entorno político como en el ámbito de la investigación académica (Vega, 2006).

Para los autores del artículo es importante mencionar que la innovación debe estar siempre presente en el marco de la educación permanente, aunque esto implique habilitar otros contextos formativos que permitan diversificar y flexibilizar la oferta educativa, así como apostar por metodologías que contemplen nuevas fórmulas de transmisión de conocimientos. Estas exigencias de adaptación, demandarían a su vez notables esfuerzos a los centros donde se imparte la educación permanente que deben actualizar sus metodologías, contribuir activamente en la construcción de recursos educativos y encauzar las cualificaciones del personal docente a procesos educativos abiertos y participativos.

Una interesante línea de investigación sería analizar, entre otros aspectos, el papel de la educación permanente en España y establecer con claridad si se ajusta a la realidad social. Así mismo, se podría abordar el tema de si la oferta formativa de los centros de educación permanente responde realmente a las demandas sociales y laborales de su contexto.

Dicha oferta formativa debe estar sustentada y fundamentada en principios confiables con pertinencia y compromiso social, de manera que pueda vincularse la formación con el contexto externo y el mercado laboral, así como, la participación activa de la comunidad estudiantil y de las fuerzas vivas de la región, buscando una adecuación efectiva para lograr una integración científica, social y académico-profesional.

Igualmente, se sugiere iniciar un proceso continuo de revisión de los factores influyentes en la educación permanente tales como metodologías de seguimiento, tendencias, políticas eficaces, contexto socioeducativo, compromisos internacionales, entre otros. Adicionalmente, sería pertinente reflexionar, o al menos iniciar el debate, sobre qué papel juegan las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación permanente y qué responsabilidades se adquieren con su advenimiento.

Atendiendo a las consideraciones anteriores se propone una línea de trabajo en donde se realice un estudio en profundidad de los aspectos socioeducativos y socioeconómicos de España con el propósito de que se concreten las estrategias a seguir para contribuir al estímulo del desarrollo y el progreso en general.

Para concluir y como resultado del proceso de reflexión que implica toda investigación, se ha percibido que la educación permanente se desliza más hacia el ámbito institucional, es decir, hacia el papel que han de jugar los diversos agentes educativos institucionales en el proceso, lo cual hace pensar que si las sociedades van evolucionando, como lo han venido haciendo, el futuro de la educación permanente dependerá en gran medida de una estrategia interinstitucional y participativa

que se adapte a los cambios sociales del entorno, porque, tal como lo expresa la Junta de Andalucía (2011), un sistema estático no puede funcionar en un contexto dinámico.

Bibliografía citada

- Alheit, Peter (1996). "Investigación e innovación en el campo de la educación de adultos contemporánea". En: Marzo Guarinos, Angel; Vallespir Soler, Jordi; Federighi, Paolo; Salvà Mut, Francesca; Obrador Soler, Jaume; Alheit, Peter; Gelpi, Ettore; Fernández Arenas, Alberto; Jabonero Blanco, Mariano; Bélanger, Paul; Trilla Bernet, Jaume. **Sectores emergentes en el campo de la educación permanente**. Palma: Universitat de les Illes Balears y Diálogos.
- Bélanger, Paul (1996). "El sorprendente retorno de la educación a lo largo de la vida". En: Marzo Guarinos, Angel; Vallespir Soler, Jordi; Federighi, Paolo; Salvà Mut, Francesca; Obrador Soler, Jaume; Alheit, Peter; Gelpi, Ettore; Fernández Arenas, Alberto; Jabonero Blanco, Mariano; Bélanger, Paul; Trilla Bernet, Jaume. **Sectores emergentes en el campo de la educación permanente**. Palma: Universitat de les Illes Balears y Diálogos.
- Cabello Martínez, María Josefa (2002). **Educación permanente y educación social. Controversias y compromisos**. Ediciones Aljibe. Málaga. España.
- Esteban Ibáñez, Macarena (2008). La Educación Permanente y las Nuevas Tecnologías ante las necesidades educativas actuales. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_633/a_8586/8586.html. Consulta realizada el 25 de mayo de 2011.

- Fernández, José Antonio (2000). El descubrimiento de la educación permanente. Documento disponible en <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/03-01.pdf>. Consulta realizada el 25 de mayo de 2011.
- Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: <http://www.ine.es>. Consulta realizada el 03 de mayo de 2011.
- Junta de Andalucía (2011). La Educación Permanente en Andalucía. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/educacion_permanente/nuevo_portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=28&Itemid=32. Consulta realizada el 02 de mayo de 2011.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Publicada en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 26 de diciembre de 2007.
- Ley Moyano de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el Boletín Oficial del Estado del 4 de mayo de 2006.
- Llorent García, Vicente Jesús (2006). Las Reformas de la Formación Profesional inicial, específica y postobligatoria en los sistemas escolares de Inglaterra, Francia y España, a inicios del Siglo XXI. Estudio Comparado. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Sevilla. España.
- López Barajas Zayas, Emilio (2006). “La Educación Permanente (Life Long Learning)”. En: López-Barajas Zayas, Emilio; Cuenca Cabeza, Manuel; Martín González, María Teresa; Ortega Nava, María del Carmen; Ortega Sánchez, Isabel; Quicios García, Pilar; Quiroz Niño, Catalina; y Requejo Osorio, Agustín. **Estrategias de Formación en el siglo XXI**. Ariel. Primera edición. Barcelona. España.
- Martín Castaño, María Inmaculada (2009). “La necesidad de la educación permanente en el sistema actual”. **Revista digital Innovación y experiencias educativas**. Nº 24. Noviembre 2009. Granada, España. Pp. 1-8. Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/M_INMACULADA_MARTIN_2.pdf
- Martínez de Morentin, Juan Ignacio (2006). “¿Qué es Educación de Adultos? Responde la Unesco”. San Sebastián: Editorial Centro Unesco de San Sebastián. Documento disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149413s.pdf>. Consulta realizada el 26 de mayo de 2011.
- Matía Portilla, Vicente (2002). “Educación permanente y calidad de vida”. **Tabanque: Revista pedagógica**. Nº 16, 2001-2002. Valladolid, España. Pp. 35-48. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=743584>.
- Ministerio de Educación y Ciencia (s/f). Serie Informes Nuevas tecnologías aplicadas a la educación e integración social de la inmigración. Disponible en: <http://ares.cnice.mec.es/informes/10/documentos/29.htm>. Consulta realizada el 18 de enero de 2012.
- OCDE (2000). La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes. Statistique Canada. Paris. France.
- OCDE (2001). **Education Policy Analysis. Education and Skills**. OECD. Paris.
- Palladino, Enrique (1981). **Educación de adultos**. Editorial Hvmánitas. Buenos Aires. Argentina.
- Paz Fernández, Xesús B. (1984). **Educación de adultos y educación permanente**. Editorial Humanitas. Barcelona. España.

- Pérez Ferrando, María Vicenta (1996). **Educación de personas adultas y desarrollo rural (evaluación etnográfica de un proyecto)**. Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba. España.
- Pérez Díaz, Víctor y Rodríguez, Juan Carlos (2002). **La educación profesional en España**. Fundación Santillana. Madrid. España.
- Puente, Juan Manuel y Fernández, Adalberto (1986). **Perspectivas para la educación de adultos**. Editorial Humanitas. Barcelona. España.
- Río, Enrique; Jover, Daniel; y Riesco, Lola (1994). **Formación y empleo. Estrategias posibles**. Paidós. Barcelona. España.
- Sabán Vera, Carmen (2009). **La educación permanente y la enseñanza por competencias en la UNESCO y en la Unión Europea**. Grupo Editorial Universitario. Granada. España.
- Sánchez Torrado, Santiago (1991). **Educación de adultos y calidad de vida**. El Roure. Barcelona. España.
- Sarrate Capdevila, María Luisa (2002). "La educación de personas adultas, ámbito prioritario de la educación permanente". En: López Barajas Zayas, Emilio y Sarrate Capdevila, María Luisa (Coord.). **La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo**. Dykinson. Madrid. España.
- UNESCO (1990). "Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Disponible en: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml. Consulta realizada el 12 de julio de 2010.
- UNESCO (1998). "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción". Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. Consulta realizada el 12 de julio de 2010.
- UNESCO (2008). "Global Monitoring Report: Education for All by 2015 – Will we make it?". Disponible en: <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2008-mid-term-review/>. Consulta realizada el 12 de julio de 2010.
- UNESCO (2009). "Global Monitoring Report: Overcoming Inequality – Why Governance Matters". Disponible en: <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2009-governance/>. Consulta realizada el 12 de julio de 2010.
- Vega Gil, Leoncio (2006). **La sociedad del conocimiento y la educación permanente, retos y riesgos**. Ediciones Universidad de Salamanca. Salamanca. España.

Fundamentos de las políticas educativas para el liderazgo organizacional. Análisis de un caso

Monarca, Héctor*

Resumen

En los últimos años las políticas educativas dirigidas a la organización de las instituciones escolares están evidenciando una apuesta decidida por fortalecer el liderazgo de sus directores. Estas políticas se han fundamentado en un número importante de investigaciones realizadas en determinados contextos sociales, tradiciones educativas y concepciones metodológicas, que han “colonizado”, o lo están haciendo, otras posibles formas de entender el liderazgo, con importantes consecuencias para la configuración de las realidades educativas. El objetivo de este artículo es explorar una nueva forma de enfocar el liderazgo centrado en la estructura organizativa de una institución u organización. Para ello, a nivel metodológico se aplica el análisis documental de un caso: la organización de los centros educativos de España que ha quedado plasmada en la normativa que ha surgido en el contexto de cambio del sistema educativo español, hacia finales de la década de los 80, el cual aún perdura. En concreto, se profundiza en el análisis de uno de los órganos que forma parte de dicha estructura, la comisión de coordinación pedagógica. Las conclusiones del análisis muestran la viabilidad del liderazgo organizacional e invitan a explorar nuevas posibilidades de los desarrollos teóricos existentes.

Palabras clave: Políticas educativas, participación, centros educativos, liderazgo educativo, liderazgo organizacional.

Foundations of Educational Policies for Organizational Leadership. Case Analysis

Abstract

From the perspective of educational policy, recent years have witnessed a determined effort to strengthen the leadership of school director. These policies have been based on a significant number of investigations carried out in certain social contexts, educational traditions and methodological conceptions, which have "colonized," or are colonizing other possible ways of understanding leadership, with important consequences for the configuration of educational realities. This article explores a new way to approach leadership focused on the organizational structure of an institution or organization. To accomplish this, on the methodologi-

* Doctor en Educación. Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). E-mail: hector.monarca@uam.es

cal level, documentary analysis was applied to a case: the organization of the educational centers in Spain that have been expressed/materialized in the norm arisen in the context of a change for the Spanish educational system, toward the end of the 1980s, which still persists./s still in existence. Specifically, the study deepens in the analysis of one of the organs that form part of this structure: the pedagogical coordination commission. Conclusions from the analysis show the viability of organizational leadership and invite the exploration of new possibilities for the existing theoretical developments.

Key words: Educational policies, participation, educational centers, educational leadership, organizational leadership.

Introducción

Entre las transformaciones o propuestas de cambio de los sistemas educativos promovidos en los últimos años por ciertas políticas, podemos mencionar aquellas que se han dirigido a la organización de las instituciones escolares, en las cuales se observa una apuesta decidida por fortalecer el liderazgo de sus directores. Estas políticas han encontrado fundamentos en un número importante de investigaciones realizadas en determinados contextos sociales, tradiciones educativas y concepciones metodológicas que han “colonizado”, o lo están haciendo, otras posibles formas de entender el liderazgo o la gestión educativa, con importantes consecuencias para la configuración de las realidades educativas.

La internacionalización o la globalización del conocimiento, en este caso, como sostiene Schriewer (2011), es más bien la universalización de una determinada forma de ver el mundo. El autor recién mencionado sostiene que estos procesos se vinculan al sistema de publicaciones existentes en el campo de las ciencias sociales y de la educación en particular, junto al “papel que desempeña una inmenso establishment educativo internacional que, en parte se ve a sí mismo como decididamente supranacional” (Schriewer, 2011:60).

En muchas ocasiones, la abundante investigación anglosajona sobre el liderazgo educativo ha sido asumida por investigado-

res de otros contextos sin las precauciones asociadas a su contextualización (Morales, 2010). Así, los resultados de unas investigaciones desarrolladas en el marco de unas políticas y sistemas educativos que organizan a sus centros de forma jerárquica, otorgando a la figura del director un papel similar al de director de una empresa, no pueden ser exactamente los mismos que los de una investigación desarrollada en contextos que ven a las organizaciones y a su gestión de forma participativa, con responsabilidades normativamente distribuidas. Sin embargo, la primera forma de producir conocimientos sobre esta temática ha influido notablemente en la forma de producir conocimientos en otros contextos, incluso, en aquellos significativamente diferentes.

De esta manera, la mayoría de los desarrollos teóricos en torno al liderazgo educativo se caracterizan por centrar sus argumentaciones, interpretaciones y explicaciones en sujetos que reúnen una serie de cualidades, cumplen determinados roles y ejercen diversas funciones o desarrollan determinadas prácticas en el marco de una institución u organización. Como sostienen Hargreaves y Fink (2008) y Teixidó (2008), entre otros, predominan los enfoques que identifican al liderazgo con una persona concreta; y aunque no todos interpretan y explican el liderazgo educativo y su relación con las funciones y acciones que desarrollan los centros educativos

de la misma manera, sí comparten este aspecto que parece ser común a prácticamente todas las teorías.

Esta forma de ver al liderazgo está fundamentando ciertos discursos y ciertas formas de hacer política, con importantes consecuencias en la organización de los centros y su gestión; en muchas casos reforzando gestiones institucionales jerarquizadas en determinadas funciones o roles individuales y no en funciones colectivas, reduciendo en muchos casos la toma de decisiones a algún cargo en concreto y excluyendo, por tanto, a los otros miembros de la comunidad educativa.

En este caso, en el marco de la crítica a la colonización de determinados conocimientos por medio de prácticas de difusión y de su incorporación descontextualizada y ahistórica a otros contextos de producción de conocimientos, como así también a su empleo para justificar políticas públicas, el presente artículo aborda una nueva forma de enfocar el liderazgo, no centrada en sujetos vistos individualmente, sino en la organización y su funcionamiento. Para ello se analizará la organización de los centros educativos españoles, los cuales, a partir de la normativa claramente progresista de los años ochenta y principios de los noventa -la cual se sigue reflejando en la actualidad-, se configuran por una serie de "órganos" que forman parte de su estructura organizativa.

Visto así, el liderazgo es ejercido por el conjunto de profesores que forman parte de los mismos, los cuales, actuando colegiadamente, asumen el protagonismo necesario para transformarse en promotores del cambio y la mejora del centro educativo, asumiendo las funciones y responsabilidades que colectivamente tienen asignados. Se incorpora de esta manera el sentido que Painter-Morland (2008) otorga al liderazgo, para quien es una

construcción social, que surge dentro de las complejas interacciones entre los individuos y grupos en las organizaciones, y por lo tanto no puede describirse como un conjunto de rasgos o comportamientos que poseen sólo ciertos individuos que ocupan posiciones de autoridad.

El trasladar la temática del liderazgo a las estructuras de una organización no supone desconocer el papel que juegan los sujetos en el desarrollo de proyectos y acciones concretas, pero sí una clara opción por un tipo organización centrada en el liderazgo colegiado (Fullan y Hargreaves, 1997), donde son los profesores en su conjunto, en el marco de las relaciones simétricas que en estos órganos existen, los responsables de asumir el liderazgo en determinados procesos institucionales, es decir, en el desarrollo de las funciones o proyectos que tienen encomendados o que ellos mismos definen.

Una opción teórica de estas características supone un desafío centrado en la exploración de nuevas potencialidades de los desarrollos teóricos existentes. Desde este enfoque, el liderazgo organizacional tiene muchas ventajas, y se sustenta en una concepción de sociedad, educación e institución en la que los sujetos actúan colectiva y colegiadamente en beneficio de la organización (Bolívar, 1999). La potencialidad del liderazgo organizacional parece obvia, la fuerza que otorga el hecho de que un colectivo de personas asuma por igual unas determinadas funciones, ofrece mayor legitimidad a las acciones que promueven, puede ofrecer mayor consenso en el desarrollo de acciones y proyectos, y mayor implicación de todos los miembros del centro.

Este artículo se vertebra en torno a un eje teórico-práctico permanente, en tanto profundiza en el análisis de la potencialidad que ofrece uno de los órganos de coordinación do-

cente de los centros públicos de enseñanza primaria y secundaria de España, concretamente la “Comisión de Coordinación Pedagógica” (CCP).

1. Breve recorrido por los enfoques de liderazgo

Haciendo un breve recorrido por los enfoques que se ha dado al liderazgo educacional, en primer lugar podemos mencionar, de acuerdo con Murillo (2006), una abundante producción de conocimientos que, desde fuera del ámbito educativo, abordaron la temática desde la teoría de los rasgos, en la cual, bajo el supuesto de que las personas tienen características innatas, se centraron en descubrir cuáles eran dichas características. Sin embargo, sostiene el autor recién mencionado, este intento fracasa, y las nuevas investigaciones se centran en los comportamientos y conductas de los líderes.

Bajo esta nueva perspectiva denominada teoría conductual del liderazgo, Murillo (2006:12) identifica dos líneas diferenciadas: “por un lado, la investigación sobre las características del trabajo directivo, lo que implicaba caracterizar qué actividades, funciones y responsabilidades asumen los directivos y cómo distribuyen su tiempo; y, por otro, los estudios sobre las conductas de los directivos eficaces”.

Las primeras referencias específicas al tema del liderazgo educativo se han enmarcado en estas investigaciones sobre el liderazgo en general, habiendo reproducido la forma de aproximación al objeto de estudio. Las críticas más importantes a estos enfoques se centraron en la escasa o nula importancia otorgada a las variables contextuales.

Surgen así nuevas aproximaciones con un hito importante marcado por las investiga-

ciones desarrolladas bajo el movimiento de eficacia escolar. Dentro de sus producciones, es necesario destacar al liderazgo instruccional. Según Murillo (2006), esta propuesta surgida en los años 80 sigue teniendo gran vigencia, y sus aportes han ido orientados a caracterizar las escuelas que mejores resultados obtienen con sus alumnos. Sin embargo, a pesar de haber otorgado importancia a la organización y al contexto en el análisis de los resultados escolares, ha ofrecido una visión centrada prácticamente de forma exclusiva en el director (CEPPE, 2009).

De las críticas a este modelo surgen nuevas perspectivas, entre ellas, el liderazgo transformacional; en el que, aunque sigue siendo el director el centro de la conceptualización, sus actuaciones y prácticas de liderazgo son enfocadas al cambio y la mejora del centro escolar. Murillo (2006:16), sostiene que hay tres conceptos clave que explican el liderazgo transformacional: “la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; el desarrollo de metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles; y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y para su personal”.

Vinculado al desarrollo conceptual del liderazgo transformacional surgen nuevas propuestas que intentan enriquecerlo o superarlo. Entre ellas Murillo (2006) destaca las siguientes:

- El liderazgo facilitador, caracterizado por aquellas prácticas directivas que buscan fortalecer la actuación colectiva para la mejora del centro. Aquí el poder se ejerce a través de los demás.
- El liderazgo persuasivo, que se identifica por los siguientes rasgos centrales: las altas expectativas, el respeto a la individualidad y la confianza.

- El liderazgo sostenible, desarrollado por Heargraves y Fink (2008). Estos autores centran sus aportes en mostrar aquellas actuaciones que facilitan los cambios de forma duradera y sostenible, a nivel temporal y territorial. Ponen el acento en la importancia de que los cambios trasciendan a las personas concretas que actúan en un determinado momento y en que duren en el tiempo. Como sostiene el artículo publicado por el CEPPE (2009:23), “el concepto de liderazgo sostenible considera que, tanto el director como el sistema escolar, deben facilitar la construcción de aprendizajes y cambios que perduren en el tiempo, lo cual se vincula fuertemente a la generación de liderazgos que se mantengan más allá de las personas individuales”.

Finalmente, Murillo (2006:19) hace mención al liderazgo distribuido como un nuevo aporte teórico-práctico que supone “un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela”. Siguiendo al autor recién mencionado, las características principales de esta línea de investigación se centran en los siguientes supuestos y conceptos: a) las acciones del director impulsan el liderazgo del resto de profesores, b) relacionado con lo anterior, el profesorado ejerce el liderazgo en ámbitos vinculados con sus tareas, c) el centro, la enseñanza y el aprendizaje son el objetivo de la mejora a partir de la acción coordinada y conjunta de todos los implicados, d) “el directivo identifica, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las partes” (Murillo, 2006:19). En definitiva, el liderazgo distribuido “llama la atención sobre los procesos de participa-

ción y de desconcentración del poder” (CEPPE, 2009:24).

2. El liderazgo desde el punto de vista de la organización: Aproximación conceptual

Como se ha podido ver en la breve revisión de los enfoques de liderazgo, los desarrollos teóricos han evolucionado desde posiciones estáticas, lineales y casi exclusivamente centradas en sujetos vistos individualmente, a modelos más dinámicos y sistémicos. Pasamos así de enfoques centrados en los rasgos de los directivos, a aquellos centrados en las prácticas de los directores capaces de transformar y de hacer sostenibles los cambios (Heargraves y Fink, 2008; Leithwood, 1994); y en las prácticas directivas capaces de distribuir el poder y aumentar la participación (CEPPE, 2009; Murillo, 2006).

Sin embargo, más allá de los importantes aportes de estos últimos enfoques, del valor que otorgan al colectivo, al grupo, etc., siguen siendo estudios que, principalmente, enfocan el liderazgo desde el punto de vista del director o la dirección escolar (Heargraves y Fink, 2008). Y si bien es cierto que a partir de las evidencias que arrojan las investigaciones parece que eso se justifica, no resulta menos cierto, como ya se ha comentado en la introducción, que el contexto donde se ha desarrollado la mayor parte de estas investigaciones, la gran difusión que han tenido a partir de las prácticas dominantes de distribución del conocimiento socialmente construido, y la forma en que ellas han influido en el diseño de las investigaciones que se han desarrollado en otros contextos, puede que hayan reforzado esta forma de entender el liderazgo centrada en la dirección, como elemento medular de la organización escolar.

Aún no se ha desarrollado una línea teórica clara, sistemática y potente en torno al liderazgo desde el punto de vista de la organización, es decir aquel que despliegan de forma conjunta, simultánea y colegiada un grupo de sujetos. Optar por un enfoque de liderazgo organizacional, supone optar por una racionalidad de las prácticas educativas que tiene sus raíces en los modelos democráticos de organización de los centros escolares, en los que el poder se distribuye por medio de funciones que se le asignan a diversas estructuras y roles profesionales. Así, las estructuras deben asumir de forma colegiada esa cuota de poder socialmente delegada, a modo de despliegue de las funciones otorgadas a las mismas. Desde este punto de vista, el cambio y la mejora, dos conceptos fuertemente ligados al liderazgo (CEPPE, 2009; Murillo, 2006; Teixidó, 2008), quedan en manos de estas estructuras. Por tanto, el liderazgo organizacional supone una opción por una racionalidad interpretativa, dialógica y política.

El enfoque al que se está intentando dar entidad epistemológica en este artículo, peso desde el punto de vista teórico, tiene importantes fundamentos, no solamente en la teoría social y crítica aplicada a las organizaciones escolares, ni en los enfoques fenomenológicos y hermenéuticos antes mencionados, sino también en las mismas evidencias aportadas por diversas investigaciones sobre el liderazgo educativo, aunque no hayan sido enmarcadas en el enfoque interpretativo que se quiere ofrecer. En este sentido, aunque los autores antes abordados no están haciendo referencia a lo que se ha definido aquí como “liderazgo organizacional”, sí ofrecen argumentos que fundamentan el marco epistemológico que se está desarrollando en estas páginas. En este sentido, solamente se remarcarán algunas

ideas que resultan relevantes, tanto por su contenido como por el autor que hace la referencia, las cuales ofrecen fundamentos al enfoque teórico que aquí se está desarrollando:

- Encontramos importantes relaciones entre la mejora escolar y los procesos participativos (Ainscow y West, 2008; CEPPE, 2009; Teixidó, 2008), los cuales se encuentran en la base del liderazgo organizacional propuesto.
- De la misma manera, el enfoque del liderazgo sostenible ofrecido por Hargreaves y Fink (2008), nos lleva a pensar en la necesidad de la continuidad, entre otras cosas, de los procesos de cambio y mejora iniciados. En este sentido, el liderazgo organizacional ofrece una solución a dicha cuestión, ya que en este caso las estructuras son las responsables y encargadas de dar continuidad, más allá de las personas que las integren en un momento dado.
- Por otra parte, las teorías del liderazgo distribuido muestran la necesidad de la implicación de distintos miembros y sectores de la comunidad educativa en los procesos de cambio y mejora educativa (Hargreaves y Fink, 2008).
- Asimismo, son muchos los autores que asocian la eficacia de los centros y las mejores posibilidades de aprendizaje a la cooperación entre los profesores (Monarca y Sandoval, 2013), la implicación mutua en proyectos conjuntos.
- Por su parte, Bolívar (1999) y Fullan (1996) abogan por la responsabilidad del conjunto de la escuela en su propio desarrollo, y por el desarrollo de culturas colaborativas centradas en la enseñanza y el aprendizaje.
- En una línea similar, Fullan y Hargreaves (1997) apuestan por desarrollar lo que denominan “la profesionalidad interactiva”,

entienden que el profesorado, como grupo, tiene más discrecionalidad para tomar decisiones.

- Desde un análisis diferente, Hernández (2001), ofrece una gran variedad de argumentos en favor de la participación en la vida de los centros educativos. Para dicho autor, la participación supone la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades conjuntas en la configuración de la vida de un centro. Entre los argumentos que ofrece, podemos resaltar los siguientes: a) contribuye a generar un conocimiento sobre los problemas del centro y a solucionarlos, b) favorece la gestión, c) se obtiene una mayor implicación y responsabilidad encaminadas al logro de los objetivos definidos, d) las decisiones tomadas tienen más legitimidad y validez, e) supone una forma de democratizar la educación y la sociedad en general, y se transforma en una fuente de aprendizajes en esta dirección, f) la participación es un pilar clave en la gobernabilidad de los sistemas educativos, g) sugiere que la participación sea un indicador de la calidad educativa.

Es lógico pensar que la negociación e interacción, como procesos esenciales para el cambio, son más factibles en los espacios colegiados que jerárquicos. Pensar en centrar la responsabilidad en el director supone privilegiar una forma centralizada de gestión del cambio, más allá de los posibles estilos democráticos de los líderes. Desde el marco teórico que se está desarrollando, parece más apropiado pensar que los espacios organizacionales representativos que asumen un liderazgo activo tienen más posibilidades de éxito y de influir en la mejora del centro escolar.

Así, mientras gran parte de los modelos teóricos abogan por fortalecer el liderazgo di-

rectivo, aquí se realiza una clara apuesta por el liderazgo colegiado, como algo más que liderazgo transformacional y distribuido; ya que en esta propuesta teórica el liderazgo recae sobre órganos/estructuras con funciones específicas asociadas al desarrollo de la institución escolar, de sus proyectos, por tanto, con un fuerte compromiso con el aprendizaje de los estudiantes y de la mejora de los procesos que lo propician. Por otra parte, no se habla de liderazgo distribuido porque no se trata de que alguien otorgue poder y posibilidades para llevar adelante los procesos mencionados, este poder ya viene otorgado por pertenecer a una determinada estructura/órgano. Supone así una clara apuesta democratizadora de las relaciones, del poder, de las responsabilidades; en definitiva, del liderazgo.

Por tanto, la propuesta de liderazgo organizacional que se está presentado, no supone una estrategia de liderazgo directivo, no es un estilo que caracteriza a directores que lo proponen o lo promueven. En este caso, no es el director el que tiene el poder de “distribuir el liderazgo”, éste ya viene distribuido por la forma en que las políticas, la legislación, definen las funciones, las distribuyen y las asignan a unos determinados órganos que deben desempeñarlas. En este caso, es la legislación, son las políticas que han apostado por modelos organizativos democráticos, quienes han distribuido y repartido las funciones y responsabilidades de liderazgo.

3. Aproximación al análisis del caso: breve descripción de la organización de los centros educativos públicos en España

La propuesta teórica que se está desarrollando se fundamenta en la potencialidad interpretativa que ofrece la organización dada

En primer lugar hay que tener en cuenta que en España se ha definido un modelo en el que tanto la educación primaria como la educación secundaria obligatoria forman parte de la educación básica; la cual queda, por tanto, conformada por estas dos etapas (Tabla I):

- Por otra parte, para comprender el lugar de la organización desde el punto de vista del liderazgo, es necesario conocer cuál es la estructura propuesta por la normativa española y las funciones asociadas a la misma. En este sentido, la organización interna de los centros es la siguiente (Tabla II):

- Tabla I. Organización de las enseñanzas**

	Educación básica. Obligatoria												
										Educación secundaria			
Educación infantil	Educación primaria					Educación secundaria obligatoria				Bachillerato	Formación profesional de grado medio	Enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio	Enseñanzas deportivas de grado medio
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º			

Tabla II. Síntesis de la estructura organizativa de los centros

	Órganos de gobierno			Órganos de coordinación docente							Otros órganos	
	Órganos colegiados		Órganos unipersonales	3	4	5	CCP 6	7	8	9	10	11
	Consejo Escolar	Claustro										
CEIP1	X	X	X	-	-	-	X	X	X	-	-	X
IES2	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia (2011). Información extraída de la Ley Orgánica 2/2006, el Real Decreto 82/1996 y el Real Decreto 83/1996. Referencias: 1) Colegios de Educación Infantil y Primaria, 2) Institutos de Educación Secundaria, 3) Departamento de orientación, 4) Departamento de actividades extraescolares, 5) Departamentos didácticos, 6) Comisión de coordinación pedagógica, 7) Equipos de ciclo, 8) Tutores, 9) Junta de profesores, 10) Órganos de participación del alumnado, 11) Órganos de participación de padres y madres.

- b) Fomentar iniciativas relacionadas con la experimentación y la investigación; c) Coordinar la orientación, tutoría y evaluación; d) Aprobar los documentos que se elaboren y diversos criterios vinculados con la organización del centro; etc.
2. **Órganos unipersonales de gobierno** (en centros de educación infantil, primaria y secundaria):
- Equipo directivo: director, jefe de estudios, jefe de estudio adjunto (en secundaria), secretario. Entre sus funciones se encuentran las siguientes: “a) Velar por el buen funcionamiento del centro; b) Estudiar y presentar al claustro y consejo escolar propuestas para facilitar y fomentar la participación coordinada de toda la comunidad, g) Elaborar la propuesta del proyecto educativo del centro, la programación general anual y la memoria final de curso” (BOE, 21-02-1996: artículo 25); etc.
3. **Órganos de coordinación docente:** Sólo en centros de educación infantil y primaria:
- Equipos de ciclo .
 - Comisión de coordinación pedagógica: Integrada por los responsables de ciclo en primaria y por los jefes de los departamentos didácticos y del departamento de orientación en secundaria; por el director y el jefe de estudios.
 - Tutores: Sólo en centros de educación secundaria.
 - Departamento de orientación, con diversas funciones en las estructuras del centro, de apoyo y asesoramiento al profesorado, a los alumnos, a los padres; de coordinaciones con otras instituciones del entorno; etc.
 - Departamento de actividades complementarias y extraescolares.
 - Departamentos didácticos: son los encargados de organizar las enseñanzas de las distintas materias y está formado por todos los profesores que enseñan cada una de ellas (Matemáticas, Geografía e Historia, Biología, etc.).
 - Junta de profesores.
4. **Órganos de participación del alumnado** (En centros de educación secundaria):
- Asamblea de clase,
 - Asamblea de delegados y
 - Representación de alumnos en el Consejo escolar.

5. **Órganos de participación de los padres y madres de alumnos** (en centros de educación infantil, primaria y secundaria):

- Asociación de madres y padres de alumnos

4. Análisis de la Comisión de Coordinación Pedagógica como líder del centro

La conceptualización en torno al liderazgo organizacional que se está realizando va a ser respaldada por la potencialidad que tiene la actual estructura organizativa de los colegios de infantil y primaria y los institutos de educación secundaria públicos de España, concretamente se hará referencia a la Comisión de Coordinación Pedagógica como un órgano potencialmente clave en los procesos de cambio y mejora de los centros.

Este órgano está formado por sujetos con determinadas competencias y características: los jefes de los departamentos o los coordinadores de ciclo, el director y el jefe de estudios. El formar parte de la comisión les confiere un estatus y un rol, unas funciones que socialmente e institucionalmente se le asignan. Son estas funciones, en su despliegue colegiado, las que configuran la potencialidad de liderazgo del órgano. En un análisis de las mismas se aprecia que muchas de ellas en otros sistemas educativos, en otros modelos de organización escolar, son asignadas al director. En este caso, bajo un claro modelo democrático, estas funciones son asignadas a un órgano encargado de llevarlas a la práctica.

De acuerdo con el Real Decreto 82/1996 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (BOE 20/02/96) y el Real Decreto 83/1996

por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE 21/02/96), las funciones que tiene asignadas la Comisión de Coordinación Pedagógica son las siguientes: a) Establecer las directrices generales para la elaboración y revisión de los proyectos curriculares, b) supervisar la elaboración y revisión, así como coordinar y responsabilizarse de la redacción de los proyectos curriculares de etapa y su posible modificación, y asegurar su coherencia con el proyecto educativo del instituto, c) fijar las directrices generales para la elaboración y revisión de las programaciones, del plan de orientación y el plan de acción tutorial, d) proponer al claustro los proyectos curriculares para su aprobación, e) velar por el cumplimiento y posterior evaluación de los proyectos curriculares de etapa, f) proponer al claustro la planificación general de las sesiones de evaluación, g) sugerir al claustro el plan para evaluar el proyecto curricular de etapa, los aspectos docentes del proyecto educativo y la programación general anual, la evolución del rendimiento escolar del instituto y el proceso de enseñanza, y h) fomentar la evaluación de todas las actividades y proyectos del centro, colaborar con las evaluaciones que se lleven a cabo a iniciativa de los órganos de gobierno o de la administración educativa e impulsar planes de mejora en caso de que se estime necesario, como resultado de dichas evaluaciones.

Está claro que el tener socialmente asignadas estas funciones confiere poder y responsabilidad a este órgano, como parte de la estructura de los centros. Un claro poder en la toma de decisiones de los aspectos pedagógicos, por tanto, en los procesos vinculados con las posibilidades de cambio y mejora escolar.

Si la comisión funciona como se espera, es decir, desarrollando eficazmente las

funciones recién explicadas, estaremos sin duda ante un caso de liderazgo educacional de tipo organizacional, tal como se ha explicado anteriormente. Es decir, un liderazgo asumido colegiadamente, no por un individuo en concreto, sino por el conjunto de profesores que forman parte del órgano.

En unos centros educativos organizados de esta manera, es decir, donde la ley ya prevé la distribución del poder y de las responsabilidades a través de funciones claramente explicitadas, se necesitarán directores/as eficaces, pero en cualquier caso, el liderazgo debe ser asumido por órganos diseñados para ser ellos mismos líderes en los procesos vinculados con el cambio y la mejora escolar, como lo son las funciones antes explicadas.

Una estructura así diseñada ofrece la posibilidad real de pensar en un tipo de liderazgo que vaya más allá de las personas vistas individualmente; un liderazgo compartido, distribuido, colegiado y ubicado en los procesos de cambio y mejora; un liderazgo transformacional, un liderazgo desplegado por el conjunto de profesores que asumen colegiadamente las funciones que los órganos tienen asignadas. Hay que tener en cuenta que, aunque aquí se ha profundizado en la Comisión de Coordinación Pedagógica como ejemplo de liderazgo organizacional, toda la institución escolar está pensada para un funcionamiento basado en esta lógica, tal como se ha mostrado en la Tabla II, los órganos colegiados contemplan a todos los actores (profesores, familias y estudiantes).

5. Conclusiones

El artículo se ha centrado en la potencialidad que ofrece la Comisión de Coordinación Pedagógica para desarrollar un marco comprensivo del liderazgo organizacional,

aunque también hubiesen sido válidos cualquiera de los otros órganos que forman parte de la estructura organizativa de los centros educativos. En cualquier caso se ha querido resaltar la potencialidad que tienen los modelos organizativos basados en la participación, la distribución del poder, las responsabilidades y las funciones, como referentes de este tipo de liderazgo, un liderazgo centrado en las estructuras, en el colectivo de profesionales que los forman.

Más allá de las evidencias que aportan ciertas investigaciones, considero que en determinados sistemas educativos, como es el definido normativamente en España, al menos para los centros públicos, parece excesiva la importancia otorgada a los equipos directivos, teniendo en cuenta, como se ha visto, que existen otras estructuras con funciones distintas a las del director, de cuyo buen funcionamiento dependen en gran medida las posibilidades de cambio y mejora de los centros; siendo muy difícil, por no decir imposible, que si estas estructuras u órganos no funcionan, se pueda dar lo anterior.

En el análisis de la organización de los centros educativos en España evidenciamos la existencia de órganos legalmente reconocidos, y por tanto socialmente legitimados, producto de ideologías que procuran dotar a los centros de modelos organizativos democráticos, con funciones distribuidas y alejadas de las posibilidades de concentración de poder en un único sujeto. Desde este punto de vista, el insistir una y otra vez en el papel directivo en los procesos de cambio escolar cuando, por ejemplo, en el caso aquí analizado, es la Comisión de Coordinación Pedagógica la que tiene asignadas las funciones posiblemente más relevantes en este sentido; puede tener, a mi juicio, un doble efecto perjudicial: a) que se produzca un desplazamiento del poder que

tiene un órgano a una persona y b) que se refuercen modelos centrados en una persona antes que en el colectivo.

Por eso, de acuerdo con lo desarrollado en estas páginas, es necesario introducir la pregunta y la reflexión acerca del papel que están jugando las investigaciones y la literatura en la configuración y la consolidación de una determinada manera de ver, entender y promover el liderazgo; en definitiva, en el papel que están desempeñando en la configuración de un tipo de realidad educativa. En este sentido, puede ser lógico sostener la hipótesis de que se está generando un proceso de retroalimentación entre las investigaciones, las teorías, las políticas y la configuración o consolidación de un determinado tipo de liderazgo. Está claro que las investigaciones realizadas parten ya de unos supuestos teóricos, y en ocasiones ideológicos, que condicionan los resultados, como así también los propios diseños de investigación.

Desde este punto de vista, no existe neutralidad, el conocimiento social es una construcción que se realiza desde unos supuestos de partida que condicionan y determinan los resultados. Por otra parte, como sostiene Schriewer (2011:63), la investigación educativa y las prácticas de difusión de conocimiento a ellas asociadas juegan un papel determinante en la “internacionalización y la globalización de pautas culturales”. Por ello, aquí se ha querido ofrecer, desde el análisis de una realidad organizativa distinta, fundamentos que permitan visualizar la posibilidad de alternativas, tanto a nivel de conceptualizaciones como de configuración de prácticas de liderazgo basadas en la participación en la toma de decisiones y la colegialidad en la construcción de consensos y en el diseño y desarrollo de propuestas educativas. Fundamen-

tos para el desarrollo de políticas democráticas y democratizadoras de lo educativo y lo social por medio del liderazgo organizacional.

Bibliografía citada

- Ainscow, Mel y West, Mel (2008). **Mejorar las escuelas urbanas**. Editorial Narcea. Madrid. España.
- Bolívar, Antonio (1999). **Cómo mejorar los centros educativos**. Editorial Síntesis. Madrid. España.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en educación (CEPPE) (2009). “Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica”, en **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, (7) 3. Madrid, España. Pp. 19-33.
- Fullan, Michael (1996). “Leadership for change”, en Kenneth Leithwood, Judith Chapman, David Corson, Philip Hallinger, Ann Hart (Eds), **International Handbook of Educational Leadership and Administration**, Vol. 2. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht. Holanda. Pp. 701-722.
- Fullan, Michael (2002). **Los nuevos significados del cambio en educación**. Editorial Octaedro. Barcelona. España.
- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (1997). **¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?** Editorial Kikiriquí. Sevilla. España.
- Hargreaves, Andy y Fink, Dean (2008). **El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores**. Editorial Morata. Madrid. España.
- Hernández, Jesús (2001). “La participación social y democrática en educación”, en

- Aula Abierta**, 78. Oviedo, España. Pp. 59-79.
- Leithwood, Kenneth (1994). "Liderazgo para la reestructuración de las escuelas", en **Revista de Educación**, 304. Madrid, España. Pp. 31-60.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (BOE 4/5/2006).
- Monarca, Héctor y Sandoval, Marta (2013). "Profesores que se apoyan frente a la complejidad del proceso de inclusión educativa", en Gerardo. Echeita, Cecilia Simón, Marta Sandoval, Héctor Monarca, **Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas**. Editorial MAD. Sevilla. España. Pp. 77-99.
- Morales, Jaime (2010). "El uso o influencia de la investigación en la política. El caso de la evaluación de la educación superior en México", en **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 15, N° 46. México D.F, México. Pp. 685-712.
- Murillo, Francisco (2006). "Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido", en **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, (4) 4e. Madrid, España. Pp. 11-24.
- Painter-Moreland, Mollie (2008). "Systemic leadership and the emergence of ethical responsiveness", en **Journal of Business Ethics**, 82. British Columbia, Canadá. Pp. 509-524.
- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria, (BOE 20/02/96).
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE 21/02/96).
- Schriewer, Jürgen (2011). "Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada", en Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth (Comp.), **Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global**. Editorial Granica. Buenos Aires. Argentina. Pp. 41-105.
- Teixidó, Joan (2008). "Equipo directivo y liderazgo de procesos de mejora escolar". IV Congreso sobre Fracaso Escolar Centros Educativos de Éxito. Palma de Mallorca. España.

El abordaje del trabajo infantil desde la indagación de la familia: Un aporte a las políticas públicas

Silva, María Alejandra*

Resumen

El objetivo general fue conocer la problemática del trabajo infantil en la ciudad de Corrientes, Argentina, desde las perspectivas macro; meso y micro-social. Se consideró para el nivel de análisis macro-social los datos del contexto socio-económico y las políticas públicas; para abordar el nivel de análisis meso-social se estudió el perfil de las familias y para comprender la dimensión micro social se consideró el estudio de caso de una familia con niños trabajadores. A cada dimensión corresponde un tipo o conjunto de rasgos que fueron estudiados y analizados y luego puestos en conjunto para una interpretación del trabajo infantil. Requirió la utilización de métodos y estilos de investigación cualitativos y cuantitativos. Se busca comprender en que marco más amplio se inscribe la historia de Yanina y sus hijos en un escenario social fragmentado marcado por las desigualdades regionales. Las fuentes primarias son los documentos de organismos públicos y la historia de vida de Yanina respecto a su familia con hijos trabajadores. Se concluye que la “transferencia condicionada” en dos programas fragmentados no alcanza como política pública, pues se requiere intervenir sobre los diferentes aspectos micro-sociales, meso-social y macro-social.

Palabras clave: Trabajo infantil, desigualdades, familia, políticas públicas, educación.

Tackling Child Labor through Investigation of the family: A Contribution to Public Policy

Abstract

The overall objective of this study was to learn about the issue of child labor in the city of Corrientes, Argentina, from the macro, meso and micro-social perspectives. For the macro-social analysis level, data from the socio-economic context and public policies were considered. To approach the meso-social analysis level, family profiles were studied. To understand the micro-social dimension, the case study of a family with working children was considered. Each dimension had a type or set of traits corresponding to it that were studied and analyzed and then put together to interpret child labor. It required the use of methods and styles of qualitative and

* Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Política y Sociología-FLACSO. Lic. en Ciencia Política de la Universidad Nacional de Rosario. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación y Comunicación de la Universidad del Salvador. Buenos Aires, Argentina. E-mail: msilvakusy@yahoo.com.ar

quantitative research. The study seeks to understand within what broader framework the history of Yanina and her children fall in a fragmented social setting marked by regional inequalities. The primary sources are documents from public organisms and the life history of Yanina, regarding her family with working children. Conclusions are that the "conditioned transfer" in two fragmented programs is not sufficient as a public policy, because intervention is required for the different micro-, meso- and macro social aspects.

Key words: Child labor, inequalities, family, public policies, education.

Introducción

Este artículo forma parte de un estudio más amplio que tuvo como objetivo conocer la problemática del trabajo infantil en la ciudad de Corrientes desde las perspectivas macro-meso y micro-social, entendiendo por macro-social (el contexto socio-económico y las políticas), por meso-social (iglesia, escuela-comedor-asociación carreros) y por micro-social (la familia). Se ha entendido que a cada dimensión corresponde un tipo o conjunto de rasgos que hay que analizar en distintos niveles de generalidad, a los fines de pensar las políticas públicas nacionales y provinciales que inciden en el territorio de Corrientes.

Se ha analizado el trabajo infantil en Corrientes, una provincia ubicada en la región del Nordeste (NEA) y el corredor del Mercosur, y aún ofrece condiciones socio-laborales que posibilitan la explotación laboral infantil-prohibido por la ley.

Existe normativa diversa que sirve de marco nacional para la prohibición y erradicación del trabajo infantil en todas sus formas, a saber: Convenios de la OIT 132 y 182, C.N. art.75. Inc.22, Ley Contrato de Trabajo N° 20.744, Ley Trabajo Agrario N° 22.248, Ley 23.849, Ley 25.255, Ley 25877, Ley. 26061, Ley 26.364 y Ley 26.390. Asimismo existe el Plan Nacional de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil 2006 y el Plan Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil y la Protección del Trabajo Adolescente 2011-2015, definidos por el Ministerio

de trabajo y Seguridad Social. Lamentablemente pareciera que esta cantidad de leyes continúa siendo "letra muerta" en Corrientes.

Se ha conceptualizado al trabajo infantil, como aquellas actividades económicas y/o estrategias de supervivencia, con o sin finalidad de lucro, remuneradas o no, realizadas por niños y niñas menores de 16 años, independientemente de su condición ocupacional y si son visibles o invisibles (puertas adentro).

De modo que se entiende que la visibilidad del problema del cuerpo del niño se explica porque: "el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata... (en el que la necesidad es también un instrumento político cuidadosamente dispuesto, calculado y utilizado)" (Foucault, 1989).

Se ha elegido una historia de una familia de la ciudad de Corrientes que es un caso paradigmático y vale la pena estudiar porque, por un lado, ha sufrido la crisis del 2001, y por otro lado, aún hoy posee desventajas familiares y territoriales que la obligan a recurrir al trabajo de sus hijos menores a pesar de los indicadores nacionales positivos (crecimiento del PIB y aumento de planes de inclusión social).

1. Miradas del trabajo infantil desde la indagación de la familia: el caso de Yanina

Una investigación antropológica brasileña ha demostrado que la inserción en el trabajo de los niños responde a una estrategia de

socialización y de sobrevivencia de las familias de clases populares más que debido a las condiciones económicas, asociándose a las representaciones sociales de crianza e infancia (no se reifican sino que son categorías que se relativizan). La mayoría empieza a trabajar desde los 7 años, y el trabajo infantil puede ser reinterpretado como escuela y es visto como natural en cuanto orientación de padre y madre. Trabajar desde temprana edad es regla, un principio de socialización (incluso reconocido por los mismos docentes). A diferencia de lo que sucede en las capas medias brasileñas, en este grupo social la necesidad es transmitida como reciprocidad y valor en la dinámica de las relaciones familiares.

O trabalho das crianças e um constrangimento das crianças que ambigualmente resiste, mas atua de acordó con esa imposição (Dauster, 1992).

En segundo lugar, toma de Bourdieu el concepto de “habitus” para analizar la relación entre los niños, su familia y la escuela. Por hipótesis, la naturaleza manual del trabajo infantil, es explicable, igualmente, como parte de un habitus de clase. Significa que el mismo implica un capital de técnicas, referencias y creencias que entra en tensión con el lenguaje y la cultura del sistema escolar.

Por último, afirma que el trabajo infantil produce un pasaje forzado a la vida adulta que recuerda el concepto de “infancia corta” que remite a Philippe Ariés (1986), según el cual, un niño entre 5 y 7 años de edad, pasa, sin transición, para el mundo del trabajo de los adultos. Esto sucedía en el Antiguo Régimen, cuando la infancia estaba sumergida en una sociabilidad densa, de tenue frontera entre lo público y privado. También Ariés indica que los sectores populares están distantes del éxi-

tos de las instituciones escolares que están asociados a la “infancia larga”, prolongada hasta casi toda la duración del ciclo escolar.

En esa senda existe otro estudio en Argentina de la investigadora María Eugenia Rausky. Desde un enfoque sociológico, la académica indaga las representaciones de los padres sobre la educación y su relación con el trabajo infantil. Según datos recolectados en su trabajo de campo, la asistencia de los niños a la escuela es altamente valorada por las familias con privaciones diversas. Sin embargo el problema son las condiciones de vida de extrema pobreza en que están inmersas las familias, quienes tienen vinculaciones de carácter precario con el mundo del trabajo. Perciben planes sociales de escaso monto. Por ese motivo continúan pidiendo o realizando trabajo informal (Rausky, 2008).

Al igual que estos investigadores, en el caso de Corrientes se observa que la vía principal que estas familias tienen para la generación de ingresos es el autoempleo. Salvo unas pocas excepciones, los niños desarrollan sus actividades junto a otros miembros de la familia, se entrecruzan los lazos familiares y laborales, aspecto que es crucial en cuanto a los significados que tanto para el adulto como para el niño el trabajo infantil asume.

En ese sentido, también hay una trayectoria familiar anterior que justifica y explica la permanencia de esa situación. El trabajo infantil está “naturalizado” y se lo asocia a la transmisión de saberes de un oficio -como en la edad media y principio del siglo XX-. Las palabras de Yanina son ejemplificadoras:

“el que fe mi compañero empezó a trabajar a los 14 años, cuando iba a la empresa, a la obra, con su padre...lo ayudaba y aprendía el oficio... así que él también los lleva a los nenes en el carro así apren-

den a hacer algo, amañarse para vivir el día a día... lleva el más grande y los más chicos...”.

Es en ese marco que se constata que el trabajo de los niños cartoneros puede ser comprendido desde el sistema relacional de reciprocidad y ayuda. De esta forma existe el trabajo infantil como una forma de “ayudar” a sus hermanos y madre, así como los hijos de Marie que en Canadá acuden al delito para que ella pueda disfrutar de un televisor o de un lavarropa (Bertaux, 1996).

Yanina dice:

“Y no es fácil... yo cocino... lavo... y estoy a cargo de ellos... os chicos... los cinco... porque ahora estoy sola... viste que él tomaba mucho vino... y no quiero... decí que algunos van en el carro con él... y traen para comer”.

Este relato primero remite a la situación del carrero, un espacio de “incertidumbre del mañana.” Cabe señalar que el proceso de trabajo implica recorrer las calles de la ciudad recolectando: vidrios, plásticos, cartones, etc. Los cartoneros son los más conocidos pero existen otras actividades como el traslado de arena, escombros, o ladrillos que se denomina “chatarrero” o “carrero”. Este trabajo solo ofrece alternativas perentorias que se suman a las desigualdades persistentes que se detallan a continuación.

2. El vínculo entre las desigualdades regionales y la familia

Las desigualdades poseen un enorme peso en las familias y sus hijos. En un estudio nacional realizado en Brasil se observa el impacto concreto en la salud mental de niñas y niños, a saber:

“As crianças e adolescentes da região Sul mostraram os melhores índices de Saúde Mental, portanto os menores riscos de desenvolver transtornos mentais, quando comparadas às de outras regiões brasileiras. As crianças e adolescentes das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresentaram um maior percentual de sintomas emocionais e de conduta do que as crianças e adolescentes das demais regiões brasileiras, no entanto, o risco de transtornos mentais foi igual ao das crianças da região Sudeste. Um maior percentual de crianças e adolescentes da região Sul são “irrequietos”, do Sudeste “são queridos por outras crianças” e os das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste “têm boa vontade de compartilhar”, “têm acessos de raiva e birras”, “preferem brincar só”, “são mais gentis com outras crianças”, “mentem” e “são atormentados por outras crianças”. Em relação ao desempenho escolar, as crianças e adolescentes da região Sul apresentam melhor desempenho escolar que as das demais regiões do país na opinião de seus pais e professores, com uma chance 1,4 vezes maior de desempenho na média ou acima dela” (Arruda et al., 2010).

Si se analiza la realidad de Argentina también se observan desigualdades que los colocan frente a diferentes condiciones de posibilidad a las niñas y los niños, pues tampoco se resuelven hasta el momento otras inequidades entre regiones como las de mortalidad infantil y mortalidad materna. En ese sentido, por un lado su relato demuestra un caso doloroso:

“Cuando mi hermana vino al barrio no tenía nada... y vivían en una carpa... y en el mes de julio con el frío su nene de dos años se murió... de un infarto... pobrecito... no llegó al hospital... murió en la ambulancia... y ya era enfermito... y con bajo peso le dijo la médica que... ¡por eso no aguantó angá pobre! ...” (Habla Yanina y sus ojos llorosos conmueven).

Por otro lado, hay estudios que muestran que, a pesar que el “Plan Nacer” (PN) tiene como prioridad el NEA –y Corrientes– las modificaciones son mínimas. Si se observan los documentos oficiales, se ve que la primera etapa incluyó las provincias de Jujuy, Catamarca, Tucumán, Salta, Santiago del Estero, Formosa, Chaco, Corrientes y Misiones. Allí se especifica que la tasa de mortalidad infantil (TMI) en Argentina había caído 50% en los últimos 20 años, llegando a 16,8 x 1000 en 2002. Aun así, seguía siendo elevado al compararla con otros países de la región y en los años previos al lanzamiento del Plan se había estancado, e incluso había crecido ligeramente en las regiones del norte argentino. Una investigadora indica que resulta necesario cuestionar la persecución de los Objetivos del Milenio 4 y 5, que producen un efecto contradictorio, al establecer prioridades pero a la vez prestarse a una focalización que sólo apunta a mejorar estadísticas, como indica el investigador Andrenacci, sin indagar en la complejidad (Yáñez, 2009), porque no se pueden tomar a estas problemáticas sociales como aisladas de la cuestión social en sentido amplio.

Este dato es importante si se suma a los indicadores de hogares con carencias habitacionales y hacinamiento, la tenencia de bienes en el hogar, y el nivel de pobreza medido tanto por el NBI (indicador de necesidades básicas

insatisfechas) como por línea de pobreza (LP) en los hogares de las mujeres en edad fértil residentes en localidades de 5000 y más (Silva y Pantelides, 2011) (Cuadro 1).

Se observa claramente en casi todos las dimensiones que el NEA posee los peores indicadores, superando incluso al NOA que solo la supera en un punto en hacinamiento y en que no posee teléfono. Así mientras Patagonia es la región con solo un 5,2% posee abastecimiento de agua fuera de vivienda, en el NEA la cifra alcanza al 27,3%. Por un lado, la menor cantidad de personas en hogares con NBI se encuentra en Cuyo, llegando solo al 15,7%, pero la región con más afectados es el NEA con 38,4% en esa condición. Por otro lado, solo un 4,5% de personas poseen la escuela primaria incompleta en la región cuyo, siendo el NEA aquella zona más perjudicada del país con un 19% en ese estado.

En síntesis, se observan las mayores desventajas para los niños del nordeste argentino. Por ese motivo es necesario “adaptar” el concepto de familia a los indicadores sociales locales (Krmptic, 2010), para lo cual se requiere conocer la naturaleza, magnitud y característica que asumen la familia de Corrientes.

3. El vínculo entre las desigualdades regionales y la familia de Corrientes

En ese mismo sentido Krmptic (2010), afirma que existe una primera dificultad a la hora de encontrar datos estadísticos o un censo de las mujeres, las jóvenes y las niñas a fin de visibilizar las problemáticas específicas que las afectan directamente y no se contemplan en el censo nacional actual, para poder proyectar políticas adecuadas y efectivas. Asimismo se vin-

Cuadro 1. Indicadores de desarrollo socio-económico por regiones en base a características de los hogares y de la población femenina de 15 a 49 años de edad. Argentina 2004 -2005

Características habitacionales	CGB	Cuyo	NEA	NOA	Pampeana	Patagonia
Abastecimiento de agua fuera de la vivienda	13,7	6,1	27,3	19,4	7,9	5,2
Servicio sanitario deficiente	17,8	7,7	30,3	20,6	9,5	7,8
Más de 3 personas por habitación	6,1	7,0	10,5	11,0	6,2	3,8
Bienes del hogar						
No tiene heladera	4,7	5,1	19,1	16,4	6,1	3,9
No tiene teléfono	20,0	35,5	48,2	50,1	24,1	24,8
Pobreza						
En hogares con NBI	23,9	15,7	38,4	29,4	17,1	15,8
En hogares LP	48,5	46,0	65,7	63,8	42,7	38,3
Educación						
Hasta primaria incompleta	4,8	4,5	19,0	8,3	7,8	8,8

Fuente: Elaboración propia (2013) en base a Silva y Pantelides (2011).

cula con que faltan más y mejores diagnósticos sobre las condiciones de vida de la niñez y adolescencia, pues como se indica:

“Esta es una importante deuda que tiene el Estado argentino en tanto, faltan más y mejores diagnósticos sobre la vulnerabilidad que experimenta la niñez y adolescencia a la explotación económica y límites insalvables que impone dicha situación a la apropiación de oportunidades en educación y socialización... no está garantizando los mecanismos de seguimiento, monitoreo y evaluación de las políticas públicas destinadas a la erradicación del trabajo infantil” (Observatorio de la Deuda Social, 2011).

A lo que es preciso agregarle dos cuestiones, el lugar que ocupa en la agenda la cuestión de género, y la idea de configuración de la familia. En primer término, la cultura subsume a la mujer al rol tradicional de madre y es-

posa, siendo víctima de violencia de género “invisible” en numerosas oportunidades, al punto que recién en enero de 2012 el gobierno provincial sostiene la necesidad de crear un Observatorio de Género, trabajando con el Colegio de Abogados.

Desde el municipio manifiestan también la escasa disponibilidad de presupuesto y personal administrativo y técnico en el área de género y diversidad del municipio de la ciudad de Corrientes. La funcionaria consultada afirma:

“La verdad, lo del presupuesto es poco, me pasa con el consejo de la mujer; yo también tengo un numero 0800 pero no lo damos a publicar porque no vamos a poner a alguien a atender sin gente, sin lugar, sin presupuesto. ¿Qué vamos a hacer con las mujeres? Dame un lugar y recursos y lo hacemos”.

En segundo término, se suman las desventajas sufridas por jefes y jefas de hogar,

como se desprende de los datos del censo nacional 2010.

En el Cuadro 2 se verifica que de 267.895 jefes de hogar censados, poseen menos de 24 años un total de 15.042 personas, siendo de 14 años unas 166, de 15 a 19 años unos 2.850 y de 20 a 24 años unos 12.026.

Al desagregar cuantos son pareja y cuantos no, se observa que los hogares monoparentales poseen la mayor propensión a la transmisión intergeneracional de la pobreza, pues a medida que disminuye el estrato socio-económico de las niñas, los niños y adolescentes se incrementan las configuraciones monoparentales, siendo que un 88% del total de ellos posee como jefa de hogar a la mujer (UCA, 2009).

Algo similar se observa en Corrientes, pues del total de 166 de 14 años de edad existen 60 solteros sin pareja, 13 casados sin pareja, 3 divorciado/separado y 3 viudos sin pareja. De modo que son hogares uniparentales 79 de los 166 jefes de hogar, o casi el 50% de los mismos. Dentro de este grupo se encuentra ubicado el caso de la historia de vida de Yanina.

Si se analiza específicamente los hogares monoparentales a cargo de mujeres censados recientemente, dicho problema aumenta, pues de los 166 hogares de 14 años, 60 son

mujeres, mientras que de los 2.850 jefes de hogar de 15 a 19 años, 1.362 están a cargo de mujeres (casi el 50%). De ellas, 40 se encuentran solas ya que son 22 Solteras sin pareja, 13 casadas sin pareja, 2 divorciadas con pareja y 3 viudas sin pareja. Este hecho es preocupante pues en hogares con jefe de hogar mujer y monoparental existe mayor propensión a la transmisión intergeneracional de la pobreza (INDEC, 2011).

Este hecho de madre joven y sola impacta en educación, pues se observa que de los 5,5 millones de jóvenes urbanos entre 12 y 14 años que no asiste a la escuela, el 41% nació cuando su madre era menor de edad, siendo un 69% perteneciente al 30% de los hogares más pobres (IDESA, 2012).

Cabe resaltar que “la historia de vida” realizada a Yanina, la madre de niños víctimas del trabajo infantil en Corrientes actualmente reúne todas las dimensiones antes mencionadas: embarazo adolescente, hijos con bajo peso al nacer, con vivienda precaria (agua y servicios), familia monoparental y con ayuda social. Si bien al comienzo no se encontraba sola para criar sus hijos, la crisis económica del 2001 generó entre otras dolencias bio-psico-sociales en su familia, el consumo abusivo de alcohol –como adicción– en el padre de “Honorato” y “Diego.” Esto trajo aparejado el

Cuadro 2. Provincia de Corrientes. Jefes y jefas de hogar por estado civil legal y convivencia en pareja, según sexo y grupo de edad. Año 2010

Total por edad y sexo	Jefes/as	Soltero con pareja	Sin pareja	Casado con pareja	Sin pareja	Divorcio con pareja	Sin pareja	Viudo con pareja	Sin pareja	Ignora do con pareja	Sin pareja
Total	267.895	57.524	43.809	107.939	8.173	6.085	13.027	3.181	27.409	559	189
14	166	36	60	48	13	2	3	-	3	1	-
15-19	2.850	989	1.601	158	6	2	16	2	69	6	1
20-24	12.026	5.444	5.138	1.250	55	15	32	3	48	40	1

Fuente: INDEC (2011). Censo 2010. Total Provincia de Corrientes. Argentina.

incremento de la violencia familiar acompañada de maltrato y abandono, que luego separó a la familia.

Así como en Brasil se observa que los niños del Sur poseen mejor desempeño escolar que los del norte (Arruda *et al.*, 2010), en Corrientes el 36,5% de niños y adolescentes se encuentran en hogares con clima educacional bajo, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires esto solo le sucede al 5,6% de niñas, niños y adolescentes (UNICEF, 2009).

Por otro lado, de fuentes fidedignas del Ministerio de Educación que desean mantener el anonimato, se conoce que hay vinculación entre el trabajo infantil y el rendimiento y la inasistencia en zonas de: Itatí, Liebig, Alvear, Virasoro, Mocoretá, Santo Tomé y barrios de la ciudad de Corrientes. Esto también se deduce de los datos estadísticos, pues de una población de 258.042 menores de 14 años de edad, existen casi 50.000 niñas y niños que nunca asistieron a la escuela. Si se analiza por franja etaria se observa que de 42.693 niños de 3-4 años de edad, solo asisten 8.573; siendo que de 109.650 niños de 5-9 años de edad hay casi un 10% que no asistió nunca a la escuela (1.194 no asiste- pero asistió- y 8.253 nunca asistió) (Silva, 2011).

Llamativamente esa cifra de niños que nunca asistieron a la escuela coincide a la proveniente de la Bases de Datos de Titulares del Programa Familia que muestra que la cifra de menores bajo dicho programa asciende a unos 59.624 niños, perteneciendo la mayoría a la ciudad de Corrientes (unos 37.169 niños).

A lo que se suma el relato claro de Yarina cuando afirma:

“Quisiera que fueran a la escuela y la terminaran... pero... (se pone incomoda... y sus ojos se ponen llorosos...) no pueden... porque primero hay que traba-

jar... y si les queda tiempo... van a la escuela... pero yo quiero que sean alguien... que vayan a la escuela...”

De modo que esta situación no puede modificarse si faltan políticas gubernamentales para el trabajo infantil que analicen la naturaleza de desigualdades y el tipo de déficit educativos, partiendo de datos certeros que le de sustento al diseño y monitoreo de las políticas públicas.

4. Sobre las políticas públicas

Desde el punto de vista técnico, además de conocer los datos cuantitativos de las familias pobres, es necesario conocer cuál es la visión sobre la pobreza que sostienen los decisores de políticas públicas al respecto y cómo se interviene sobre esos menores de 19 años identificados por el Plan Familias.

De la entrevista realizada a la responsable del Plan Familias (PF) dependiente del Ministerio de Desarrollo Social se desprende una visión familiarista y adversion e indiferencia. Por un lado, en Corrientes se observa lo que algunos investigadores describen así:

“dado el peso que han adquirido las políticas asistenciales en nuestro país - estaríamos en condiciones de afirmar que en la distribución de cargas entre las tres instituciones mencionadas, la familia sigue siendo la mayor depositaria del bienestar de los miembros de la nación, lo que se ve reflejado en los planes y programas considerados” (Crosetto y Soldevila, 2009).

Los autores citados indican que un régimen de bienestar es más o menos “familiarista” si en la distribución de cargas entre el Estado, el mercado (especialmente, el laboral)

y la familia, se tiende a depositar la mayor responsabilidad de las tareas de reproducción social en esta última. En este sentido, se ha constatado que los resultados de la implementación de estas políticas tienden a reforzar las desigualdades sociales, anclando a las familias pobres en una modalidad de supervivencia subordinada a las prestaciones acotadas y focalizadas, cuestión que se liga a la democracia política.

Por otro lado, con estos menores de 19 años bajo programa se carece de políticas destinadas a los mismos, de modo que solo se han dado relaciones de adversión e indiferencia, pues como fuera señalado en el estudio de Llovet: Las respuestas institucionales pueden ser de **ayuda** (es decir, la institución cumple y mantiene la función asignada, tal el caso de la escuela argentina hasta no hace demasiado tiempo), de **adversión** (es decir, la institución es en sus objetivos y acciones, opuesta a la función social adscripta, oposición tanto directa, que supone el derrumbe institucional, como acumulativa, en donde el conflicto aparece más tarde) o, por último, de **indiferencia** (Castoriadis, 1993).

La hipótesis que Llovet presenta es que en las instituciones para la infancia continúa funcionando el dispositivo tutelar, en el sentido que Foucault señala como aquel conglomerado de conocimientos, prácticas, instituciones y disciplinas.

En la misma senda, existe un estudio que muestra estas falencias del PF, indicando que la única información publicada por el Ministerio de Desarrollo Social se refiere a la situación de pobreza de los beneficiarios –desglosado por edad y género–, pero nada se dice del componente de “Promoción familiar y comunitaria” y su impacto en la comunidad.” No obstante cabe recordar que en su formulación

escrita incluye: i) talleres de apoyo escolar; ii) talleres de desarrollo personal, familiar y comunitario para jóvenes y adultos (desarrollados en los Centros Integradores Comunitarios); y iii) becas a los beneficiarios para que terminen la secundaria y para la capacitación en oficios.

El autor indica que no se tiene conocimiento acerca de si esos dos millones de niños concurrían previamente al colegio y si contaban o no con las vacunas que provee el plan (Szenker, 2009). Lo mismo se observa en Corrientes tanto en ese programa, como en el nuevo destinado a los niños en condiciones de vulnerabilidad social: la asignación universal por hijo.

Se consulta a la responsable de la Asignación Universal por Hijo dependiente de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) en la provincia de Corrientes. La misma manifiesta que en marzo se reciben los certificados de salud y educación, pero no se prevé ningún tipo de articulación interministerial o intersectorial. Tampoco se ha realizado un mapeo del total de beneficiarios por ciudad, identificando beneficiarios menores de 14 años y estudiando el impacto de la política implementada a nivel local según las necesidades definidas “in situ” (Silva, 2012).

De modo que en coincidencia con los estudios de Llovet (2006), concluimos que el análisis de los procesos de implementación e interpretación de las propuestas políticas que se limite a sus textos y sus arreglos institucionales (presupuestos asignados, disposiciones técnicas y normativas, estadísticas, etc.) puede aportar, pero requiere además un estudio del campo de las tensiones que configuran las modalidades de control y dominación específicas propias de los agentes y dispositivos técnicos.

5. Reflexiones finales

Del trabajo de campo y fruto de las palabras de la madre de los niños carreros, se comprenden tres cuestiones. Por un lado, se ha verificado que observar el trabajo infantil como un fenómeno aislado de la familia no ofrece suficientes elementos para su elucidación, pues el niño está determinado por el sistema familiar desde el momento de su gestación y nacimiento, al punto que la misma le pone límites a sus condiciones de salud, su crecimiento y desarrollo bio-psico-social.

Por otro lado, al decir de Bertaux (1996), un estudio de caso como el de “Marie” –en Canadá– o el de “Yanina” –en Corrientes– posibilita entender los lazos entre micro fenómenos y macro fenómenos, y entender como la gente produce y auto produce sus condiciones culturales y materiales. El autor indica que con un estudio de caso se puede entender: la maldición de la pobreza; la naturaleza transcultural del problema de la pobreza; la acción macro institucional que se encuentra en ella (escuela, iglesia, gobierno, política), los procesos socio psicológicos y la historia de amor.

Asimismo se observa que las desigualdades regionales repercuten en Corrientes, afectan las condiciones de vida y de vivienda de las familias con niñas y niños cartoneros, que se ven privadas de agua, saneamiento, educación y salud.

De modo que el aporte de las ciencias sociales es vital, pues desde una revalorización del pensamiento crítico y la mirada integral, se puede construir conocimiento articulando los niveles macro- social (el contexto socio-económico y las políticas), meso-social (iglesia, escuela- comedor-asociación carreros) y micro-social (la familia).

Bibliografía citada

- Ariés, Philippe (1986). “La Infancia”. **Revista de Educación** No. 282 Historia de la Infancia y Juventud, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid. España. Pp.5-17.
- Arruda, Marco Antônio; Almeida, Mauro; Bigal, Marcelo; Polanazyk, Guilherme; Moura Ribeiro M. V e Golfeto, J. H (2010). Projeto Atenção Brasil: Saúde Mental e desempenho escolar em crianças e adolescentes brasileiros. Análise dos resultados e recomendações para o educador com base em evidências científicas. Ribeirão Preto, SP, Ed. Instituto Glia. Brasil.
- Bertaux, Daniel (1996). “Historias de casos de familias como método para la investigación de la pobreza”. **Revista de Sociedad, Cultura y Política**. Vol. I, Nº 1. Buenos Aires, Argentina. Pp. 1-10.
- Castoriadis, Cornelius (1993). **La institución imaginaria de la sociedad**. Tusquets. Barcelona. España.
- Crosetto, Rossana y Soldevila, Alicia (2009). Pobreza y Desarrollo: El lugar de las familias en las políticas asistenciales. VIII Conferencia iberoamericana sobre familias, II conferencia nacional sobre familias- “Cuestión social, derechos humanos y políticas familiares en Iberoamérica”-“avances, desafíos y perspectivas”, Facultad de Derecho/UBA, Buenos Aires. Argentina.
- Dauster, Tânia (1992). “Uma infância de curta duração: trabalho e da escola”, **Caderno Pesquisa**, Nº 82, São Paulo, Brasil. Pp. 31-36.
- Dirección de Estadísticas y Censos (DEYC) (2009). Población de 3 años a 14 años según condiciones de asistencia educativa por grupo de edad total provincia Corrientes. Corrientes en Cifras 2009, Dirección de Estadísticas y Censos Pro-

- vincia de Corrientes. Corrientes. Argentina.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2009). Sistema integrado de indicadores sociales y económicos sobre la niñez y adolescencia en la Argentina, Buenos Aires. Argentina.
- Foucault, Michel (1989). **Vigilar y Castigar**. Siglo. XXI. México,
- Instituto para el Desarrollo Social Argentino (IDESA) (2012). 4 de cada 10 que abandonan la escuela tuvieron una madre joven, Informe Nacional, núm. 406. Instituto de Desarrollo Social. Buenos Aires. Argentina.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2010). Resultados definitivos. Ministerio de Economía, Gobierno de la Nación Argentina. En: <http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos.asp>. Fecha de consulta: 6 de agosto de 2012.
- Krmpotic, Claudia (2010). Aportes a la construcción de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Pp 2. 1er Encuentro Regional del NEA, Y Jornadas preparatorias del XXIV Encuentro Nacional de la Asociación Argentina de Magistrados y profesionales de la Justicia de Niñez, Adolescencia y Familia (AJUNAF), Corrientes. Argentina.
- Llobet, Valeria (2006). "Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología". **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. Vol. 4, No. 1. Colombia.
- Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA) (2011). **La estratificación social del trabajo infantil**, UCA, Buenos Aires. Argentina.
- Rausky, María Eugenia (2008). **Acerca de la relación trabajo infantil y asistencia escolar: apuntes para su comprensión**. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. Argentina.
- Silva, María Alejandra (2011). **Trabajo infantil y salud: aportes a la construcción del conocimiento**. Editorial Académica Española. Saarbrücken. Germany.
- Silva, María Alejandra (2012). "Trabajo infantil en la ciudad de Corrientes: aspectos macro y micro-sociales", Tesis Doctoral, Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Silva, Mario y Pantelides, Edith (2011). Análisis regional de los determinantes próximos de la fecundidad en la Argentina. XI Jornadas Argentinas de Estudios de Población, Ciudad de Neuquén, Argentina.
- Universidad Católica Argentina (UCA) (2009). Barómetro de la deuda social de la infancia. Argentina 2004-2008: Condiciones de vida de la niñez y adolescencia. Departamento de Investigación Institucional Pontificia Universidad Católica Argentina y Fundación Arcor. Buenos Aires. Argentina.
- Yáñez, Sabrina Soledad (2009). El problema de morir por ser (o no ser) madre en la pobreza. Un análisis de los alcances y las grietas del PLAN NACER ARGENTINA. VIII Conferencia iberoamericana sobre familias, II conferencia nacional sobre familias"- "Cuestión social, derechos humanos y políticas familiares en Iberoamérica"- "avances, desafíos y perspectivas", Facultad de Derecho/ UBA. Buenos Aires. Argentina.
- Zaga Szenker, Daniel (2009). "Programa Familias por la Inclusión Social: Un análisis comparado", doc. 71, Centro interdisciplinario para el estudio de políticas públicas (CIEPP). Buenos Aires. Argentina. Pp. 14-19.

Factores que inciden en el desarrollo metacognitivo de los estudiantes durante la investigación

Chirinos Molero, Nuris*
Vera Guadrón, Luis**
Marín Díaz, Verónica ***

Resumen

La metacognición permite en los procesos de investigación reconocer las habilidades y destrezas, así como los obstáculos o limitaciones que se presentan en los estudiantes durante la realización del trabajo de grado. De allí que, el objetivo general de este estudio es diagnosticar los factores que inciden en los procesos metacognitivos de los estudiantes durante la investigación. En lo metodológico, se consideró el paradigma positivista, el tipo de investigación fue descriptivo. El diseño considerado fue de campo, pues se realizó en la Maestría Docencia para Educación Superior del Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Los resultados evidenciaron que durante el proceso de la investigación los estudiantes se encuentran influenciados por el estrés y el escaso acompañamiento institucional, dado que la mayoría respondió que al culminar la escolaridad, algunas veces, sentían el apoyo de la institución. Por lo que la institución deberá promover un plan de acción para mejorar las políticas institucionales con el cumplimiento total de las mismas, con el propósito de incrementar la producción científica.

Palabras clave: Metacognición, investigación, estrés, acompañamiento institucional.

* Arquitecta. Magíster Scientiarum en Docencia para Educación Superior. Profesora de la Universidad Rafael María Baralt. División de Postgrado. Bachaquero (Venezuela). Adscrita a la Línea de Investigación "Formación Docente" de la UNERMB. E-mail: arqnurischirinos@yahoo.com.

** Licenciado en Educación. Mención Ciencias Sociales. Magíster Scientiarum en Docencia para Educación Superior. Doctor en Ciencias de la Educación. Posdoctorado en Ciencias Humanas. Profesor Jubilado de la Universidad Rafael María Baralt (Venezuela). Profesor del Doctorado Ciencias de la Educación de URBE. Responsable de la Línea de Investigación "Formación Docente" de la UNERMB. E-mail: luisjverag@hotmail.com.

*** Licenciada en Filosofía y letras, especialidad Pedagogía. Máster en Educación Inclusiva. Doctora en Pedagogía. Profesora Titular de la Universidad de Córdoba, España. E-mail: vmarin@uco.es.

Factors Affecting Student Metacognitive Development during Research

Abstract

Metacognition permits that, in research processes, the skills and abilities as well as the obstacles or limitations that arise in students during the course of preparing their theses, are recognized. The general objective of this study is to diagnose the factors that influence students' metacognitive processes during research. In terms of methodology, the research was descriptive, located in the positivist paradigm. It had a field design, as it was carried out in the Master's Program for Higher Education Teaching in the Graduate School of the National Experimental University (Universidad Nacional Experimental) Rafael María Baralt. Results showed that, during the research process, students are influenced by stress and poor institutional support, since most replied that, on finishing their courses, only sometimes did they feel the support of the institution. Therefore, the institution should promote an action plan to improve institutional policies and full compliance with them, in order to increase scientific production.

Key words: Metacognition, research, stress, institutional accompaniment.

Introducción

Desde la década del sesenta, se declararon abiertamente dos tendencias contradictorias sobre el papel que debe jugar la actividad científica en las universidades. Una es la posición científicista, elitesca o academicista, que sostiene que la ciencia tiene valores universales que van más allá de los de las urgencias sociales; y la otra, pragmática y utilitaria, la cual se ha ido fortaleciendo en el tiempo; esta tendencia defiende la necesidad de una interacción y cooperación entre la comunidad científica, el sistema productivo y el Estado.

En relación con lo expresado, es importante señalar que las posiciones se ven enfrentadas por elementos externos o financieros, debido a las crisis económicas que están afectando a los países en su desarrollo económico. En este sentido, las universidades han comenzado a explorar alternativas dando pasos de acercamiento hacia el sector empresarial.

Con referencia a lo anterior, en la actualidad la discusión se centra en la pertinencia

social y científica de la investigación, sin embargo se han abierto otras fuentes de financiamiento, aún con los aportes que ofrecen los avances tecnológicos a la investigación, tales como: Internet, bibliotecas virtuales, revistas científicas electrónicas, entre otras. Varios estudios estadísticos reflejan la poca producción científica en las universidades, así como la deserción de los estudiantes en la elaboración de trabajos de investigación, específicamente en los estudios de postgrados como cursantes de las maestrías y doctorados en los cuales se exige un trabajo de grado para la obtención de los títulos.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, es importante acotar la existencia de un fenómeno denominado síndrome todo menos tesis (TMT), entendido como el conjunto de trastornos, impedimentos u obstáculos, sentimientos y conductas que presenta un estudiante o profesional cuando aborda la tarea de planificar, desarrollar o publicar un proyecto de investigación, tesis, trabajo de ascenso o similar.

Resulta oportuno, mostrar como complemento, que existe un 35% de los estudiantes que ingresan a un postgrado, en su mayoría sólo logra cursar y aprobar todas las asignaturas del postgrado sin culminar el proyecto de investigación para optar el título respectivo, constituyendo un problema de producción científica, por un lado y por otro afecta la calidad del rendimiento institucional.

De igual manera, en el tratamiento de este problema es necesario considerar otros factores, como: la deserción de los estudiantes de postgrado, la cual también es elevada (63%), esto unido a las dificultades en elaborar el proyecto de investigación, constituyen elementos condicionantes para que en casi la mitad de los postgrados no se produzcan graduados después de cinco años del inicio de los cursos; un tercio de los inscritos termina los créditos en asignaturas y sólo una décima parte hace la tesis.

De los planteamientos anteriores, surge la pertinencia de esta investigación centrada en diagnosticar los factores que inciden en los procesos metacognitivos de los estudiantes durante la investigación. Es importante que los estudiantes reflexionen sobre su propio quehacer en la investigación, ¿qué está haciendo?, ¿cómo lo está haciendo? y por qué lo hace?, ¿de qué manera sistematiza sus conocimientos básicos a la hora de abordar una situación problemática? Esta acción individual, crítica y autorreflexiva es propia de las estrategias metacognitivas utilizadas por el estudiante en el momento de elaborar una tesis o proyecto de investigación.

1. Conceptualización de la metacognición

La metacognición se define sintéticamente como cognición sobre la cognición, es

decir, conocimiento del propio conocimiento. Se refiere, especialmente, según Soto (2003: 112) a la “toma de conciencia, el control del proceso y la autorregulación que dan lugar a la organización para enfrentar las necesidades y adaptarse al medio”.

Vinculado a este concepto, cabe destacar que la mayoría de las definiciones coinciden específicamente en el conocimiento de una persona sobre la naturaleza del aprendizaje, la efectividad de las estrategias que aplica, el conocimiento sobre sus fortalezas, debilidades, y supervisión de la naturaleza de sus progresos al realizar una tarea y por último, el control sobre el aprendizaje a través de la información y la toma de decisiones.

En efecto, la metacognición está asociada, de acuerdo con Soto (2003), a dos componentes: el primero, está relacionado con el conocimiento que tiene una persona sobre los propios procesos cognitivos (saber qué), es de naturaleza declarativa y suele ser un conocimiento relativamente estable. El segundo componente se refiere a la regulación de los procesos cognitivos (saber cómo) y está asociado a las actividades de planificación, control y evaluación. Involucra el aspecto procedimental del conocimiento y permite encadenar de forma eficaz las acciones necesarias para alcanzar una meta.

Así mismo, se considera que el conocimiento metacognitivo se refiere tanto a las potencialidades y las limitaciones cognitivas y de conocimientos en los distintos dominios, así como también a las diferentes estrategias o recursos que pueden requerir las distintas tareas de aprendizaje. En consecuencia, este tipo de conocimiento puede facilitar al estudiante una mejor comprensión, supervisión y valoración de los contenidos conceptuales y procedimentales del campo de estudio.

2. Factores que inciden en los procesos metacognitivos

Según Santrock (2006), existen diversos factores que inciden en los procesos metacognitivos, pero los más comunes suelen ser los siguientes:

a) **Motivación:** Referido al conjunto de razones por las cuales las personas se comportan de la forma en que lo hacen. Es el gran impulso para lograr objetivos, optimismo, incluso ante el fracaso, y compromiso con su aprendizaje.

b) **Ambiente de aprendizaje:** Según Santrock (2006: 115) “es el escenario donde se desarrolla el proceso de aprendizaje, cuyas condiciones físico espaciales son importantes considerarlas, por lo que es una de las condicionantes influyentes en el logro del hecho educativo”. Son los grupos de personas y todos los espacios físicos que selecciona el docente en el momento de realizar su práctica educativa, éstos pueden ser: salas de clases, laboratorios, talleres, bibliotecas, salas de conferencias, entre otros.

De acuerdo con Santrock (2006), un aula bien manejada no sólo propicia el aprendizaje significativo sino también ayuda a prevenir el desarrollo de problemas académicos y emocionales. En la organización del espacio físico se tienen varios estilos de arreglo del aula, tales como: a) Estilo auditorio: todos los estudiantes están frente al docente. Este arreglo inhibe contactos de los estudiantes cara a cara de manera natural, al tiempo que permite que el maestro se mueva con libertad por cualquier parte del aula; b) Estilo cara a cara: los estudiantes se sientan frente a frente. La distracción proveniente de otros estudiantes es mayor en este arreglo que el estilo auditorio; c) Estilo de ubicación cruzada: pequeños grupos de estudiantes (normal-

mente de 3 ó 4) se sientan en mesas pero no directamente frente a frente. Esto produce menos distracción que el estilo cara a cara y es eficaz para actividades de aprendizaje cooperativo; d) Estilo seminario: un número mayor de estudiantes se sientan en forma de círculo, cuadrado o “U”. Esto es especialmente eficaz cuando quiere que los estudiantes hablen entre sí o conversen con el docente y e) Estilo de agrupación por equipos: número pequeño de estudiantes (de 4 a 8) trabajan en grupos pequeños muy juntos. Este arreglo es eficaz sobre todo para actividades de aprendizaje cooperativo.

En tal sentido, es importante destacar que un ambiente de aprendizaje inadecuado puede causar en el estudiante “stress”, puesto que este interviene en el estado físico y emocional del individuo, de allí la importancia de considerarla en esta investigación.

c) **Estrés:** Fonseca (2010) lo define como el grupo de manifestaciones patológicas que tienen su origen en el esfuerzo que realiza el organismo para adaptarse a los estímulos. El estrés es la respuesta inespecífica del cuerpo a cualquier demanda, ya sea causada por condiciones agradables o desagradables.

Así mismo, el estrés es concebido como el estado vivencial displacentero sostenido en el tiempo, acompañado, de acuerdo con Fonseca (2010: 28) “de trastornos psicofisiológicos que surgen en un individuo como consecuencia de la alteración de sus relaciones con el ambiente que impone al sujeto demandas o exigencias las cuales objetiva o subjetivamente, resultan amenazantes para él”. En sí, el término “estrés” se emplea frecuentemente, equiparándolo a cualquier cosa que preocupa o que desborda los recursos del individuo, por lo que se denomina coloquialmente estrés a la ansiedad, a la preocupación, a los nervios, a la irritabilidad, entre otros.

En relación con lo expresado, el estrés, según Fonseca (2010), es una respuesta del organismo hacia diversas situaciones que afectan al individuo y en ocasiones causan un bloqueo mental al momento de desarrollar soluciones efectivas ante un problema determinado.

d) Estrategias de lectura y comprensión: De acuerdo a Klingler (2004), es la habilidad que se tiene en comprender y descifrar lo que se lee. Es una experiencia personal, una reflexión y un refinamiento de la comprensión individual de la vida, tal como se percibe y se vive. En otro orden de ideas, esta definición puede interpretarse como un proceso preciso que involucra una percepción e identificación exacta, detallada y secuencial de letras, palabras, patrones de ortografía y unidades mayores de lenguaje.

e) Responsabilidad: Chiavenato (2007) la define como las obligaciones de una organización para la sociedad que sirve. Es en general, la capacidad existente en toda persona de conocer y aceptar las consecuencias de un acto suyo, inteligente y libre, así como la relación de causalidad que une al autor con el acto que realice. Por otra parte, la responsabilidad se exige solo a partir de la libertad y de la conciencia de una obligación (Valdez, 2004). Los criterios para establecer la responsabilidad son: puntualidad y cumplimiento en las actividades.

f) Interrelación docente-alumno: Según Valdez (2004), el concepto de interrelación docente-alumno evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o a un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos.

En tal sentido, en el transcurso de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje, parte del conocimiento que construyen

los alumnos se refiere, básicamente, a contenidos culturales ya elaborados y contruidos socialmente, sobre los cuales los alumnos construyen realmente significados, gracias, sobre todo, a la interacción que establecen con el profesor. La mediación docente en el acompañamiento: en la mediación docente, existe el acompañamiento institucional y la del tutor, por lo que se definirán a continuación:

Acompañamiento institucional: según Sánchez (2006), el acompañamiento institucional pudiera ser analizado en dos direcciones: a) la primera está asociada al tiempo estimado para el desarrollo del plan de estudio, generalmente estructurado en seminarios, es el llamado lapso de escolaridad, su duración oscila entre 2 y 3 años; b) la segunda, vincula al tiempo que transcurre desde el inicio del proyecto de investigación hasta la culminación del trabajo de grado, puede ir de 2 a 4 años, después de haber culminado la escolaridad.

Acompañamiento del tutor: es la persona que dará las orientaciones al estudiante hasta culminar la tesis especial de grado (Sánchez, 2006). Para ello debe reunir los siguientes criterios: crítico, presentador de opciones, promotor de la creatividad y originalidad, retroalimentación con tacto y específica, suministrador de información, orientador, disponibilidad de tiempo y flexibilidad.

g) Políticas institucionales: Según la UNERMB (2008) consiste en una decisión escrita que se establece como una guía, para los miembros de una organización, sobre los límites dentro de los cuales pueden operar en distintos asuntos.

En sentido, existen algunas políticas que posee la Maestría Docencia para Educación Superior del Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, las cuales son las siguientes:

1. Creación y fortalecimiento de las líneas, programas, centros, unidades, institutos de investigación en la Universidad.
2. Promover mecanismos administrativos que garanticen la formación de recursos humanos para la investigación y actualización del conocimiento; 3) Promover la divulgación y negociación de los resultados de investigación a la comunidad intra y extra universitaria y 4) Propiciar la participación de los estudiantes en las actividades de investigación como estrategia de formación y capacitación para consolidar los desafíos de la ciencia y la tecnología, y fortalecer la generación de relevo para la Universidad (UNERMB, 2008).

3. Fundamentación metodológica

La investigación se desarrolló siguiendo los postulados del paradigma cuantitativo (prevaliente, clásico y racionalista) se define como el método que evalúa, cuantifica, busca los hechos o causa de los fenómenos, el conocimiento es objetivo (Sandín, 2003). Este método se fundamenta en la verificación de las teorías. La investigación cuantitativa pretende explicar fenómenos, problemas o preocupaciones mediante el uso de información cuantitativa; así el uso de la estadística y sus herramientas adquiere un sentido explicativo a partir del proceso de recolección de datos, su análisis y su interpretación.

El tipo de investigación utilizado fue la descriptiva; porque esta consiste en describir los fenómenos, hechos o situaciones analizadas, con el fin de establecer la estructura o comportamiento de los fenómenos (Arias, 2006). Asimismo, Chávez (2007), lo define como la descripción de todos aquellos fenómenos, población o situación determinada. En el caso particular del presente estudio, se orientó a caracterizar los factores que inciden

en los procesos metacognitivos de los estudiantes durante la investigación en la Maestría Docencia para Educación Superior del Programa Postgrado de la UNERMB.

El diseño de la investigación fue de campo, pues se realizó en la Maestría Docencia para Educación Superior del Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, fue de carácter no experimental, ya que no se manipuló la variable y fue transeccional, por que los datos se recogieron en un momento específico.

La población en esta investigación estuvo conformada por 128 estudiantes que integran los cuatro (4) semestres de la Maestría Docencia para Educación Superior del Postgrado UNERMB. De esta población total, se seleccionó como muestra de estudio sólo los veintisiete (27) tesis pertenecientes al IV semestre del I-2008, esta selección partió de los siguientes criterios: a) La formación académica del estudiante de postgrado está comprendida desde su inicio por unidades curriculares referidas a la investigación con el propósito de desarrollar actitudes y competencias investigativas que faciliten la elaboración del trabajo de grado y b) Otro criterio que orientó la selección de la muestra, fue trabajar con los estudiantes del IV semestre, porque en él se desarrollan los tres capítulos exigidos para la elaboración del proyecto de investigación.

Las técnicas de recolección de la información, según Arias (2006), son los procedimientos o forma particular de obtener datos o información. La técnica utilizada para recoger la información en esta investigación, fue la revisión documental. La misma consiste en consultar estudios realizados y divulgados en textos, folletos, manuales, periódicos, revistas científicas, entre otros, permitiendo obtener

información relacionada directamente con las estrategias metacognitivas.

Otra técnica aplicada en esta investigación fue la encuesta, según Arias (2006), esta técnica consiste en recolectar información, a través de formularios o cuestionarios, con el fin de acceder al conocimiento de las motivaciones, actitudes y opiniones de los individuos con relación al objeto de investigación. Para tal fin, se utilizó como instrumento: el cuestionario.

Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario estructurado en 34 preguntas, con escala tipo Likert, siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca, nunca; elaborado por los investigadores para diagnosticar las estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes durante la elaboración del trabajo de grado, en la Maestría Docencia para Educación Superior del Programa Postgrado UNERMB-Cabimas (Venezuela).

La validez de un cuestionario es definida por Chávez (2007:193), “la validez es la eficacia con que un instrumento mide lo que se pretende y la confiabilidad es el grado con que se obtienen resultados similares en distintas aplicaciones”. La validez de contenido se realizó por el juicio de expertos, 2 especialistas en psicología cognitiva y 2 de la licenciatura en letras con máster en lingüística y enseñanza del lenguaje de la Universidad del Zulia.

Con todos los jueces, se tuvieron sesiones de discusión en torno a las sugerencias y modificaciones que proponían, una vez que el cuestionario ha sido sometido a la validez, se procedió a realizar todas las modificaciones sugeridas y propuestas por los jueces, reelaborando de nuevo las preguntas o eliminando algunas. En este caso el cuestionario pasó de tener 42 ítems a 34.

Para calcular la confiabilidad del instrumento, se utilizó el programa SPSS Statistical Package for the Social Sciences (Versión 20.0

para Windows) utilizando el método Alfa de Cronbach. Obteniendo un valor de 0,96, lo que indica un nivel elevado de estabilidad en las respuestas, presentando el instrumento garantías de fiabilidad para su aplicación.

4. Resultados

Para realizar el análisis de los resultados se elaboraron cuadros que plasman los indicadores con sus respectivas alternativas de respuestas, con su moda, promedio e índice de desviación estándar. Específicamente, para desarrollar dicho análisis, se consideró los datos del promedio mediante un baremo de medición utilizados para este estudio, el cual se diseñó tomando en consideración la escala de respuesta del instrumento (escala tipo Likert), de 5 alternativas, a continuación se visualiza el baremo para la interpretación, con rango y categoría, en concordancia con las respuestas afirmadas por los encuestados (Cuadro 1).

Una vez presentado el baremo para la interpretación de los resultados en función del promedio y la desviación estándar, se muestra el análisis por dimensión e indicadores del instrumento aplicado.

Indicador: Motivación (Cuadro 2). Se encuentra compuesto por los ítems del 1 al 4 en ellos los encuestados respondieron con un promedio de 3.03, reflejando que algunas veces los estudiantes se sienten incapaces de concentrarse durante la elaboración de su investigación, sin embargo afirman que mantienen una actitud positiva, entusiasta y de superación hacia el logro efectivo del mismo.

Las respuestas se ubicaron en moderada presencia con baja dispersión, indica una alta confiabilidad de las respuestas. Este resultado, coincide en ese mismo nivel con Santrock (2006), la motivación es el conjunto de razones por las que las personas se comportan de la for-

ma en que lo hacen. Es el gran impulso para lograr objetivos, optimismo, incluso ante el fracaso, y compromiso con su aprendizaje.

Indicador: Ambiente (Cuadro 3). Integrado por los ítems del 5 al 7, en ellos los encuestados respondieron con un promedio de 3.62, reflejando que casi siempre los estudiantes consideran apropiado el ambiente de

aprendizaje en el cual se desarrollan los proyectos de investigación.

Cuya organización del espacio físico presenta diversidades de estilos en arreglos de aula, tales como: estilo auditorio, seminario, de agrupación por equipos, entre otros. El resultado se ubicó en la categoría alta y se corresponde con lo planteado por Santrock (2006) quien ex-

Cuadro 1. Baremo para la interpretación el Promedio

Rango	Intervalo	Categoría	Descripción
5 / Siempre	4.21-5	Muy Alta	Indica que la variable que se está analizando se ubica dentro de un promedio muy alto.
4 / Casi siempre	3.41-4.20	Alta	Indica que la variable que se está analizando se ubica dentro de un alto promedio
3 / Algunas veces	2.61-3.40	Moderada	Indica que la variable que se está analizando se ubica dentro de un moderado promedio
2 / Casi nunca	1.81-2.6	Baja	Indica que la variable que se está analizando se ubica dentro de una bajo promedio
1 / Nunca	1-1.80	Muy Baja	Indica que la variable analizada no se está ejecutando

Fuente: Elaboración propia (2012).

Cuadro 2. Puntuaciones obtenidas del Indicador “Motivación”

Dimensión	Indicador	Ítem	Moda	Promedio	D/Estándar
Factores que inciden en el desarrollo metacognitivo	Motivación	1	2	2,20	0,41
		2	2	1,87	0,64
		3	5	4,20	1,37
		4	5	4,07	1,62
	Total		4	3.03	1.01

Fuente: Elaboración propia (2012).

Cuadro 3. Puntuaciones obtenidas del Indicador “Ambiente”

Dimensión	Indicador	Ítem	Moda	Promedio	D/Estándar
Factores que inciden en el desarrollo metacognitivo	Ambiente	5	3	2,73	1,43
		6	5	4,13	0,83
		7	3	4,00	1,00
	Total		4	3.62	1.08

Fuente: Elaboración propia (2012).

presa que un aula bien manejada no sólo propicia el aprendizaje significativo sino también ayuda a prevenir el desarrollo de problemas tanto académicos como emocionales.

Indicador: Estrés (Cuadro 4). Compuesto por los ítems del 8 al 11, en ellos los encuestados respondieron con un promedio de 3.08 reflejando que algunas veces presentan algún tipo de estrés, tales como: emocional, por trabajo u otro, así como también, suelen presentar agotamiento al investigar, generándoles frustración el no lograr las metas trazadas durante la investigación. El resultado se ubicó en la categoría moderada, en ese mismo nivel coincide con lo planteado por Fonseca (2010), quien relaciona el término “estrés” con cualquier cosa que preocupa o que desborda los recursos del individuo, por lo que se denomina coloquialmente estrés a

la ansiedad, a la preocupación, a los nervios o a la irritabilidad.

Indicador: Estrategias de lectura y comprensión lectora (Cuadro 5). Constituido por los ítems del 12 al 14, en ellos los encuestados respondieron con un promedio de 2.08 manifestando que casi nunca al momento de hacer la lectura subraya o anotan las ideas principales de cada párrafo.

De igual manera, casi nunca al leer emplean estrategias de predicción e inferencias, ni se apoyan en los conocimientos previos. El resultado se ubicó en la categoría baja, con baja dispersión de las respuestas emitidas por los encuestados, este resultado no coincide con lo planteado Klingler (2004), quien expresa que las estrategias de lectura y comprensión lectora es la habilidad que se tiene en comprender y descifrar lo que se lee.

Cuadro 4. Puntuaciones obtenidas del Indicador “Estrés”

Dimensión	Indicador	Ítem	Moda	Promedio	D/Estándar
Factores que inciden en el desarrollo metacognitivo	Estrés	8	5	4,47	0,74
		9	5	3,53	1,76
		10	5	4,33	0,97
		11	5	3,53	1,92
	Total		5	3.08	1.34

Fuente: Elaboración propia (2012).

Cuadro 5. Puntuaciones obtenidas del Indicador “Estrategias Lectura y comprensión lectora”

Dimensión	Indicador	Ítem	Moda	Promedio	D/Estándar
Factores que inciden en el desarrollo metacognitivo	Estrategias Lectura y comprensión lectora	12	2	1,80	0,86
		13	2	2,13	0,51
		14	2	2,33	0,48
	Total		2	2.08	0.61

Fuente: Elaboración propia (2012).

Indicador: Responsabilidad (Cuadro 6). Constituido por los ítem del 15 al 19 en ellos los encuestados respondieron con un promedio de 2.77 evidenciando que algunas veces trazan y cumplen con un cronograma de actividades a la hora de emprender su proyecto de investigación. Así mismo, algunas veces cumplen con las asignaciones otorgadas en las asesorías por el docente y tutor, son puntuales en la llegada de las mismas. El resultado se ubica en la categoría moderada, indica que estas acciones son de poca responsabilidad difieren de lo que plantea Chiavenato (2007) quien la define como la capacidad existente en toda persona de conocer y aceptar las consecuencias de un acto suyo, inteligente y libre, así como la relación de causalidad que une al autor con el acto que realice.

Indicador: Interrelación docente alumno (Cuadro 7), compuesto por los ítems del 20 al 22 con un promedio de 3.93 evidenciando

que casi siempre existe la comunicación y retroalimentación efectiva entre el docente y el alumno. En alto nivel propicia la participación reflexiva en sus estudiantes, mostrando disposición para escuchar y atender las dudas e inquietudes hacia su investigación. El resultado se ubicó en la categoría alta, indica que la interrelación docente alumno es un factor influyente en el desarrollo metacognitivo hacia la solución de los problemas investigativos, tal como lo plantea Valdez (2004), la interacción y el intercambio constituyen una función mediadora y de motivación para seguir el proceso de investigación.

Indicador: Acompañamiento institucional (Cuadro 8), compuesto por los ítems 23 al 25, con un promedio de 3.07, evidenciando que algunas veces la institución supervisa el avance de los estudiantes y les facilita algún estímulo hacia su investigación al concluir la escolaridad. Algunas veces du-

Cuadro 6. Puntuaciones obtenidas del Indicador “Responsabilidad”

Dimensión	Indicador	Ítem	Moda	Promedio	D/Estándar
Factores que inciden en el desarrollo metacognitivo	Responsabilidad	15	2	2,47	0,51
		16	2	2,40	0,50
		17	5	3,80	1,37
		18	3	2,53	0,51
		19	3	2,67	0,61
	Total		3	2,77	0,70

Fuente: Elaboración propia (2012).

Cuadro 7. Puntuaciones obtenidas del Indicador “Interrelación Docente-alumno”

Dimensión	Indicador	Ítem	Moda	Promedio	D/Estándar
Factores que inciden en el desarrollo metacognitivo	Interrelación Docente-alumno	20	5	4,13	1,18
		21	5	4,13	1,06
		22	5	3,53	1,45
	Total		5	3.93	1.23

Fuente: Elaboración propia (2012).

rante y después de la escolaridad la Institución organiza encuentros, talleres, charlas sobre líneas y temas de investigación que benefician el proceso de la investigación de los estudiantes. El resultado se ubicó la categoría moderada, indica que no se corresponden con lo que plantea Sánchez (2006), quien plantea que el acompañamiento institucional corresponde al tiempo estimado para el desarrollo del plan de estudio.

Indicador: Acompañamiento del tutor (Cuadro 9), integrado por los ítems 26 al 30, se obtuvo un promedio de 2.61, evidenciando que algunas veces el tutor propicia el reconocimiento de las fortalezas y debilidades en los estudiantes, orientándolos cuando se bloquean en las ideas. Así como también, algunas veces promueve la creatividad, originalidad y realiza asesorías personalizadas, por la web, vía telefónica, entre otras, con sus maestrantes. El resultado se ubicó en la categoría baja,

indica que en ese mismo nivel el tutor acompaña al estudiante durante la realización de su trabajo de investigación.

Indicador: Políticas institucionales (Cuadro 10), compuesto por los ítems del 31 al 34, obtuvo un promedio de 2.03 evidenciando que casi nunca en el Postgrado UNERMB, las líneas y programas de investigación están, permanentemente abiertas a los participantes. Casi nunca el postgrado promueve la divulgación del conocimiento científico así como la participación de los estudiantes en las actividades de investigación. El resultado se ubicó en la categoría baja, indica que la universidad en ese mismo nivel ofrece oportunidades a los estudiantes de postgrado a actividades de socialización del conocimiento. A continuación, se muestra el Cuadro 11, el cual resume la media y desviación estándar obtenidas para cada indicador.

Los resultados para la dimensión factores que inciden en el desarrollo metacognitivo

Cuadro 8. Puntuaciones obtenidas del Indicador “Acompañamiento institucional”

Dimensión	Indicador	Ítem	Moda	Promedio	D/Estándar
Factores que inciden en el desarrollo metacognitivo	Acompañamiento institucional	23	1	2,87	1.64
		24	5	3,47	1,68
		25	1	2,87	1,68
	Total		2	3.07	1.66

Fuente: Elaboración propia (2012).

Cuadro 9. Puntuaciones obtenidas del Indicador “Acompañamiento del tutor”

Dimensión	Indicador	Ítem	Moda	Promedio	D/Estándar
Factores que inciden en el desarrollo metacognitivo	Acompañamiento del tutor	26	5	3,53	1.30
		27	2	2,73	1,22
		28	2	2,00	0,65
		29	2	2,13	0,74
		30	3	2,67	0,48
	Total		3	2.61	0.87

Fuente: Elaboración propia (2012).

Cuadro 10. Puntuaciones del Indicador “Políticas institucionales”

Dimensión	Indicador	Ítem	Moda	Promedio	D/Estándar
Factores que inciden en el desarrollo metacognitivo	Políticas institucionales	31	3	2,53	0,51
		32	2	2,00	0,75
		33	1	1,73	0,79
		34	2	1,87	0,74
	Total		2	2,03	0,69

Fuente: Elaboración propia (2012).

Cuadro 11. Promedio para la dimensión: factores que inciden en el desarrollo metacognitivo

Indicador	Media	Desviación
Motivación	3.03	1.01
Ambiente	3.62	1.08
Estrés	3.08	1.34
Estrategias de lectura y comprensión lectora	2.08	0.61
Responsabilidad	2.77	0.70
Interrelación docente-alumno	3.93	1.23
Acompañamiento institucional	3.07	1.66
Acompañamiento del tutor	2.61	0.87
Políticas institucionales	2.03	0.69
Factores que inciden en el desarrollo metacognitivo	2.91	1.02

Fuente: Elaboración propia (2012).

de los estudiantes de postgrado de la Maestría Docencia para Educación Superior de la UNERMB en la elaboración de su trabajo de investigación, fue de 2.91 de promedio ubicado en la categoría moderada, con una desviación estándar de 1.02, baja dispersión de las respuestas, este resultado indica que en un nivel moderado inciden en la elaboración de la investigación, las estrategias de lectura y comprensión lectora, el acompañamiento institucional, del tutor y las políticas institucionales, constituyen los factores que limitan la producción científica en la universidad, este resultado coincide con lo planteado por Sán-

chez (2006), quien manifiesta que la universidad no asumen el compromiso de acompañar al estudiante en la elaboración de su investigación, al terminar la escolaridad.

5. Conclusiones

Luego de los resultados obtenidos en esta investigación, se logró medir la variable en correspondencia con su objetivo, estableciendo finalmente las siguientes conclusiones:

Con relación al objetivo de esta investigación: “Diagnosticar los factores que inciden

en los procesos metacognitivos de los estudiantes para el abordaje de la investigación”, se evidenció que durante el proceso de la investigación el estudiante del IV semestre en el postgrado UNERMB, se encuentra poco motivado al momento de investigar, así como también manifestaron presentar estrés y agotamiento durante el proceso de investigación. También expresaron ser poseedores de un adecuado ambiente de aprendizaje, adecuada interrelación docente-alumno y acompañamiento del tutor.

No obstante, los hallazgos muestran que los estudiantes se ven afectados por otros factores que inciden en los procesos metacognitivos, tales como: la escasa habilidad para el uso de estrategias de lectura y comprensión, el poco cumplimiento de la responsabilidad al investigar, escasamente cuentan con el acompañamiento institucional, dado que la mayoría respondió que algunas veces al culminar la escolaridad, sentían el apoyo de la institución, para incentivarles hacia la culminación del trabajo de grado, aspecto que no se corresponde con las políticas de la Universidad.

El resultado para los factores que inciden en el desarrollo metacognitivo de los estudiantes de postgrado de la Maestría Docencia para Educación Superior de la UNERMB en la elaboración de su trabajo de investigación, se ubicó en la categoría moderada por considerar los estudiantes que solo algunas veces expresaron que la misma cumple con los fines que esta persigue. Así mismo, respondieron que poseen altos niveles de estrés, a causa de los diversos compromisos, tanto laborales como familiares, lo que consideran un factor influyente significativo para elaborar sus tesis de grado en el tiempo establecido y con la adecuada producción científica.

Bibliografía citada

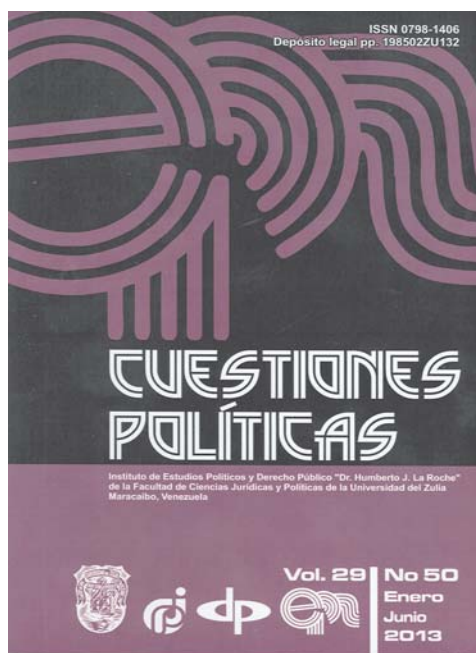
- Arias, Fidias (2006). **El proyecto de investigación**. Quinta Edición. Editorial Episteme. Caracas Venezuela.
- Chávez, Nilda (2007). **Introducción a la Investigación Educativa**. Primera Edición. Ediciones Gráfica González. Maracaibo. Venezuela.
- Chiavenato, Idalberto (2007). **Administración de recursos humanos**. 8va Edición. Editorial McGraw-Hill Interamericana. Bogotá. Colombia.
- Fonseca, Marante (2010). El estrés psicológico y sus principales formas de expresión en el ámbito laboral. Disponible en: www.eumed.net/libros/2010a/643/. Fecha de consulta: 02 de diciembre de 2011.
- Klingler, Cynthia (2004). **Didáctica**. Editorial Mc Graw Hill. 1er Edición. México.
- Sánchez, Josefa (2006). **Investigación Educativa: Un compromiso para Investigar y Aprender con Otros**. Compilación. Diseño Editorial: Ángela Rodríguez Torres. Venezuela. 150p.
- Sandin, María (2003). **Investigación cualitativa en educación**. Primera edición en español. Mc Graw Hill Interamericana de España. Barcelona, España.
- Santrock, John (2006). **Psicología de la Educación**. Editorial McGraw-Hill. 2da Edición. México, D.F.
- Soto, Carlos (2003). Capacitación y etapas de adopción de la tecnología informática: Un estudio con profesores mexicanos. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). Disponible en: http://gte.uib.es/cd_edutec_2003/ponencias/48.doc. Fecha de consulta: 29 de septiembre de 2011.
- Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (2008). Políticas de investiga-

Factores que inciden en el desarrollo metacognitivo de los estudiantes durante la investigación
Chirinos Molero, Nuris; Vera Guadrón, Luis y Marín Díaz, Verónica

ción. Consejo de Dirección, Cabimas.
Venezuela.

Valdez, Daniel (2004). Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el aula.
Postgrado en Constructivismo y Educa-

ción. Buenos Aires, FLACSO Argentina y UAM. Disponible en: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/valdez_relaciones.pdf. Fecha de consulta: 12 de Diciembre de 2011.



Competencias instrumentales del docente universitario en la gestión de la educación ambiental

Romero Parra, Nelson*
Romero Parra, Rosario **
Romero, Bethania ***
Briceño, Henry****

Resumen

El propósito principal de la investigación fue analizar las competencias instrumentales del docente universitario en la gestión de la educación ambiental en instituciones de educación superior del Estado Zulia. La investigación fue de tipo descriptiva de campo, con un diseño no experimental-transversal. La muestra estuvo constituida por 328 estudiantes y docentes de las universidades Rafael María Baralt, Dr. José Gregorio Hernández y la Universidad del Zulia. La información se obtuvo mediante la aplicación de un cuestionario reorientado bajo la escala tipo Likert con 5 alternativas de respuestas. La confiabilidad del mismo se calculó mediante el método de Alpha Cronbach, obteniendo un valor de 0.88. Para el análisis cualitativo y cuantitativo se utilizó la estadística descriptiva inferencial para ambas muestras, pudiéndose concluir que existe baja presencia de las competencias instrumentales docentes, observándose debilidades en la implementación de instrumentos de gestión ambiental.

Palabras clave: Competencias instrumentales, educación ambiental, gestión ambiental.

* Licenciado en Educación Mención Biología y Química (LUZ). M.Sc. en Gerencia Educativa URBE. Doctor en Ciencias de la Educación (URBE). Director de la Unidad Educativa Nacional "Lisandro Faría". Docente de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA). Investigador Nivel A en el PEI. E-mail: Nelsonromerop@hotmail.com.

** Licenciada en Educación. Mérito: Cum Laude. M.Sc. Docencia para Educación Superior (UNERMB). Doctora en Ciencias de la Educación (URBE). Ex coordinadora del Departamento de Investigación de la UNERMB. Profesora titular e investigadora de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Nivel B en el PEI. E-mail: rosarioromero5@hotmail.com.

*** Licenciada en Educación. M.Sc. en Gerencia Educativa (URBE). Doctora en Ciencias de la Educación URBE. Profesora e investigadora de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Nivel A en el PEI. E-mail: rbetha3@hotmail.com.

**** Licenciado en Biología. M.Sc. en Ciencias Ambientales (LUZ). Doctor en Ciencias de la Educación (URBE). Profesor titular e investigador de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Nivel B en el PEI. E-mail: hbriceno5@hotmail.com.

Instrumental Competences of the University Teacher in Environmental Education Administration

Abstract

The main purpose of this study was to analyze the instrumental competences of university teachers in managing environmental education in higher education institutions in the State of Zulia. Research was of the descriptive type, with a cross-sectional, non-experimental, field design. The sample consisted of 328 students and teachers from the Rafael Maria Baralt and Dr. Jose Gregorio Hernandez Universities and the University of Zulia. The information was obtained by applying a questionnaire using a Likert-type scale with 5 response options; its reliability was calculated using the Cronbach Alpha method, obtaining a value of 0.88. For the qualitative and quantitative analysis, inferential descriptive statistics were used for both samples, concluding that there is a low level of instrumental teaching competences. Weaknesses were observed in implementing environmental management tools.

Key words: Instrumental competences, environmental education, environmental administration.

Introducción

Las actuales tendencias mundiales de competencias muestran que el docente universitario debe establecer estándares bien definidos para el nivel de educación superior, constituyéndose en la totalidad e integración de conductas, habilidades, destrezas, conocimientos y nivel de eficiencia del individuo, para desarrollar un proceso productivo que conlleven al logro exitoso de objetivos en las instituciones como es el caso de la gestión ambiental.

Una gestión eficiente permitirá alcanzar las competencias profesionales que se desencadenan a partir de esta integración, en un contexto institucional educativo específico para liderar los procesos, constituirá el principal reto en las próximas décadas. El principal desafío para los docentes y las instituciones de educación superior será entonces, generar los ámbitos específicos de gestión ambiental para conducir la complejidad de los procesos en

una sociedad cambiante y dependiente del medio ambiente, por lo cual el docente universitario debe poseer las competencias necesarias para evaluar el impacto que el hombre realiza sobre este.

Por consiguiente, habrá que instaurar niveles de mayor participación y consenso no sólo para la puesta en marcha de las transformaciones sino también para la formación de los verdaderos protagonistas. Sólo así, se construirán estándares de evaluación para asegurar la institucionalización de los cambios en este mundo deteriorado ambientalmente.

En este sentido, el objetivo principal de la investigación fue analizar las competencias instrumentales del docente universitario en la gestión de la educación ambiental en instituciones de educación superior del Estado Zulia; teniendo como líneas de acción a: el monitoreo ambiental, la auditoría ambiental, el análisis de riesgos ambientales, la recuperación ambiental y las medidas de emergencia ambiental.

1. Competencias instrumentales en la gestión ambiental

Las competencias instrumentales para Charpentier (2003), son aquellas que tienen una función de medio o herramienta para obtener un determinado fin. Suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas en manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelven las personas, habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidad lingüística y logros académicos.

Según Haimann (2004:38), “las competencias instrumentales son aquellas que determinan el curso de acción, la estructura y la pertinencia de los objetivos que orientan los logros”. Las competencias instrumentales permiten sistematizar las acciones a través de una serie de procedimientos que posibilitan ir penetrando progresivamente en las competencias que la profesión le exige.

De allí que, corresponde al docente universitario desarrollar eficientemente sus competencias, para poder optimizar los resultados con el menor esfuerzo. Es necesario que el docente aproveche las innovaciones técnicas y los valores que el nivel de educación le demanda para acercarse a su función social. Al respecto Zabala (2003:54), plantea que, “la conceptualización de competencia instrumental se genera a partir de la naturaleza del trabajo y se relacionan con las tareas, actividades, resultados y productos, mientras otras parten de las características personales”.

Según el autor, el término competencia instrumental se entiende como la capacidad para sistematizar acciones y racionalizar recursos a partir de determinados objetivos. Visto desde el punto de vista educativo, el concepto de competencia se refiere a las habi-

lidades del docente para alcanzar las metas propuestas por las instituciones educativas de educación superior.

Por otra parte, los procesos descritos de la evolución de la conciencia ambiental, que se reflejan en políticas gubernamentales de protección ambiental, llevaron al desarrollo de una serie de herramientas, aplicadas a los más variados tipos de iniciativas.

Aplicadas en todas las fases de las iniciativas, éstas pueden ser preventivas, correctivas, de remediación, y/o proactivas, dependiendo de la fase en que son implementadas. Al respecto Cavalcanti (2006), propone cinco instrumentos de gestión ambiental como lo son monitoreo ambiental, auditoría ambiental, análisis de riesgos, recuperación ambiental y medidas de emergencia.

1.1. Monitoreo ambiental

Considerado como un instrumento esencial para cualquier sistema de gestión ambiental, el monitoreo ambiental comprende el seguimiento sistemático de la variación temporal y espacial de varios parámetros ambientales, de los cuales forma parte la selección de datos y su interpretación. Su importancia se debe según Cavalcanti (2006), al hecho de que el programa posibilita una evaluación constante de la gestión ambiental, dirigido a los puntos equivocados que deben ser solucionados, además de poder detectar posibles desperdicios, u otros eventos en el proceso productivo, que estén elevando los costos.

Su relevancia también se debe a su papel en el mantenimiento de un buen relacionamiento con órganos gubernamentales y comunidades, por permitir la verificación sistemática de la conformidad de las operaciones en cuanto a los patrones y normas establecidos. Toda la eficiencia de ese instrumento depen-

derá de la selección de los indicadores ambientales, de la localización de los puntos de muestreo de las estaciones de control, período, frecuencia y registros de las muestras.

El monitoreo ambiental se basa principalmente en información obtenida de los registros e informes de cada uno de los componentes o áreas de ejecución de proyectos durante su desarrollo. Esta información se procesa y analiza en forma mensual, trimestral o de acuerdo al período de recolección de información que se requiera. Adicionalmente se complementa esta información con los informes de las visitas de campo que el monitoreo requiera.

1.2. Auditoría ambiental

Junto con las evaluaciones de impacto ambiental, la auditoría ambiental se torna una de las herramientas de gestión ambiental más utilizada por los sectores industriales, principalmente debido a presiones provenientes del poder judicial. Actualmente, su uso predominante en los Estados Unidos, Canadá y Europa es voluntario.

Según Amaral (2003), constituye una herramienta de gestión que comprende una evaluación sistemática, documentada, periódica y objetiva del desempeño de una organización, de su sistema de gerencia y de los equipamientos destinados a la protección del medio ambiente. Sus principales objetivos son: facilitar la gestión y el control de sus prácticas ambientales, y evaluar el cumplimiento de la legislación ambiental existente.

La auditoría ambiental es una herramienta de gestión que le da una respuesta a las exigencias que requiere cualquier tipo de tratamiento del medio ambiente urbano. La misma sirve para hacer un análisis seguido de la interpretación de la situación y el funciona-

miento de entidades, tales como una empresa o un municipio, analizando la interacción de todos los aspectos requeridos para identificar aquellos puntos tanto débiles como fuertes en los que se debe incidir para poder conseguir un modelo respetable para con el medio ambiente.

Es por ello que, los estudios de pruebas de impacto ambiental suelen llevarse a cabo para determinar si un nuevo desarrollo o una obra de expansión van a cumplir con los reglamentos impuestos durante el proceso de construcción del proyecto.

Por su parte, Ramadori (2002), la define como un “examen metódico, completo, sistemático y comprobado de las prácticas corrientes de actuación y gestión, sistemas de proceso, operación y emergencia que conduce a la verificación del nivel interno de exigencia de la práctica industrial con respecto al ambiente y del cumplimiento de los requerimientos legales en materia ambiental, con el objeto de determinar la situación actual y pasada y aplicar las medidas correctoras correspondientes.

En términos muy generales, la auditoría ambiental, constituye un instrumento de control para la vigilancia de la prevención, conservación, corrección, uso, manejo, restauración del deterioro protegiendo los recursos naturales del ambiente, el cual se pretende impulsar para que se lleve a cabo una correcta, eficiente y eficaz administración del patrimonio de una nación, con el propósito de garantizar el crecimiento económico, la elevación de una calidad de vida para el bienestar social, sin que por ello se agote la base de recursos naturales con el que se cuenta.

1.3. Análisis de riesgos ambientales

Se trata de un instrumento de gestión ambiental que es desarrollado conjuntamente

con la evaluación de impacto ambiental o puede ser realizado de forma independiente. Consiste según Amaral (2003), en la identificación de elementos y situaciones de una actividad cualquiera o de un producto, que presente riesgos al medio ambiente físico y a la salud del hombre o de otros organismos. Son partes de un proceso de análisis de riesgo:

- a. Identificación y clasificación de eventos peligrosos, a través de inspecciones, investigaciones, cuestionarios, entre otros.
- b. Determinación de la frecuencia de ocurrencia a través de cálculos de probabilidad.
- c. Análisis de los efectos y daños asociados a los eventos a través de modelos matemáticos.
- d. Determinación de técnicas de control y mitigación. El análisis de riesgos sirve para:
 - Identificar y evaluar los problemas ambientales y de salud producidos por la realización de actividades peligrosas y el manejo de sustancias tóxicas.
 - Comparar tecnologías nuevas y tradicionales que se usan en la determinación de la efectividad de los diferentes controles y técnicas de mitigación diseñadas para reducir riesgos, entre otros beneficios.

1.4. Recuperación ambiental

Constituye un instrumento de planificación y gestión ambiental, en la medida en que debe estar previsto desde las fases iniciales de un proyecto, pudiendo, inclusive, interferir en las orientaciones técnicas del mismo y aplicarse a áreas consideradas degradadas, o sea, aquellas que resultan de procesos perjudiciales, por los cuales se pierden o se reducen algunas de las propiedades del medio ambiente, tales como, calidad o capacidad productiva

de los recursos ambientales (atmósfera, aguas superficiales y subterráneas, estuarios, mar territorial, sol, subsuelo y elementos de la biosfera).

Un programa de recuperación según Boada *et al.* (2001), debe formar parte de la planificación del proyecto, con el objetivo de presentar soluciones para que el área a ser degradada presente nuevamente condiciones de equilibrio dinámico con su entorno, con vistas de su futura utilización.

El plan debe contener indicaciones que sean técnicas y económicamente viables, además de ser suficientemente flexibles como para permitir alteraciones y, principalmente, que el área tenga algunas posibilidades de uso. También debe contener, un análisis de alternativas tecnológicas, pues la utilización futura del área está condicionada para la disponibilidad de tecnología de recuperación.

1.5. Medidas de emergencia ambiental

Desarrollados de forma de complementar los análisis de riesgo, comprenden la formulación de una serie de acciones dirigidas, principalmente, a atender emergencias en el caso de la ocurrencia de cualquier tipo de accidente ambiental. Un programa de medidas de emergencia integrado, según Amaral (2003), deberá englobar el mayor número de áreas de trabajo de un emprendimiento, desde su formulación. Es indispensable que contenga, como mínimo, el programa de intervención, para garantizar la eficiencia y alto grado de control, en caso de ocurrencia de un accidente ambiental.

Tendrá mayor alcance, por consiguiente, será más eficiente, si también incluye: estudios de medidas preventivas, con el objetivo de minimizar los daños al medio ambiente, riesgo a los trabajadores y población vecina;

programa de capacitación en prevención de riesgos tomando en cuenta las medidas de emergencia, con el objetivo de alcanzar una mayor eficiencia en caso de accidentes.

2. Metodología

La investigación es de tipo descriptiva de campo, con diseño no experimental-transversal. La población a considerar en el presente estudio, estuvo conformada por dos unidades de análisis, a saber: estudiantes de los tres últimos semestres de la carrera y personal docente pertenecientes al programa o facultad de educación, específicamente a la mención Integral de diferentes universidades públicas y privadas del estado Zulia. Se utilizan dos unidades de análisis para contrastar los resultados y así analizar las competencias con gran objetividad.

Las universidades que formaron parte del estudio son: la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", sede los Puertos de Altagracia, con 269 estudiantes y 95 docentes, Universidad Dr. José Gregorio Hernández con 194 estudiantes y 143 docentes, Universidad del Zulia sede Maracaibo con 285 estudiantes y 156 docentes y Universidad Cecilio Acosta con 105 estudiantes y 71 docentes para un sub total de 1344 estudiantes de los tres últimos semestres y 465 docentes los que hacen un total de 1809 sujetos.

El muestreo fue aleatorio simple, probabilístico y estratificado. Se consideró la fórmula de Schiffer, citado por Chávez (2007). Al aplicar la fórmula se tiene que la muestra de 328 sujetos quedó estratificada de la siguiente manera (Cuadro 1).

En cuanto al instrumento, se elaboró un cuestionario el cual se aplicó a los docentes universitarios, y se reorientó para los estudiantes. Este permitió identificar las características que posee el docente universitario en cuanto al manejo de competencias. Todo ello con el propósito de determinar las competencias instrumentales desarrolladas por el docente universitario en la gestión de educación ambiental en las universidades del estado Zulia.

El mismo abarcó 12 reactivos o ítems referidos a la variable con 5 alternativas de respuestas con escala de medición tipo Likert. A saber "Siempre", "Casi siempre", "Con regularidad", "Casi nunca" y "Nunca". La confiabilidad del instrumento se determinó tomando en cuenta los mismos puntajes obtenidos por los quince (15) sujetos en la prueba preliminar y se aplicará la ecuación de Alfa de Cronbach de la siguiente manera:

$$r_{ii} = \frac{54}{54 - 1} \left[1 - \frac{55.56}{276.09} \right] =$$

$$0.01 \cdot [1 - 0.20] = 1.01 \cdot (0.80) = 0.81$$

Cuadro 1. Distribución de la muestra

Universidades	Estudiantes	Docentes	Total
Rafael María Baralt	269*328/1809=49	95*328/1809=17	66
Dr. José Gregorio Hernández	512*328/1809=93	143*328/1809=26	119
LUZ	458*328/1809=83	156*328/1809=28	111
Cecilio Acosta	105*328/1809=19	71*328/1809=13	32
Total	244	84	328

Fuente: Elaboración propia (2011) en base a documentos de las Secretarías Docentes.

Para procesar los datos se aplicó la estadística descriptiva calculando medias aritméticas, frecuencias, porcentajes, desviaciones estándar, variaciones. Para el análisis de los datos, se procedió de la siguiente manera: se diseñó una tabla o matriz de doble entrada, donde se asentaron los datos suministrados por los sujetos, después se aplicaron los cálculos referidos a la estadística para luego presentarlos en cuadros por indicadores. La media aritmética y las desviaciones resultantes en cada indicador se ubicaron en dos tablas llamadas baremo para categorizarlos y compararlos con los señalamientos de los diferentes autores que sustentan la investigación (Cuadros 2 y 3).

3. Resultados y discusión

La Tabla I, presenta el estadístico descriptivo del indicador monitoreo ambiental, donde se aprecia una media para los docentes de $x=2.33$, con una dispersión de $s=1.16$ lo que significa que existe una baja afinidad entre sus respuestas pues el 58.8% de los sujetos se inclinó hacia las alternativas del respuestas “Nunca y Casi nunca, infiriéndose que la media poblacional estaría entre $x=2.08$ y 2.57 con una dispersión muestral de $S(x)=0.127$.

Cuadro 2. Baremo 1

Rango	Categoría
$4.20 \leq X \leq 5.00$	Elevada presencia de competencias en la gestión ambiental
$3.40 \leq X < 4.20$	Alta presencia de competencias en la gestión ambiental
$2.60 \leq X < 3.40$	Moderada presencia de competencias en la gestión ambiental
$1.80 \leq X < 2.60$	Baja presencia de competencias en la gestión ambiental
$1.00 \leq X < 1.80$	Muy baja presencia de competencias en la gestión ambiental

Fuente: Romero (2010).

Por su parte, el 57.8% de los estudiantes respondió a los aspectos de los docentes, tales como: si realiza un seguimiento sistemático, se mantiene informado y lleva un registro de daños; con las mismas alternativas, observándose una moderada dispersión de $s=1.07$, lo que significa una baja concordancia entre opiniones, generando una media de $x=2.25$, y que al proyectarlo a la población representa una media entre $x=2.12$ y 2.39 .

Según los cálculos que se han realizado, la media general del indicador se ubica en categoría de baja presencia de competencias para monitoreo ambiental con $x=2.29$, de lo

Cuadro 3. Baremo 2

Intervalo	Categoría	Descripción
$1.56 \leq s$	Alta dispersión	La categoría indica una muy baja concordancia entre las opiniones de los sujetos.
$1.04 \leq s < 1.56$	Moderada dispersión	La categoría indica una baja concordancia entre las opiniones de los sujetos.
$0.52 \leq s < 1.04$	Baja dispersión	La categoría indica una moderada concordancia entre las opiniones de los sujetos
$0 \leq s < 0.52$	Muy Baja dispersión	La categoría indica una alta concordancia entre las opiniones de los sujetos

Fuente: Romero (2010).

Tabla I. Estadístico descriptivo del indicador Monitoreo ambiental

Dimensión		COMPETENCIAS INSTRUMENTALES EN LA GESTIÓN AMBIENTAL									
Indicador		MONITOREO AMBIENTAL									
Ítems	Realiza seguimiento sistemático	Se mantiene informado		Lleva un registro de daños		TOTAL	Indicador	Inferencia en la población			
		fr	%	fr	%						
Docentes 84	N	17	20,2	16	19	40	47,6	29,0	Moda	S(x)= 0,127	
	CN	32	38,1	20	23,8	21	25	29,0	3		
	CR	29	34,5	38	45,2	8	9,52	29,8	2,33	Media poblacional	
	CS	1	1,19	4	4,76	8	9,52	5,2	Desv		
	S	5	5,95	6	7,14	7	8,33	7,1	1,16	2,08 y 2,57	
Estudiantes 244	N	64	26,2	57	23,4	109	44,7	31,4	Moda	S(x)= 0,069	
	CN	81	33,2	55	22,5	57	23,4	26,4	1		
	CR	88	36,1	84	34,4	46	18,9	29,8	2,25	Media poblacional	
	CS	9	3,69	42	17,2	24	9,84	10,2	Desv		
	S	2	0,82	6	2,46	8	3,28	2,2	1,07	2,12 y 2,39	
Media muestra		2,29									
		Categoría									
Fuente: Elaboración propia (2011).											

Fuente: Elaboración propia (2011).

que se infiere que los docentes universitarios casi nunca realizan un seguimiento sistemático de la variación temporal de varios parámetros ambientales, en la misma frecuencia se mantiene informado sobre los sucesos ambientales para orientar los efectos que estos tienen en el ser humano y escasas veces llevan un registro de los daños ambientales causados por la contaminación del hombre.

Estos resultados son insatisfactorios, ya que Cavalcanti (2006) advierte sobre la importancia del monitoreo, al señalar que ésta posibilita una evaluación constante del programa de gestión ambiental, dirigido a los puntos equivocados que deben ser solucionados, además de poder detectar posibles desperdicios, u otros eventos en el proceso productivo.

Es por ello que, es indispensable la existencia de un monitoreo ambiental permanente, para que a través de la educación ambiental se incluyan en la práctica la toma de decisiones y la propia elaboración de códigos de comportamiento con respecto a las cuestiones relacionadas con la calidad del entorno inmediato del ciudadano.

En la Tabla II, se exhibe el estadístico descriptivo del indicador auditoría ambiental, en el cual se aprecian las opiniones de los docentes obtuvieron una media de $x=2.32$, con una dispersión de $s=1.32$ determinando una baja coincidencia entre sus respuestas, pues a los ítems referentes a si sincronizan el esfuerzo estudiantil, armonizan los esfuerzos y dirige el aprendizaje en el aula relacionados con el ambiente; el 36.1% respondió con la alternativa “Nunca”, 29.4% con “Casi nunca”, 7.5% “Con regularidad” 20.6% con “Casi siempre” y el 6.3% con la alternativa “Siempre”, por lo cual la media poblacional estaría entre $x=2.04$ y 2.60 con una dispersión muestral de $S(x)=0.144$. Por otra parte, la distribu-

ción de las respuestas de los estudiantes fue 35.1% “Nunca”, 31.4% con “Casi nunca”, 16.8% “Con regularidad” 14.3% “Casi siempre” 2.3% “Siempre” con una moderada dispersión de $s=1.13$, es decir una baja concordancia de opiniones entre estudiantes, obteniendo así una media de $x=2.17$, de lo que se espera que la media poblacional este entre $x=2.03$ y 2.32 .

En general la media del indicador fue de $x=2.25$ ubicada en la categoría de baja presencia de competencias para la auditoría ambiental, esto implica que los docentes universitarios casi nunca documentan periódicamente el desempeño de la organización, en cuanto al equipamiento destinado a la protección del medio ambiente, no conocen los procedimientos que llevan a cabo las grandes industrias para minimizar el daño ambiental y no verifican que las tecnologías sean acordes para el aprovechamiento de los recursos naturales.

Las observaciones detectadas son insatisfactorias, ya que Amaral (2003), considera que, es una herramienta de gestión que comprende una evaluación sistemática, documentada, periódica y objetiva del desempeño de una organización, de su sistema de gerencia y de los equipamientos destinados a la protección del medio ambiente. La auditoría ambiental es vital para preservar el espacio natural de los daños que puedan causar algunas empresas u organizaciones.

La Tabla III, presenta el estadístico descriptivo del indicador análisis de riesgos ambientales. Se observa que la distribución de las respuestas de los docentes fue 25.4% “Nunca”, 29.8% con “Casi nunca”, 17.1% “Con regularidad”, 19.4% “Casi siempre” 8.3% “Siempre”, obteniendo una media de $x=2.56$, con una dispersión de $s=1.28$ determinando una baja coincidencia entre sus res-

Tabla II. Estadístico descriptivo del indicador Auditoría ambiental

Dimensión		COMPETENCIAS INSTRUMENTALES									
Indicador		AUDITORÍA AMBIENTAL									
Ítems		Sincroniza el esfuerzo estudiantil		Armoniza los esfuerzos		Dirige el aprendizaje en el aula		TOTAL		Indicador	Inferencia en la población
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%		
Docentes 84	N	31	36,9	34	40,5	26	31	36,1	Moda		S(x)= 0,144
	CN	30	35,7	17	20,2	27	32,1	29,4			
	CR	2	2,38	9	10,7	8	9,52	7,5	1	2,32	Media poblacional
	CS	15	17,9	19	22,6	18	21,4	20,6	Desv		
	S	6	7,14	5	5,95	5	5,95	6,3	1,32	2,04	y 2,60
Estudiantes 244	N	80	32,8	102	41,8	75	30,7	35,1	Moda		S(x)= 0,072
	CN	111	45,5	38	15,6	81	33,2	31,4			
	CR	17	6,97	53	21,7	53	21,7	16,8	1	2,17	Media poblacional
	CS	28	11,5	46	18,9	31	12,7	14,3	Desv		
	S	8	3,28	5	2,05	4	1,64	2,3	1,13	2,03	y 2,32
Media muestra		Categoría									
		2,25									

Fuente: Elaboración propia (2011).

Tabla III. Estadístico descriptivo del indicador Análisis de riesgos ambientales

Dimensión		COMPETENCIAS INSTRUMENTALES									
Indicador		ANÁLISIS DE RIESGOS AMBIENTALES									
Ítems	Indicador	Induce diferentes puntos		Establece vínculos alternativos		Diagnostica riesgos ambientales		TOTAL	Indicador	Inferencia en la población	
		fr	%	fr	%	fr	%	%			
Docentes 84	N	13	15,5	27	32,1	24	28,6	25,4	Moda		S(x)= 0,14
	CN	17	20,2	33	39,3	25	29,8	29,8			
	CR	21	25	10	11,9	12	14,3	17,1	2	2,56	Media poblacional
	CS	28	33,3	5	5,95	16	19	19,4	Desv		
	S	5	5,95	9	10,7	7	8,33	8,3	1,28	2,28	y 2,83
Estudiantes 244	N	44	18	64	26,2	81	33,2	25,8	Moda		S(x)= 0,072
	CN	58	23,8	119	48,8	55	22,5	31,7			
	CR	43	17,6	48	19,7	61	25	20,8	2	2,41	Media poblacional
	CS	92	37,7	9	3,69	41	16,8	19,4	Desv		
	S	7	2,87	4	1,64	6	2,46	2,3	1,13	2,27	y 2,55
Media muestra		Categoría									
		2,48									

Fuente: Elaboración propia (2011).

Fuente: Elaboración propia (2011).

puestas, estimándose que la media poblacional estaría entre $x=2.28$ y 2.83 con una dispersión muestral de $S(x)=0.14$. Por otra parte, el 57.5% de los estudiantes se inclinó a las alternativas de respuestas *Nunca* y *Casi nunca*, mientras que 40.2% fueron más positivos, con una baja dispersión de $s=1.13$, es decir una baja concordancia de opiniones entre estudiantes, con una media de $x=2.33$, proyectándose una media poblacional entre $x=2.19$ y 2.46 .

En general la media del indicador fue de $x=2.41$ ubicada en la categoría de baja presencia de competencias para el análisis de riesgos, esto implica que los docentes universitarios casi nunca identifican situaciones que representen riesgos al medio ambiente, analizan los daños asociados a los eventos a través de modelos matemáticos e identifican eventos peligrosos, a través de inspecciones. Esta situación no es satisfactoria, ya que ello permitiría según Amaral (2003), identificar y evaluar los problemas ambientales y de salud producidos por la realización de actividades peligrosas y el manejo de sustancias tóxicas, así como comparar tecnologías nuevas y tradicionales que se usan en la determinación de la efectividad de los diferentes controles y técnicas de mitigación diseñadas para reducir riesgos y así preservar el ambiente.

En la Tabla IV, se presenta el estadístico descriptivo del indicador programa de recuperación ambiental. Se observa que 59.5% de los docentes considera tener un inadecuado manejo de competencias en lo que se refiere a la recuperación ambiental, reflejado en una media de $x=2.50$, con una moderada dispersión de $s=1.29$ lo cual señala una baja coherencia entre sus respuestas, y como consecuencia se espera que la media poblacional esté entre $x=2.23$ y 2.78 con una dispersión muestral de $S(x)=0.141$.

Por su parte, los estudiantes, reafirmaron los resultados anteriores en un 61.1% con una baja concordancia de $s=1.09$, lo que produjo una media de $x=2.33$, haciendo la salvedad que el 17.3% están convencidos de que los docentes poseen estas habilidades, lo que conlleva a inferir que la media poblacional de estudiantes estaría entre $x=2.19$ y 2.46 con una dispersión muestral de $S(x)=0.07$. De ahí que la media general haya tenido un valor de $x=2.41$ ubicada en la categoría de baja presencia de competencias para la recuperación ambiental.

Esto quiere decir, que los profesionales de la educación universitaria casi nunca planifican gestiones ambientales para interferir con orientaciones técnicas en áreas consideradas degradadas, desarrolla proyectos con los estudiantes en aquellas áreas donde se degradan algunas de las propiedades del medio ambiente e intervienen con acciones conjuntamente con la comunidad para atacar con nuevas tecnologías los problemas ambientales.

El estadístico descriptivo del indicador programas de medidas de emergencias ambientales, se presenta en la Tabla V. Se observa una media por parte de los docentes de $x=2.35$, con una dispersión de $s=1.24$ lo que significa que existe una baja coincidencia entre sus respuestas, pues el 60.3% de los sujetos se inclinó hacia las alternativas del respuestas “*Nunca* y *Casi nunca*”, infiriéndose que la media poblacional estaría entre $x=2.08$ y 2.61 con una dispersión muestral de $S(x)=0.135$. En el estadístico, se aprecia que el 60.5% de los estudiantes fueron negativos ante los reactivos señalados mientras 37% fue más positivo, con una baja dispersión de $s=1.15$, es decir una baja concordancia de opiniones, obteniendo una media de $x=2.32$, de lo que se presume que la media poblacional estaría entre $x=2.18$ y 2.47 .

Tabla IV. Estadístico descriptivo del indicador Recuperación ambiental

Dimensión		COMPETENCIAS INSTRUMENTALES									
Indicador		RECUPERACIÓN AMBIENTAL									
Ítems	Se siente motivado	Desarrolla procedimientos		Aplica estrategias		TOTAL		Indicador	Inferencia en la población		
		fr	%	fr	%	fr	%				
Docentes 84	N	24	28,6	24	28,6	17	20,2	25,8	Moda	S(x)= 0,141	
	CN	34	40,5	17	20,2	34	40,5	33,7	2	Media poblacional	
	CR	8	9,52	15	17,9	11	13,1	13,5			
	CS	11	13,1	20	23,8	15	17,9	18,3			
	S	7	8,33	8	9,52	7	8,33	8,7	1,29	2,23	y 2,78
Estudiantes 244	N	61	25	68	27,9	62	25,4	26,1	Moda	S(x)= 0,07	
	CN	101	41,4	57	23,4	98	40,2	35,0	2	Media poblacional	
	CR	54	22,1	65	26,6	39	16	21,6			
	CS	23	9,43	49	20,1	38	15,6	15,0			
	S	5	2,05	5	2,05	7	2,87	2,3	1,09	2,19	y 2,46
Media muestra		Categoría									
		2,41									

Fuente: Elaboración propia (2011).

Tabla V. Estadístico descriptivo del indicador Medidas de emergencias ambientales

Dimensión		COMPETENCIAS INSTRUMENTALES									
Indicador		EMERGENCIAS AMBIENTALES									
Ítems	Indicador	Cuenta con instrumentos necesarios		Evalúa daños en ambiente		Usa el registro anecdótico		TOTAL		Indicador	Inferencia en la población
		fr	%	fr	%	fr	%				
Docentes 84	N	20	23,8	28	33,3	33	39,3	32,1	Moda		S(x)=0,135
	CN	31	36,9	15	17,9	25	29,8	28,2		1	
	CR	10	11,9	23	27,4	13	15,5	18,3		2,35	Media poblacional
	CS	19	22,6	13	15,5	7	8,33	15,5	Desv		
	S	4	4,76	5	5,95	6	7,14	6,0	1,24		2,08 y 2,61
Estudiantes 244	N	53	21,7	72	29,5	94	38,5	29,9	Moda		S(x)=0,074
	CN	86	35,2	61	25	77	31,6	30,6		2	
	CR	35	14,3	62	25,4	43	17,6	19,1		2,32	Media poblacional
	CS	63	25,8	42	17,2	26	10,7	17,9	Desv		
	S	7	2,87	7	2,87	4	1,64	2,5	1,15		2,18 y 2,47
Media muestra		Categoría									
		2,34									

Fuente: Elaboración propia (2011).

Esos datos, descritos anteriormente, se reflejan en la media general la cual fue de $x=2.34$ ubicada en la categoría de baja presencia de competencias para medidas de emergencias ambientales, esto implica que los docentes universitarios casi nunca estudian medidas preventivas con el propósito de minimizar daños al medio ambiente, capacitan en prevención de riesgos, con el propósito de alcanzar una mayor eficiencia en caso de accidentes ambientales y programan sistemas de comunicaciones con el fin de mantener bien informados a las comunidades vecinas sobre las acciones a seguir en caso de emergencias ambientales.

Como se puede comprender, este debilitamiento impide la formulación de una serie de acciones dirigidas, principalmente, a atender emergencias en el caso de la ocurrencia de cualquier tipo de accidente ambiental pues según Amaral (2003), deberá englobar el mayor número de áreas de trabajo de un emprendimiento, desde su formulación.

4. Conclusiones

Al identificar las competencias instrumentales en la gestión ambiental implementadas por los docentes universitarios en las Instituciones de educación superior del estado Zulia, se encontró que la dimensión instrumental se encuentra en la categoría de baja presencia de competencias en cada uno de ellos como por ejemplo en el monitoreo ambiental, no se lleva un registro de daños ambientales, en la auditoría ambiental escasamente conocen los procedimientos industriales que minimizan los daños al ambiente y muy poco verifican las tecnologías aplicadas por las industrias.

Así mismo, en el análisis de riesgos ambientales, se detectó que casi nunca analizan los daños asociados con el ambiente a tra-

vés de modelos matemáticos, mientras que en los programas de recuperación ambiental y de medidas de emergencias casi no intervienen con la comunidad, estableciendo sistemas de comunicaciones para mantener informado a la comunidad.

Al describir los procesos de gestión universitaria desarrollados por los docentes para la promoción de la educación ambiental en las Instituciones de educación superior del estado Zulia, los resultados fueron medianamente inadecuados, es decir, escasamente se ofrecen respuestas óptimas que permitan dar soluciones a los problemas que obstaculizan la calidad de vida de las comunidades, promueven la revisión de la gestión ambiental que lleva a cabo la institución para fusionar las funciones de docencia, investigación y extensión con el propósito de incrementar su participación en la solución de problemas ambientales.

En general, al analizar las competencias instrumentales del docente universitario en la gestión de la educación ambiental en las instituciones de educación superior del estado Zulia, se concluye que estos poseen moderadas competencias académicas, aun cuando los resultados revelaron que presentan debilidades en la intervención ambiental. Estas debilidades docentes disminuyen el estudio de áreas consideradas degradadas, que resultan de procesos perjudiciales, pudiéndose incrementar propiedades del medio ambiente, tales como, calidad o capacidad productiva de los recursos ambientales, debido a que la educación ambiental ayuda a prevenir o resarcir los daños al ambiente, inculca a las personas el valor de los bienes y los servicios ambientales, concientiza sobre el papel de las comunidades en el desarrollo sostenible, sensibiliza a los diferentes actores de las comunidades urbanas y rurales sobre la importancia de un ambiente sano.

Bibliografía citada

- Amaral, Marco (2003). **Auditoría Ambiental: Una herramienta de gestión ambiental para empresas**. Saneamiento ambiental. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Ediciones Pires. Argentina.
- Boada, Dignora, Escalona, José y Castro, Marlene (2001). **Educación Ambiental**. Una Alternativa para la Educación Preescolar. Universidad de los Andes. Consejo de Desarrollo Humanístico y Tecnológico. Primera Edición. Mérida. Venezuela.
- Cavalcanti, Leonardo (2006). **Competencias Docente**. Departamento de Administración y Política de Recursos Minerales del Instituto de Geo-ciencias de la UNICAMP. Caracas. Venezuela.
- Charpentier, Claudia (2003). “La dimensión ambiental como un eje transversal, un reto para las universidades estatales costarricenses. El caso de la formación de docentes de primaria”. **Revista de Educación** No. 24 (Especial). Costa Rica.
- Chávez, Nilda (2007). **Introducción a la Investigación Educativa**. Cuarta edición. Gráficas González. Maracaibo.
- Haimann, Hilgert (2004). **Supervisión**. Editorial Scoth. México.
- Ramadori, Daniel (2002). **Auditoría Ambiental**. Fundación Oikos. Buenos Aires. Argentina.
- Romero, Nelson (2010). Competencias del docente universitario. Región Zuliana. Proyecto de Investigación autofinanciado. Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”. Programa Investigación. Cabimas. Venezuela.
- Zabala, Miguel (2003). **Competencias docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. Ediciones Narcea, S.A. 2^{da} Edición. España.

La educación en valores como fortalecimiento de la democracia

Carrero Albornoz, Wilmer*

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo fundamental analizar la importancia de la educación en valores, con mira al fortalecimiento de la democracia, a través de la formación ciudadana, la cual conlleva una serie de elementos fundamentales en la construcción social de los ciudadanos que propician el cambio que realmente necesitan las sociedades. La metodología utilizada en la investigación es de carácter cualitativo y de revisión documental utilizando los referentes teóricos necesarios. Se tiene como resultado que la educación en valores ocupa un lugar privilegiado en la formación de los ciudadanos como entes transformadores y garantes de los procesos democráticos.

Palabras clave: Educación en valores, formación ciudadana, democracia participativa y protagónica.

Values Education to Strengthen Democracy

Abstract

The fundamental objective of this article is to analyze the importance of values education with an eye to strengthening democracy through citizen training. This leads to a series of basic elements for the social construction of citizens that will foster the change really needed by societies. The methodology is of a qualitative nature and includes documentary review utilizing the necessary theoretical referents. Results indicate that values education occupies a privileged place in training citizens to be transforming beings who guarantee democratic processes.

Key words: Values education, citizen training, participative and protagonist democracy.

* Sociólogo. Magister en Planificación y Gerencia de Ciencia y Tecnología. Docente e Investigador de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" (UNERMB), adscrito al Centro de Estudios e Investigaciones Socioeconómicas y Políticas. Miembro del Laboratorio de Estudios de Innovación y Desarrollo de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia. E-mail: Wilmereca0406@gmail.com

Introducción

La educación en valores constituye el pilar fundamental, en la estructura social y de poder de la sociedad, y por ende en la formación ciudadana, como eje del fortalecimiento del sistema democrático de la nación. La actual crisis mundial por la cual se está transitando hace repensar la función y estrategia de la educación en los centros educativos como motor de cambio en la conducta, comportamiento y pensar del ciudadano. Por ello se hace necesaria la urgencia de una formación ciudadana basada en una educación en valores y ética ciudadana que vaya en consonancia con los cambios que se están gestando en el país de Venezuela, cambios de profunda mentalidad en la colectividad social, de manera de ajustarse a las realidades de nuestros pueblos.

Por otro lado, estas transformaciones sociales obedecen a las necesidades de la población y no a las necesidades de un mercado influido por el sistema capitalista de dominación mundial, quien quiere dictar las pautas de desarrollo y progreso de las naciones.

Ante esta situación, se hace necesario concebir a la educación en valores como uno de los mecanismos o medios fundamentales para el desarrollo de la sociedad y el fortalecimiento de la democracia por medio de la formación ciudadana. La importancia de la educación en valores en la construcción de una nueva sociedad, se hace necesaria la participación ciudadana y comunitaria, en miras al fortalecimiento del sistema democrático de la nación.

De igual forma, la participación ciudadana puede también ser considerada como forma estratégica usada para activar o reactivar las relaciones entre el gobierno y la sociedad, en aras de afianzar el sistema democrático como forma de gobierno, pues la misma

ofrece elementos eficientes y eficaces para democratizar y mejorar la sociedad, dando así, igualmente, legitimidad al sistema democrático; para que los resultados de la participación ciudadana sean abarcar áreas relacionadas a la formulación, ejecución y control de la gestión pública.

En palabras de Moreno (2004), la participación implica un proceso mutuo de transformación en la medida en que la persona al mismo tiempo que trasforma, se ve transformada por la realidad o hecho en el que participa, por su parte en el ámbito de la comunidad la participación también implica y abarca espacios y estructuras que van desde los espacios de encuentro informales hasta los plenamente constituidos y legalizados.

En consonancia con lo expresado anteriormente se deduce que la participación sirve como instrumento fortalecedor del régimen democrático, la participación ciudadana contribuye con el desarrollo de un clima general de solidaridad, responsabilidad y trabajo afianzando de igual forma valores de conciencia ciudadana, de allí que cuando el Estado estimula y crea espacios de participación activa, consciente, libre, representativa, igualitaria, responsable y eficaz, donde se democratizan las tomas de decisiones, al mismo tiempo se desarrollen instituciones con sentido social y de bien común que responden a las necesidades de la población.

De igual manera la educación en valores ocupa un lugar privilegiado en la formación del ciudadano, como entes transformadores y garantes de los procesos de cambio y democráticos. Es importante resaltar que la participación del ciudadano en los asuntos públicos que le conciernen al Estado, se da con la intervención en los procesos de toma de decisiones en la formulación y ejecución de proyectos comunitarios.

Tal como lo expresa el artículo 62 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), todos los ciudadanos y ciudadanas tienen el derecho a participar libremente en los asuntos públicos, directamente o por medio de sus representantes elegidos o elegidas. La participación del pueblo en la formación, ejecución y control de la gestión pública es el medio necesario para lograr el protagonismo que garantice su completo desarrollo, tanto individual como colectivo. Es obligación del Estado y deber de la sociedad facilitar la generación de las condiciones más favorables para su práctica (ANC, 1999: 15).

Por otro lado, el Estado Venezolano busca la construcción de una nueva sociedad más participativa y protagónica, comenzando por la formación del ciudadano, la cual se da por medio de la educación en valores democráticos.

Es importante tener en cuenta que para el Estado Venezolano, la educación es concebida como principios y valores rectores, la Ley Orgánica de Educación en su articulado N° 3 expresa lo siguiente: “La presente Ley establece como principios de la educación, la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión; la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña” (ANC, 2009:1).

En palabras de Ortega y Mínguez (2001), hablar de la educación en valores ya no constituye una novedad alguna, forma par-

te de la conciencia social y colectiva de una sociedad que reclama una educación distinta, y que tenga como horizonte la formación de sus ciudadanos, como personas dignas y virtuosas, en la construcción de sus saberes populares en la totalidad de sus dimensiones.

Tomando en consideración las palabras del maestro Simón Rodríguez, quien gritaba la necesidad que había de formar al ciudadano como hombres del futuro, pues sin ciudadanos no hay República, la grandeza de un país -decía- no se mide por sus riquezas materiales, sino por los valores de su gente y para ello no hay mejor instrumento que la educación en valores, pero una educación rebelde, sin rutina, creativa, audaz y vivaz; en permanente crecimiento de las ideas, siempre marchando, nunca estática, rompiendo esquemas, que investigue y aplique conocimiento.

Cabe destacar que la educación en valores es una acción social y humana que busca el fortalecimiento de los saberes populares de sus habitantes mediante la formación del ciudadano, como propulsor del cambio social, cultural y político de la nación. Por medio de ella se pretende dar respuesta a la necesidad de crear un ciudadano crítico, reflexivo, participativo y colaborador al desarrollo y progreso de sus comunidades.

1. La educación en valores

Educar en valores conlleva una serie de procesos y de ajustes micro y macro-social, ya que se tienen que incorporar nuevos elementos de carácter psico-social y psico-cultural como: es la incorporación y participación del ciudadano en la toma de decisiones en los asuntos que le conciernen al Estado, como elaborar programas, proyectos y planes de acción para el desarrollo de sus comunidades y el desarrollo de sus potencialidades humanas.

La incorporación a la sociedad democrática exige otros aprendizajes que, hasta hace poco, eran olvidados o infravalorados, que también forman parte de los cambios que se están gestando dentro de la sociedad venezolana. El ejercicio de la tolerancia y la participación social, el respeto al medio ambiente natural y urbano, la solidaridad, la defensa de la soberanía, la justicia social, la equidad social y la igualdad de género son factores de suma importancia que deben estar insertos dentro de la educación en valores, como fortalecimiento de la democracia participativa y protagónica¹.

Tomando en cuenta las palabras de Ortega y Mínguez (2001), los valores han pasado a ser considerados como una conquista social, equipaje imprescindible en toda realización personal, social, cultural y educativa.

Por lo general, educar o formar a la ciudadanía que el país requiere para marcar el nuevo rumbo que éste debe seguir, de acuerdo a los nuevos tiempos y retos, ante los cambios que se dan en las sociedades, a los nuevos modelos de enseñanza, a las nuevas exigencias de vida y a la formación para esa vida, es un problema estructural². Lo procedente es formar y educar a los ciudadanos en valores democráticos, humanos, culturales, políticos y sociales, de manera integral y cabalmente, para que luego este ciudadano tenga capacidad de influir en su entorno y así finalmente formar al resto de la ciudadanía y la humanidad.

Según Ramos (2005), educar en valores es abrir camino, dar luz, es enseñar a “ser”, hacer de las personas seres libres de pensamiento con capacidad de decisión, capaces de crecer cada día, vivir con coherencia y tener objetivos a futuro.

Este tema ha sido siempre de preocupación para el Estado Venezolano, como se evidencia en el Plan de Acción del Programa de

Estudios de Educación Básica, donde se propone para el año 1995, un diseño para las grandes líneas de políticas educativas del quinquenio 1994-99, en su tercer capítulo expresa que lo procedente es “distribuir equitativamente los conocimientos y el dominio de los códigos en los cuales circula la información socialmente necesaria y formar a los ciudadanos y ciudadanas en los valores, principios, éticos y habilidades para desempeñarse en los diferentes ámbitos de la vida social, político, cultural, ambiental y educativo” (Cárdenas, 1995: 6).

De igual manera, el autor instrumentaliza la teoría cuando define la primera de las tres grandes políticas, del Plan de Acción, cuando indica que se debe transformar las prácticas pedagógicas para mejorar la calidad de la formación ética e intelectual. Esta transformación representa en primer lugar un cambio desde el interior de la persona, desde su valor ético, social y ciudadano, y eso se justifica con lo expresado a continuación:

“Por eso no interesa atiborrar las mentes de informaciones inconexas sino enseñar a pensar con rigor lógico, con creatividad y con claros referentes éticos ...enseñar menos saberes codificados y propiciar más experiencias vitales en las cuales entren en juego y sean el centro de la preocupación para su cultivo, las distintas facetas de la personalidad entendida integralmente. La orientación es modificar la educación rutinaria por una educación viva, centrada en los procesos mentales y morales. El criterio es desarrollar las habilidades superiores de pensamiento y las actitudes básicas para la convivencia solidaria” (Cárdenas, 1995: 7).

De igual manera en las relaciones de la educación con los valores interactúan las rela-

ciones del ciudadano con la sociedad y el Estado democrático, y el problema radica en que esas relaciones también implican la formación del inconsciente, por un lado y la construcción de los estados, por el otro. Además, si la educación se desvincula de sus fundamentos éticos-políticos deja de ser una socialización, regida por principios de equidad y solidaridad (es decir, justa), porque al hacerlo no se socializa mediante conocimientos legitimados públicamente.

Cabe destacar que el problema es de contenidos educativos relacionados con la formación de la personalidad moral y de la ciudadanía, por eso se trata de ver cómo las prescripciones curriculares para la enseñanza mantienen el concepto de “socializar mediante el conocimiento”, para dar cuenta del desarrollo de una personalidad moral autónoma, justamente en relación con las adaptaciones represivas al medio y la formación de un ciudadano justo y solidario, precisamente en relación con las desigualdades y las fragmentaciones sociales.

La educación es, ante todo, un proceso de formación de valores, actitudes y hábitos constructivos. De nada valdría hacer ciencia, sin formar conciencia. Perder esta perspectiva significaría reducir la educación a un mero conjunto de procesos instruccionales, que incluso podrían ser implementados sin necesidad de educadores, mediante el uso y manejo de las posibilidades que nos brindan hoy la tecnología.

Si la educación se orienta a formar personas y ciudadanos, tiene que proponer implícita y explícitamente una serie de valores como el respeto, la responsabilidad, el trabajo, la justicia, la solidaridad, la convivencia, el amor, y servicio a los demás. La promoción de estos valores con la palabra y el ejemplo, buscan que los educandos se conviertan en hom-

bres y mujeres responsables en la toma de sus decisiones personales, capaces de formarse juicios correctos ante la realidad compleja de la vida, respetuosos de los demás, dotados de una sana autoestima y bien posesionados de sus derechos y deberes sociales para el ejercicio de la democracia (Pérez, 2006: 61-62).

2. La necesidad de educar en valores

Como menciona Ramos (2000), la educación en valores (LEV), es un proceso social y cultural, que debe identificarse con la sociedad en la que se imparte. LEV, debe tener como norte principal un profundo conocimiento de las características del ser humano para poder, a partir de ahí, catalogar en justa medida el primer valor, el cual es el ser, ante todo, una persona³.

¿Por qué educar en valores? Es claro que si no es a partir de los valores, no hay posibilidad alguna de llevar a cabo un proceso educativo, porque no existe el hombre biológico, desnudo de cultura, es decir, de valores⁴, desde los cuales exige ser interpretado. Acercase al hombre, conocerlo, entenderlo significa siempre interpretar el mundo de significados o valores a través de los cuales todo hombre se expresa, siente y vive (Ortega y Minguez, 2001: 14). Por ello los valores son contenidos, explícitos o implícitos, inevitables en la educación.

Ahora bien, se puede entender que los cambios en la educación no se operan porque se prescriban mediante leyes o reglamentos. Es necesario la urgencia de que se produzcan, además y sobre todo, un cambio en las actitudes, modos de actuar y pensar la educación en valores, en quienes los hayan de aplicar: se trata, en definitiva, de iniciar una nueva andadura que permita cambiar el estilo de vida de

nuestras escuelas y sociedades, un nuevo enfoque en los aprendizajes y un cambio en la mentalidad de la sociedad que demanda una educación menos centrada en los aprendizajes instructivos y más en aquellas competencias que permitan la formación integral del ciudadano, como una persona solidaria y responsable de actuar, a su vez, una persona participativa, crítica y reflexiva a los cambios.

En palabras de Santos (1992), de nada sirve educar en valores, si los educadores no son modelo a copiar por sus alumnos, se educa como se es, no como se dice que los demás tienen que ser. En definitiva, los alumnos aprenden a sus maestros, no sólo de sus maestros. Por eso, el ruido de lo que somos llega a sus oídos con tanta fuerza que les impide oír lo que decimos.

Resulta casi increíble que un profesor diga: solo soy un enseñante. No soy un educador. No es que se equivoque en sus pretensiones evasivas. Se equivoca en la valoración intrínseca de su actividad. Una persona que ésta en interacción con otras está influyendo sobre ellas (positiva o negativamente) quiera o no.

Un profesor (de cualquier disciplina), que se pone delante de sus alumnos está impartiendo muchas lecciones al mismo tiempo. No sólo de su materia, entre otras, de respeto (o de falta de respeto), de ayuda (o de insensibilidad), de autoestima (o de desprecio a sí mismo), de igualdad (o de discriminación), de corrección en el lenguaje (o de descuido lingüístico), de sensibilidad (o de brutalidad), de ilusión (o de pesimismo), de amor al saber (o de pereza intelectual), de compromiso social (o de egoísmo), de compañerismo (o de desunión), de humildad intelectual (o de soberbia), de escucha (o de desatención), de atención a la diversidad (o de homogenización), de justicia (o parcialidad). . . . ¿Cómo decir, pues que sólo se es un enseñante de su materia?. Un ense-

ñante, sí, pero de infinitas lecciones (Santos, 1992: 85).

De lo expresado anteriormente se deduce que se educa como se es, no tanto diciéndolo a los demás cómo tienen que ser. No hay forma más bella y mas influyente de autoridad que dar el ejemplo a los demás.

3. Educación y democracia

La educación y la democracia constituyen los pilares fundamentales de toda sociedad, en ella se enmarca la formación en valores de todos los ciudadanos y ciudadanas, por medio de la educación democrática, se conforma una personalidad social, ante la diversidad cultural y política existente. Por medio de esta, se debe contribuir al desarrollo y progreso de la nación. A través de la participación social y ciudadana, en los asuntos públicos que le conciernen al Estado Venezolano.

En palabras de Pérez (2004), la educación está adquiriendo una importancia cada vez mayor, pues se considera el elemento clave no sólo para aumentar la productividad y generar riqueza, sino para obtener un auténtico desarrollo humano. De hecho, el desarrollo humano debe ser el fundamento central y propósito último del desarrollo de la sociedad. A partir de que es absurdo un supuesto desarrollo económico que excluye a las mayorías, no es tampoco sustentable. El desarrollo de toda sociedad implica no sólo que todos los ciudadanos puedan vivir con dignidad, sino también que todos puedan participar y producir.

De igual manera en consonancia con lo anterior, Pérez (2004) menciona que la educación es la suprema contribución al futuro del mundo actual, puesto que tiene que contribuir a prevenir la violencia, la intolerancia, la pobreza, el egoísmo y la ignorancia. Una pobla-

ción bien educada e informada es crucial si se quiere tener democracias prósperas y comunidades fuertes. La educación es el pasaporte a un mañana mejor.

En conformidad con lo anterior, resulta importante resaltar que una población bien educada es elemento clave para el desarrollo y el crecimiento económico, social, político, humano y cultural. La educación es crucial para el desarrollo de la vida en sociedad. Ninguna nación ha obtenido un progreso político, económico, social, cultural y humano significativo sin expandir la cobertura y mejorar la calidad de la educación y en este caso la educación en valores democráticos.

Si realmente estamos convencidos de que la educación es el pasaporte al mañana, la condición de cultura, libertad, dignidad, clave de la democracia política, del crecimiento económico, social, cultural y de la equidad social, debería ocupar el primer lugar entre las preocupaciones públicas y entre los esfuerzos nacionales. Si es un derecho, es también un deber de todos. De ahí la necesidad de asumir la educación como tarea de todos, como proyecto nacional, objeto de consensos sociales amplios y duraderos. El Estado debería liderizar la puesta en marcha de un verdadero proyecto educativo, en coherencia con el proyecto de país que queremos, capaz de movilizar las energías creadoras y el entusiasmo de toda la sociedad (Pérez, 2004: 32).

La educación debe cambiar, pero su función no es adaptarse al cambio, sino orientar los cambios. Si bien debe recuperarse el presente, no puede olvidar que el ser humano es historia y es proyecto. Educar es ayudar a las personas a analizar críticamente los valores que se proponen y a elegir libre y responsablemente (Pérez, 2004: 35).

De igual manera, cabe destacar que la educación se relaciona siempre con un pro-

yecto de hombre y sociedad, implícito en la acción educativa; por lo tanto, debemos conocer considerar al hombre como ser personal y social, influido por la historia y las orientaciones del proceso educativo.

Por otro lado democracia y educación son los factores que sustentan la actividad política⁵ de una nación, con el propósito de garantizar, las libertades democráticas de los ciudadanos y ciudadanas, en la libre participación ciudadana y la toma de decisiones, como entes integradores del proceso democrático.

Hoy día parece haber más consenso en que la democracia, a pesar de sus imperfecciones y limitaciones, es la forma de gobierno que mejor garantiza la convivencia social y la defensa de los derechos humanos de todos sus ciudadanos. Se considera que sus defectos e imperfecciones no se resuelven acabando con la democracia, sino perfeccionándola en su contexto social y humano.

Actualmente estamos viviendo un proceso de transformación social, cultural y política en el sistema democrático venezolano, donde pasamos de un modelo de democracia representativa, a un modelo de democracia participativa y protagónica⁶, con el propósito de darle mayor participación y poder al ciudadano.

La democracia se entiende como una forma de vida en sociedad, y la educación debe preparar al ciudadano para ella, mediante la convivencia social y democrática. La democracia como forma de vida establece en el hombre y todos los hombres la transformación sustancial del sistema de la sociedad. Tomando en cuenta que el verdadero comportamiento democrático incluye la crítica constructiva y permanente del sistema y la cooperación activa de todo los miembros de la sociedad para mejorarla.

En palabras de Lincoln, la democracia se expresa en el “gobierno del pueblo por el

pueblo y para el pueblo” (Lincoln citado por la UNESCO, 1948), de esta expresión podemos sustraer que la democracia es la expresión del pueblo soberano, en su libre ejercicio, mediante el cual, el ciudadano se involucra e interviene en la toma de decisiones, en los asuntos que le conciernen al Estado.

Según Neira (2004), la democracia es el gobierno del pueblo, es un sistema de organización social, que adopta formas variadas, en el que los ciudadanos que la integran tienen la posibilidad de participar e influir abiertamente y de manera legal sobre el proceso de toma de decisiones.

De igual manera la democracia es una forma de convivencia social en la que todos sus ciudadanos son libres e iguales ante la ley, las relaciones sociales se establecen de acuerdo a mecanismo de participación ciudadana, donde el ciudadano es el actor principal en la construcción de sus comunidades, mediante la elaboración de programas, proyectos y planes de desarrollo social, que garantizan una mejor calidad de vida.

La escuela en la formación de valores democráticos desempeña un papel fundamental, si tomamos a la escuela como una institución que pretende educar para los valores democráticos y para la vida (Santos, 1992:128). La escuela recibe el encargo de educar a los alumnos para los valores (solidaridad, paz, autenticidad, igualdad....), y también el de prepararlo para la vida. Pero la vida es, en muchas ocasiones, insolidaria, belicista, falsa, discriminadora. Es por ello que se hace necesaria la educación en valores como fortalecimiento de la democracia. Las escuelas deben incorporar en sus estructuras curriculares la educación en valores como esencia de la formación ciudadana. Del mismo modo, de nada sirve incluir LEV en los currículos educativos y programas, si los educadores no se esfuer-

zan por vivirlos y enseñarlos con su propia forma de ser y actuar.

4. La formación ciudadana

La construcción de una sociedad, comienza por la formación de sus ciudadanos, a través de la educación en valores, por medio del cual, se logra el fortalecimiento de los sistemas democráticos y políticos del país, estableciendo como política de Estado una rigurosa construcción social y colectiva, que sustenten las bases del pueblo organizado, donde sus ciudadanos sean los actores principales en el desarrollo y progreso de sus comunidades.

Para los autores Santana y Ramírez (2006), no se puede construir una sociedad democrática con libertad y justicia social, si no se logra educar y formar la conciencia colectiva, y humana de los ciudadanos de un país.

Esta formación ciudadana debe estar centrada, en una profunda educación en valores cívicos y de convivencia social, colectiva y humana, los cuales se deben cultivar desde la niñez, en la familia, la escuela y sociedad, son los responsables del futuro ciudadano del país, con principios y valores que les garantice un buen desempeño ciudadano. La meta es lograr que cada ciudadano se sienta parte del cuerpo social y político, y se identifique con el todo, aprenda a fortalecer a su comunidad por encima de los intereses individuales, a no esperar paga o reconocimiento por las acciones que realiza a favor del Estado.

Por otro lado, formar la conciencia ciudadana, moral y cívica es una condición, por cuanto implica reconocerse a sí mismo como un ser libre, cuya libertad solamente puede desarrollarse y vivir con individuos que tienen ese mismo derecho. Supone la vida en sociedad y resuelve los conflictos derivados de la

desigualdad, haciendo a todos iguales ante la ley, que es la expresión de la voluntad general.

También es un proceso pedagógico que implica educar la capacidad de elegir, encarnar la virtud y aprender a vivir con lo necesario. De esta manera el individuo o ciudadano supera el instinto de conservación y las pasiones, se humaniza a través de la práctica del bien y se universaliza luchando por un ideal común. De aquí se deriva la formación ciudadana y de una sociedad más humana, democrática, participativa y protagónica, y la adquisición de una conciencia nacional o supranacional, según sean los vínculos internos del país y las obligaciones que surjan de la convivencia social y ciudadana (Santana y Ramírez, 1998: 150).

Por ello, formar ciudadanos virtuosos se basa en la construcción de una sólida estructura ética, moral y valorativa. La importancia de la formación ciudadana, por medio de la educación en valores como fortalecimiento del sistema democrático, trasciende los dominios de la filosofía e interesa a toda la sociedad, ya que la formación ciudadana en valores que orientan y enrumba el comportamiento individual y colectivo del ciudadano. La educación en valores, como fortalecimiento de la democracia por medio de la formación ciudadana, contribuye a que las personas, las instituciones y la sociedad establezcan metas y fines en comunidad.

De igual manera Santana y Ramírez (2006), afirman que se reconoce que el principal propósito es la educación en valores, es precisamente la formación en valores éticos, y morales de los ciudadanos. La mayoría de los pedagogos contemporáneos sostienen que, si la educación y la formación ciudadana es el

medio ideal para la formación de la personalidad, ella es también el medio privilegiado para inculcar un plexo valorativo que dé sustento a una conciencia cívica y ética. Incluso algunos educadores afirman que hablar de educación integral es hablar necesariamente de valores, pues educar no es simplemente instruir, sino formar ciudadano virtuoso y consciente de su accionar social.

5. Reflexiones finales

El reto que debe asumir cualquier sociedad, es la formación de los ciudadanos, cuya actuación garantice el buen funcionamiento y cumplimiento de las normas, leyes y pautas democráticas que regulan la acción social de todos los ciudadanos y ciudadanas.

La formación ciudadana debe estar fundamentada en sólidos principios éticos, es la única vía que tiene la sociedad para garantizar la educación de ciudadanos dignos y virtuosos que contribuyan al desarrollo y progreso de sus comunidades. Este es el reto de los padres, docentes y líderes políticos en general. Una manera de enfrentarlo es formar personas con alto grado de confianza en sí mismas, responsables, participativas, ganadas para el voluntariado, dispuestas al trabajo comunitario, con conciencia cívica, que actúen responsablemente, guiadas por principios éticos.

Es importante resaltar que se educa como se es, no como se dice que los demás tienen que ser. En definitiva, los alumnos aprenden a sus maestros, no sólo de sus maestros. Por eso, el ruido de lo que somos llega a sus oídos con tanta fuerza que les impide oír lo que decimos.

Notas

1. Entendida la democracia participativa y protagónica, donde los ciudadanos y ciudadanas son los actores y agente del cambio, en cuanto a la formulación de políticas públicas y sociales, la cual se encuentra inmersa en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), en su artículo 62, donde se menciona que todos los ciudadanos y ciudadanas tienen el derecho de participar libremente en los asuntos públicos, directamente o por medio de sus representantes elegidos o elegida. De igual forma se entiende a la democracia participativa y protagónica como; la participación del pueblo en la formación, ejecución y control de la gestión pública, es el medio necesario para lograr el protagonismo que garantice su completo desarrollo, tanto individual como colectivo. Es obligación del Estado y deber de la sociedad facilitar la generación de las condiciones más favorables para su práctica.
2. Cuando se menciona a lo estructural no hace referencia a una edificación por el contrario, se entiende como una estructura de fundamento básico que debe sostener, es decir prestar apoyo, sustentar, mantener, dar vigor y permanencia a una determinada actividad o a un determinado proyecto o plan educativo. En el caso educativo, que es el que nos interesa.
3. En sentido ontológico de la palabra persona como naturaleza del ser social, es una sustancia individual de naturaleza intelectual y señora de sus acciones....una persona es el centro de libertad puesto al frente de las cosas, al universo, al mismo Dios...persona es el modo específicamente humano de la existencia.
4. Se entiende por valores a todo aquello que rompe nuestra indiferencia, lo que preferimos, lo que más estimamos, lo que aceptamos como mejor que su contrario, pero que no resulta fácil a veces determinar, se puede decir que los valores son los ejes que condicionan y rigen nuestro actuar.
5. La actividad política se entiende como todas aquellas acciones que ejerce o ejecutan, los agentes y actores políticos y sociales, con el fin de acceder al poder o con la intención de intervenir en los asuntos políticos de la nación, por medio del cual obtienen control y dirección de las instituciones públicas, con el propósito de fortalecer el sistema democrático y político del país.
6. En referencia al modelo de democracia participativa y protagónica, dentro del sistema político venezolana se establece como política de estado, la participación directa del ciudadano en los asuntos que le concierne al estado en materia de planificación de proyecto, programas y planes de desarrollo social que les garantice una mejor calidad de vida en la comunidad y sociedad, por medio de la democracia participativa y protagónica el ciudadano interviene y se involucra en los procesos de cambio que conlleva al pueblo a ser protagonista de la construcción de su país, mediante la formación, ejecución y control de la gestión pública, garantizando la mayor participación posible y otorgándole poder al pueblo.

Bibliografía citada

- Asamblea Nacional Constituyente de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Constitución de República Bolivariana de Venezuela. Disponible en: <http://gebolivar.e-bolivar.gov.ve/gebolivar/documentos/Generales/DocumentacionRequerida.pdf> Consulta realizada el 08 de agosto de 2012.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). Ley Orgánica de Educación. Disponible en: http://www.me.gob.ve/ley_organica.pdf Consulta realizada el 08 de agosto de 2012.
- Cárdenas C. Antonio L. (1995). Plan de Acción del Programa de Estudio de Educación Básica de Venezuela. Disponible en: <http://www.oei.es/quipu/venezuela/ven18.pdf> Consulta realizada el 08 de agosto de 2012.
- Coffey, Amanda y Atkinson, Paul John (2003). **Encontrar el sentido a los datos cuali-**

- tativos. Estrategias complementarias de investigación.** Universidad de Antioquía. Colombia.
- Méndez Quintero, Evaristo (2003). **Como no naufragar en la era de la información.** Epistemología para internautas e investigadores. EDILUZ. Maracaibo Zulia.
- Moreno, M. (2004). La participación: alcances, significado y límites. En: **Participación, ámbito, retos y perspectivas.** Ediciones CESAP. Caracas. Venezuela.
- Neira Fernández, Enrique (2004). **El Saber del Poder** (Una Introducción a la Política) Editorial: Consejo de Publicaciones de La Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela.
- Ortega Ruiz, Pedro y Mínguez Vallejo, Ramón (2001). **Los Valores en la Educación** Editorial Ariel Educación. Barcelona. España.
- Pérez Esclarín, Antonio (2004). **Educación Para Globalizar La Esperanza y la Solidaridad.** Editorial Fe y Alegría. Caracas.
- Pérez Esclarín, Antonio (2006). **La Educación en el Tercer Milenio.** Editorial Fe y Alegría. Caracas.
- Ramos, María Guadalupe (2005). **Programa para educar en valores.** La educación que transformará al país. Ediciones paulinas. Caracas. Venezuela.
- Santana Lourdes y Ramírez, Marcela (2006). **Formación Ciudadana.** Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2001). **Una tarea Contradictoria “Educar Para Los Valores y Preparar Para La Vida”.** Editorial: Magisterio del Río de la Plata.

Perfil del estudiante de Sociología de la Universidad del Zulia

Caira Tovar, Norma M.*
Lescher Soto, Isaías S.**

Resumen

El propósito de la investigación fue determinar el perfil de los estudiantes de la Escuela de Sociología de la Universidad del Zulia, Venezuela, desde el ámbito de sus competencias (capacidad y aptitud) y de la autodeterminación personal (autonomía y autorregulación). Para ello se realizó un estudio no experimental, descriptivo y de campo. En este sentido, se consideró una muestra proporcional de 135 estudiantes del total de 400 que cursa los primeros tres semestres de la carrera, todos menores de 20 años, quienes fueron encuestados al azar. Para ello se aplicó un cuestionario conformado por preguntas cerradas, cuya confiabilidad fue de 0,91 de acuerdo al método test-retest. Los resultados permiten concluir que los estudiantes manifiestan sus competencias al integrar sus capacidades y aptitudes para lograr un buen desempeño académico, y en cuanto a la autodeterminación personal, que sus acciones son determinantes de su propio destino, aunque sus expectativas de resultados pudiesen resultar imprecisas.

Palabras clave: Perfil del estudiante, autodeterminación personal, competencia, capacidad, autonomía.

Profile of the Sociology Student at the University of Zulia

Abstract

The purpose of this research was to determine the profile of students in the School of Sociology at the University of Zulia, in terms of their competences (capacity and aptitude) and personal self-determination (autonomy and self-regulation). This was a non-experimental, descriptive, field study. The proportional sample consisted of 135 students out of a total of 400 studying the first three semesters in the major, all under the age of 20; they were surveyed randomly. A questionnaire with closed questions was applied, whose reliability was

* Socióloga. Magister Scientiarum en Gerencia de Empresas, mención Mercadeo. Profesora Titular e Investigadora de la Escuela de Sociología de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia, Venezuela. E-mail: normacaira@gmail.com

** Sociólogo. Dr. en Ciencias de la Educación. Magister Scientiarum en Desarrollo Social. Profesor Asociado e Investigador de la Escuela de Sociología de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia, Venezuela. E-mail: lescher77@gmail.com

Recibido: 12-10-04 • Aceptado: 13-02-19

0.91 according to the test-retest method. The results made it possible to conclude that participants manifest their competences while integrating their capacities and aptitudes to achieve good academic performance. In terms of personal self-determination, their actions determine their own destiny, even when their expectations of results could be imprecise.

Key words: Student profile, personal self-determination, competence, ability, autonomy.

Introducción

La universidad del siglo XXI enfrenta el reto de alcanzar estándares mundialmente reconocidos en materia de calidad, productividad intelectual, pertinencia de la oferta educativa, acreditación, mundialización del servicio educativo, plataforma tecnológica y servicio social. Por ello, la institución universitaria requiere la definición e instrumentación de medidas de control y evaluación de su desempeño sobre todo en la acometida de su rol principal de formación del talento humano.

El perfil del estudiante universitario puede constituirse en una relevante medida de control de la educación superior; desde la fase de selección de los aspirantes a cursar cualquier programa de formación, hasta las postrimerías del proceso de capacitación, en el cual se valora su trayectoria académica, en términos del nivel de desarrollo de sus capacidades, su adaptación a las exigencias de la carrera y su relación con los profesores.

En este marco, actualmente se hace hincapié en la necesidad de equilibrar la oferta académica universitaria, de la cual se espera que provea al talento en formación, tanto saberes y conocimientos teóricos-prácticos que permitan la preparación del estudiante para las diversas tareas y funciones a desempeñar posteriormente en la sociedad, como la pertinencia del ser, entendido como el conjunto sinérgico de valores, aptitudes y comportamientos presentes en todo individuo responsable. Equilibrio éste que puede ayudar a prevenir problemas como la deserción, bajo rendimiento y/o repitencia.

De la misma manera, ha comenzado a cobrar relevancia en los círculos de discusión sobre el rendimiento y la calidad de los estudiantes universitarios, la temática correspondiente a la competencia y la autodeterminación personal, como factores favorecedores en la formación estudiantil para afrontar situaciones difíciles e inconvenientes durante el curso de la carrera, permitiendo el logro de sus metas personales y profesionales.

Bajo este contexto, la competencia y la autodeterminación personal permiten al individuo alcanzar de forma continua el conocimiento, la capacidad de autocontrol, expectativas de estudio, disponibilidad y motivación que coadyuven a definir su perfil. De esta manera, el estudiante puede identificarse con lo que realmente desea, así como con los lineamientos de la carrera que aspire cursar basado en sus aspiraciones. Esto posibilita acercarse al estudiante ideal, con motivaciones claras que redundarán en un adecuado desempeño estudiantil, profesional y social.

En este sentido, el propósito de este trabajo es determinar el perfil de los estudiantes de la Escuela de Sociología de la Universidad del Zulia desde el ámbito de sus competencias (capacidad y aptitud) y de la autodeterminación personal (autonomía y autorregulación), con la finalidad de identificar las características del estudiante que se forma en dicha carrera.

1. Perfil del estudiante

El término perfil ha sido tema de interés en educación, ya que se refiere a la identi-

cación de las características deseables de los estudiantes, enunciándolas desde el punto de vista de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para su desenvolvimiento estudiantil. El perfil define características personales y sociales de un particular o un conjunto de personas. El significado y la importancia que posee éste se considera por las cualidades de la persona al ingresar a un estudio en particular, indicando la potencialidad y destreza que lo caracteriza. Se pueden considerar entonces los elementos que permiten establecer pautas para las políticas de ingreso de los estudiantes.

Es importante resaltar que no se maneja un término de perfil generalizado, se tiende a relacionar con el momento de ingreso y egreso del estudiante. Debe tenerse claro un perfil general del individuo para reconocer el alcance posible al momento de iniciar un plan de estudio y así poder medir la capacidad y destreza del joven en el desarrollo de su trayectoria académica.

De esta manera, se hace necesario conocer el perfil dentro del ámbito educativo superior, especialmente para el conocimiento de las características fundamentales que evidencian la capacidad y habilidad del estudiante, las cuales les permiten afrontar el estudio con mayor responsabilidad. Es favorable esta identificación dentro del marco universitario, con el propósito no sólo de dar información del estudiante, sino servir de orientación para lograr un desempeño exitoso.

El perfil puede definirse como las características y cualidades mínimas indispensables que debe poseer un individuo y determinan su capacidad de éxito académico. Permite identificar a cada uno de los aspirantes para conocer sus particularidades. Este perfil, como se ha venido apreciando, puede ser de ingreso o de egreso. La diferencia se establece

en que el primero será de gran ayuda con el objeto de tener una referencia general de los estudiantes de ingreso, favoreciendo la selección y ubicación de los aspirantes a una carrera, y el de egreso indica los conocimientos y destrezas adquiridos en la trayectoria académica para el desempeño profesional.

Para efectos de este estudio, se entenderá el perfil académico como el conjunto de características que representan los rasgos del saber y las competencias del estudiante consideradas deseables por los centros de enseñanza para la correcta ubicación y orientación del mismo.

Esta concepción no debe reducirse a establecer una respuesta entre las demandas de los centros educativos para el modelo curricular y los conocimientos del aspirante, por el contrario, la labor de los centros educativos debe estar basada en la orientación y motivación de los estudiantes para un mejor desempeño personal y profesional y la responsabilidad de los jóvenes es de asumir una conducta adecuada.

Como se señala en el Plan Curricular de la Escuela de Sociología (2008) de la Universidad del Zulia, el mercado ocupacional del sociólogo es tan amplio como su objeto de investigación y trabajo, pudiéndose distinguir por lo menos tres niveles de trabajo:

- a. Nivel macro: el sociólogo tiene las competencias para coadyuvar en la formulación de una estrategia de desarrollo nacional. Este profesional, posee los conocimientos y habilidades necesarias para definir y delimitar la visión de lo social, a partir de lo cual le es posible identificar las principales situaciones de la sociedad (en sus dimensiones política, económica, social en sentido estricto, cultural y ecológica), que requieren una intervención de carácter estructural. De esta manera, cuenta con amplias posibilidades para

asumir funciones de alto gobierno, concretamente a nivel ministerial, pudiendo participar en la formulación de las directrices estratégicas donde se conforman los planes de desarrollo nacional.

- b. Nivel meso: a este nivel, el sociólogo está capacitado para asumir los procesos de formulación, implantación y evaluación de políticas públicas, programas y proyectos sociales, por lo cual puede asumir funciones gerenciales en la administración pública central, gobernaciones, municipios, así como en organismos dotados de autonomía funcional, organismos descentralizados tales como Institutos Nacionales, Estadales y Municipales.
- c. Nivel micro: este nivel representa una de las más amplias posibilidades de incorporación del sociólogo al mercado de trabajo tomando en cuenta su formación integral y multidimensional, destacándose las siguientes: consultor, investigador, gerente comunitario y asesor de empresas privadas en el área de responsabilidad social, entre otras.

2. Competencia

Cuando se habla de competencia, se le asigna valoración a la labor del individuo basándose en su capacidad y aptitud. La cual integra los conocimientos y potencialidades que le permiten cumplir con eficacia su tarea. Estas cualidades proporcionan la información sobre su capacidad para demostrar si cumple con las exigencias establecidas en las diversas áreas del ámbito educativo o laboral.

Competencia es un término con diferentes significados y presenta numerosas concepciones según el contexto al cual se refiera. Según Barnett (2001), existen dos sectores en el cual se encuentran las competencias, el aca-

démico y el operacional, siendo el primero el que se relaciona con esta investigación porque constituye la idea de dominio.

Las competencias pueden incluir, según Spencer y Spencer (1993), motivos (la causa de las acciones, lo que hace que se comience, se dirija y se seleccione una conducta hacia determinadas metas y no otras), rasgos (modos consistentes de respuesta a situaciones), autoconcepto (autoimagen, actitudes y valores), conocimientos (dominio de los contenidos de las diferentes áreas) y habilidades (destrezas para realizar una actividad física o intelectual determinada). Las habilidades mentales o cognitivas, incluyen el pensamiento analítico (procesamiento de información, determinación de causa y efecto, planificación) y pensamiento conceptual (reconocimiento de patrones en información compleja).

Como acota Blanco (2009:18), en el ámbito de las definiciones hay dos fuentes principales:

- La competencia definida desde el mundo del trabajo. Aquí se concibe como una capacidad que sólo se puede desplegar en una situación de trabajo. Este despliegue tiene sus reglas, procedimientos, instrumentos y consecuencias.
- La competencia definida desde el mundo de la educación. En las escuelas y universidades el concepto parece responder a la misma idea básica, pero se acepta que su demostración se lleve a cabo en situaciones de evaluación educativa.

Por su parte, Rábago (2010: 24) retoma la definición de Boyatzis (1982), quien expone que “las competencias son características subyacentes en una persona, que están causalmente relacionadas con una actuación exitosa en un puesto de trabajo”. Tales características subyacentes son de diferente naturaleza, e incluyen cinco tipos de componentes:

- a. Rasgos: características físicas y naturales de carácter estable, que posibilitan un mayor o menor grado de realización de una acción. Fundamentalmente son rasgos físicos y de personalidad.
- b. Autoconcepto: las actitudes, valores y autoimagen que influyen en una predisposición mental hacia la realización de una acción.
- c. Motivos: deseos profundos que impulsan la acción hacia unas conductas y la alejan de otras.
- d. Conocimientos: formación e información que se dispone sobre algo, que es susceptible de ser aplicada al comportamiento, aunque no necesariamente se haga.
- e. Destrezas: habilidades para realizar determinadas tareas. Fundamentalmente son destrezas físicas y mentales.

La conexión entre competencias y perfil académico permite que cada uno compita consigo mismo, es decir, son la base y la referencia de la superación del estudiante. En este sentido, no se debe olvidar que se es competente cuando existe interés por la búsqueda constante de alcanzar logros efectivos. Éstos tendrán como origen de esos logros el mejoramiento de las cualidades personales y profesionales.

A través del perfil se orienta el proceso formativo, el cual integra las competencias que los estudiantes deben desarrollar, a su vez éste constituye la forma de identificación de las capacidades que permiten la realización de una actividad eficiente. Por lo tanto, se considera el perfil como el eje de conocimientos determinados por las características específicas que involucra el conjunto de saberes, así como el dominio de una tarea que se traduce en la competitividad de la persona.

La relación entre el perfil y las competencias consiste en que ésta es la que mide la

capacidad de realizar una actividad y el comportamiento asumido por el individuo, relacionándose a su vez con la autodeterminación personal. A medida que los estudiantes demuestren una conducta competente, tendrán capacidad de decisión y propiedad para la dirección de su propio destino con la finalidad de alcanzar el éxito.

3. Autodeterminación personal

El desarrollo de las acciones de las personas en el medio social establece la ejecución consciente entre la capacidad de autodeterminación y la capacidad de participación, dirigida al fin de alguna tarea, ya sea en el campo personal o profesional, integrándose a un proceso que permite el desarrollo de sus objetivos, donde se presentan las decisiones que integran y caracterizan a un ser capaz de alcanzar sus aspiraciones personales.

La relación entre el individuo y su entorno social permite la presencia de la capacidad del dominio del control del ser. Desde esta acepción, Sánchez (2002) expresa que esta presencia puede darse a dos niveles: individual (capacidad de autodeterminación personal) y social (capacidad de participación y determinación social a través de estructuras sociales intermedias).

Por lo tanto, para alcanzar o lograr alguna tarea en específico, es necesario que la persona posea motivación. La conciencia creciente de la necesidad de una mejor identificación de la persona misma como individuo y de la actuación de las personas en su entorno social basada en sus motivaciones, ha dado lugar a la introducción del concepto de autodeterminación, específicamente en el ámbito personal. Esta conducta incide sobre la motivación intrínseca debido a que las personas autodeterminadas se ven a sí mismas como indica-

doras de su propia conducta, seleccionan los resultados deseados y escogen una línea de actuación que les lleve a alcanzar esos resultados (Reeve, 2003).

La importancia de la autodeterminación dentro de este contexto pasa por apoyar a las personas para que vivan, trabajen y aprendan en su propio entorno social. Esto exige una relación recíproca entre las experiencias vividas, las tomas de decisiones y el desarrollo de la propia autodeterminación.

En este sentido, Wehmeyer (2007: 6) define la autodeterminación como “el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida, de sus elecciones y toma de decisión sobre su calidad de vida, libre de influencias externas o interferencias”.

Además este autor presenta cuatro (4) características principales de las acciones autodeterminadas: autonomía, autorregulación, capacitación psicológica y autorrealización, las cuales surgen a medida que las personas adquieren los elementos componentes de la autodeterminación, entre los que se incluyen: la elección y la toma de decisiones, la resolución de problemas, el establecimiento de metas y la adquisición de habilidades, entre otros.

Por su parte, Reeve (2003), coincidiendo con Wehmeyer (2007), define la autodeterminación como la capacidad para elegir, considerando que esta elección determina la acción; a lo cual cabe agregar que el sentido de la autodeterminación personal en el perfil académico de ingreso es de carácter holístico, es decir, permite de alguna manera resumir el sentimiento general de bienestar de una persona, en este caso, del estudiante al ingresar a alguna carrera universitaria.

Para enfocar adecuadamente el análisis de una conducta autodeterminada, es necesario considerar los componentes principales

surgidos a medida que las personas adquieren su propia conducta de acuerdo a sus intereses personales. Esto se presenta a través de la autonomía de la persona, incluyendo la elección y toma de decisión y el establecimiento de metas; así mismo, estas acciones estarán guiadas por la motivación que posea el individuo.

La autorregulación es otro de los componentes de esta conducta, permitiendo que la persona tome el control sobre sus acciones para analizar su entorno, teniendo expectativas de los resultados de acuerdo con el momento, demostrando así la capacidad de resolución de problemas. Estos elementos son los que definen y determinan las acciones de las personas en una situación en específico, así como crean las condiciones para llevar a cabo los objetivos.

4. Aspectos metodológicos

Metodológicamente el estudio es no experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2002), descriptivo transeccional y de campo (Sabino, 2002). En este sentido, se describen las características de los estudiantes de la Escuela de Sociología de LUZ, recolectando los datos en un tiempo único y en su propio espacio, sin manipular las variables analizadas.

Respecto a la población, se consideró el total de inscritos en el primer trimestre de la carrera, estimados en 400, calculándose una muestra de 135 estudiantes, todos menores de 20 años, quienes fueron encuestados al azar. Para ello se aplicó un cuestionario tradicional o autoadministrado, estructurado, formal y sistemático, conformado por preguntas cerradas (Blanco, 2000), el cual fue llenado por cada estudiante, cuya confiabilidad fue de 0,91 de acuerdo al método test-retest (Chávez, 2007).

5. Resultados

A continuación se presentan los resultados, iniciando con la presentación de la data referida a la competencia, analizada a través de la capacidad y aptitud estudiantil (Tabla I).

Para obtener información sobre la capacidad, se indagó respecto a las habilidades, preguntándole a los estudiantes sobre los conocimientos adquiridos en bachillerato, observándose un equilibrio en las respuestas: 51.1% de los encuestados consideran que los mismos no fueron adecuados para estudiar Sociología, mientras 48.9% reconoce que si fueron pertinentes para la carrera.

Respecto a las destrezas, los resultados indican que 94.8% de los estudiantes se sienten capacitados para resolver los inconvenientes que pueden presentarse en el desarrollo de las actividades académicas, mientras 5.2% expresan lo contrario.

De esta manera, puede visualizarse que los estudiantes muestran interés por solventar sus problemas, tomando las decisiones que consideran pertinentes a cada situación; se centran en sus potencialidades para cumplir con sus funciones, manifestando una intención de superación individual que permite el desarrollo de sus actividades académicas.

Tabla I. Competencia - Capacidad

Competencia	Capacidad			
	Habilidades		Destrezas	
Opciones de Respuesta	Fr	%	Fr	%
Sí	66	48.9	128	94.8
No	69	51.1	7	5.2
Total	135	100.0	135	100.0

Fuente: Elaboración propia (2012).

Como se visualiza en la Tabla II, ante los contratiempos que se pueden presentar al realizar una actividad, los estudiantes manifestaron que buscan la solución (62.2%), mientras 19.3% se mantiene sereno y 18.5% se pone nervioso.

Por otra parte, cuando éstos deben tomar una decisión, 52.6% señala que desarrollan sus ideas, 43.7% pide opinión y 3.7% prefiere que lo guíen. Esta situación denota la importancia que tiene la actitud de los estudiantes cuando se les demanda dominar una determinada situación, así como la capacidad de acción que éstos poseen.

Se ponen de manifiesto entonces sus competencias en la medida que demuestran su capacidad de enfrentarse a los problemas a través del uso de sus destrezas, las cuales se manifiestan en su comportamiento; éste, a su

Tabla II. Reacción ante contratiempos – Toma de decisiones

Reacción ante contratiempos	Toma de decisiones							
	Prefiere que lo(a) guíen		Pide opinión		Desarrolla sus ideas		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Se pone nervioso(a)	2	1.5	16	11.9	7	5.2	25	18.5
Se mantiene sereno(a)	1	0.7	13	9.6	12	8.9	26	19.3
Busca la solución	2	1.5	30	22.2	52	38.5	84	62.2
Total	5	3.7	59	43.7	71	52.6	135	100.0

Fuente: Elaboración propia (2012).

vez, debe estar dirigido a una conducta que demuestre capacidad de decisión y propiedad de decidir la dirección de su destino.

Por otro lado, la autodeterminación se presenta en la conducta autónoma del estudiante a partir de su toma de decisión, la cual se refiere a la motivación que posee para decidir sobre lo que quiere alcanzar, por lo cual seleccionan las vías de su preferencia para el logro de los objetivos propuestos.

De acuerdo con los resultados de la Tabla III, se observa que 73.3% de los jóvenes entienden que sociología es el estudio del hombre en la sociedad y cuando deben explicarlo a otras personas utilizan tanto los conocimientos adquiridos en la carrera (37.0) como ejemplos de la vida diaria (35.6).

Seguidamente puede observarse que 20.7% de los estudiantes definen la sociología como la explicación de la interrelación de los seres humanos, prefiriendo el uso de ejemplos de la vida cotidiana (12.6%) para exponer el significado de su carrera a otras personas.

Finalmente, se detectó que para 5.9% de los encuestados la sociología predice y

controla el comportamiento humano, lo cual presentan a otros a través de los conocimientos adquiridos (3.0%) y ejemplos de la vida diaria (2.2%).

Puede inferirse que estos estudiantes definen la carrera que cursan considerando su punto de vista en función de sus conocimientos, seleccionando determinadas estrategias para su explicación. Aquellos que emplean los conocimientos adquiridos en los estudios y los que explican a partir de ejemplos de la vida cotidiana, analizan y observan desde la capacidad de razonamiento asumido de acuerdo a sus experiencias vividas y ofrecidas por su entorno social educativo.

En referencia a la Tabla IV, cuando se pregunta a los estudiantes qué han obtenido de sus estudios de sociología, 37.8% seleccionó la opción todas las anteriores, es decir, conocimiento sobre la carrera, crecimiento personal e intelectual y mejores relaciones interpersonales; en tanto 36.3% respondió conocimiento sobre la carrera; 15.6% crecimiento personal e intelectual y 10.3% mejores relaciones personales.

Tabla III. Conocimiento - Habilidades

Qué es la Sociología (conocimiento)	Estrategias para explicar la Sociología (habilidades)							
	Libros que expliquen qué es la Sociología		Ejemplos de la vida cotidiana		Conocimientos adquiridos en los estudios de Sociología		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Estudio del hombre en la sociedad	1	0.7	48	35.6	50	37.0	99	73.3
Predice y controla el comportamiento de los individuos	1	0.7	3	2.2	4	3.0	8	5.9
Explica la interrelación de los seres humanos	3	2.2	17	12.6	8	5.9	28	20.7
Total	5	3.7	68	50.4	62	45.9	135	100.0

Fuente: Elaboración propia (2012).

Tabla IV. Conocimiento adquirido

Qué han obtenido de sus estudios en sociología?		
Opciones de respuesta	Total	
	Fr	%
Mejores relaciones interpersonales	14	10.3
Crecimiento personal e intelectual	21	15.6
Conocimiento sobre la carrera	49	36.3
Todas las anteriores	51	37.8
Total	135	100.0

Fuente: Elaboración propia (2012).

La capacidad de los estudiantes en el contexto de las competencias se enmarcan en la efectividad y la eficiencia del razonamiento y el aprendizaje que poseen: ellos manifiestan un razonamiento acorde con los conocimientos obtenidos en sus estudios.

En referencia a la aptitud, se analizó a través de la tenacidad y la disciplina. Al respecto, se observa que cuando los estudiantes participan en una conversación en la cual difieren de su opinión, 51.8% aporta sus ideas; 37.1% mantiene sus criterios y 11.1% discute intentando imponer sus ideas, demostrando parcialmente tener una personalidad definida, que les permite asumir una posición centrada y concreta.

Acerca de la disciplina, se aprecia en la información obtenida que 57% conoce la normativa académica de la institución y procura cumplirlas en la medida de sus posibilidades, 41.5% manifiesta que las cumple adecuadamente y 1.5% no le da importancia (Tabla V).

Esta acción que asume el estudiante se refleja en la aptitud que ellos poseen al momento de cumplir con los requisitos establecidos por la Escuela de Sociología, estos jóvenes ejercen una conducta disciplinada al iniciar sus estudios. A medida que estas normas sean cumplidas eficazmente, los estudiantes en su trayectoria curricular evitarán sanciones instituidas en los reglamentos.

Como se muestra en la Tabla VI, la mayoría de los jóvenes expresa que su vida está determinada por sus propias acciones (95.6%), lo cual señala que ellos tienen la capacidad de demostrar su responsabilidad, así como las condiciones necesarias para llevar a cabo sus objetivos. Se podría concluir que en la medida que los estudiantes demuestran una conducta competente tendrán la capacidad de decisión y dirección de su propio destino, lo que equivale a autonomía.

Respecto a la autodeterminación personal, se presentan seguidamente los datos

Tabla V. Competencia — Aptitud

Aptitud					
Reacción ante nuevas propuestas			Normas académicas		
Opciones de respuesta	Tenacidad		Disciplina		Opciones de respuesta
	Fr	%	Fr	%	
Discute	15	11.1	2	1.5	No le da importancia
Ofrece aportes	70	51.8	77	57.0	Procura cumplir
Mantiene sus criterios	50	37.1	56	41.5	Cumple adecuadamente
Total	135	100.0	135	100.0	Total

Fuente: Elaboración propia (2012).

Tabla VI. Aptitud

¿Cree que su vida está determinada por sus propias acciones?		
Opciones de respuesta	Total	
	Fr	%
Sí	129	95.6
No	6	4.4
Total	135	100.0

Fuente: Elaboración propia (2012).

obtenidos del análisis de aspectos relativos a la autonomía y la autorregulación.

La Tabla VII refleja la distribución de la población en cuanto a la ubicación de la carrera de sociología en la pre-inscripción, así como la razón por la cual estos jóvenes sienten deseos de estudiar la carrera. Esta información indica que 48.1% la seleccionó como primera opción, 11.9% como segunda y 40.0% como tercera.

De los alumnos que ubicaron la carrera en primera opción, 20.7% reconoce afinidad por la carrera, 15.6% tiene interés por obtener conocimientos y 11.9% para aplicarlos en su vida profesional. Por otra parte, entre los estudiantes que seleccionaron la carrera como tercera opción, 19.2% acotaron querer aplicar los conocimientos que adquieran, en tanto

20.8% se reparte equitativamente entre quienes muestran interés en aprender y aquellos que sienten afinidad por la carrera.

Entre los alumnos que manifestaron señalarla como segunda opción, 4.5% expresó tener interés por obtener conocimientos y 7.4% se reparte entre quienes desean aplicar esos conocimientos y la afinidad por la carrera.

Los resultados demuestran que parte de los estudiantes están en la carrera que deseaban estudiar, ya que la seleccionaron como primera opción (48.1%). Esto sugiere que estos estudiantes hicieron esta selección por vocación y deben sentirse satisfechos con su asignación, lo que permite inducir que al estar ubicados en la carrera de su preferencia demuestran mayor interés y motivación por realizar las actividades académicas satisfactoriamente, garantizando de esta forma su éxito académico.

Por otra parte, resulta significativo el gran porcentaje de alumnos que no ubicaron la carrera en primera opción. Estos alumnos pueden ubicarse en la situación en la cual no están comprometidos vocacionalmente y al no estar vinculados con sus verdaderas inclinaciones académicas, su actitud puede presentarse negativa y sus expectativas de logro personal pueden verse limitadas.

Tabla VII. Selección de la Carrera

Opción en la pre-inscripción	¿Por qué estudiar sociología?							
	Aplicar conocimientos en la vida profesional		Interés por obtener conocimientos		Afinidad por la carrera		Total	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Tercera	26	19.2	14	10.4	14	10.4	54	40.0
Segunda	5	3.7	6	4.5	5	3.7	16	11.9
Primera	16	11.9	21	15.6	28	20.7	65	48.1
Total	47	34.8	41	30.4	47	34.8	135	100.0

Fuente: Elaboración propia (2012).

Como se observa en la Tabla VIII, 45.2% opina que la carrera tiene poco campo de trabajo, 33.3% considera que es como cualquier otra profesión y 21.5% expresa que ese campo es amplio.

Esto confirma la relación existente entre el conocimiento de la carrera y las expectativas del campo laboral que se les puede ofrecer. Por lo tanto, se hace necesario que existan mayores posibilidades de conocimiento en el campo laboral del sociólogo, es decir, el perfil profesional.

Ahora bien, al analizar aspectos de la autodeterminación personal (Tabla IX), se observa que cuando los entrevistados desarrollan sus actividades en el aula: 50.4% procura llevar a cabo sus ideas; 43.0% sigue las directrices que le marcan y 6.7% se deja llevar en la toma de decisión. Esta situación puede derivarse de que los estudiantes en el ciclo inicial de la carrera aun no poseen las estrategias necesarias para realizar una actividad académica sin la guía de un profesor, lo cual podría ser resultado de una débil preparación anterior para la ejecución de las tareas académicas.

Tabla VIII. Campo de Trabajo

Futuro profesional de la sociología		
Opciones de respuesta	Autorregulación	
	Fr	%
Como cualquier otra carrera	45	33.3
Poco campo de trabajo	61	45.2
Mucho campo de trabajo	29	21.5
Total	135	100.0

Fuente: Elaboración propia (2012).

Respecto a la autorregulación, se observó cómo se desenvuelven los estudiantes en situaciones inesperadas. En este sentido, 63.0% acotó que analiza la situación; 12.6% toma decisiones rápidamente; 9.6% resuelve rápidamente y 14.8% todas las anteriores. Puede acotarse que el control que muestran estos jóvenes se basa en el reconocimiento de la existencia de la situación, pero a su vez no se presenta claramente la capacidad de una solución inmediata, sino una tendencia al análisis mediante la observación de la misma para posteriormente asumir una postura determinada.

Tabla IX. Actividad en Aula - Resolución de Problemas

Autodeterminación Personal					
Actividad en salón de clases			Resolución de problemas		
Opciones de respuesta	Autorregulación		Autonomía		Opciones de respuesta
	Fr	%	Fr	%	
Se deja llevar en la toma de decisión	9	6.7	20	14.8	Todas las anteriores
Sigue las directrices	58	43.0	85	63.0	Analiza la situación
Procura aplicar sus ideas	68	50.4	13	9.6	Resuelve de inmediato
-	-	-	17	12.6	Toma decisiones rápidamente
Total	135	100.0	135	100.0	Total

Fuente: Elaboración propia (2012).

6. Conclusiones

Según las respuestas proporcionadas por los estudiantes y de acuerdo con los comportamientos presentados por los mismos, se determinó la existencia de las competencias en la medida que presentan una actitud centrada en el desempeño efectivo de sus acciones. De igual manera, procuran incorporar todos aquellos elementos necesarios para que su labor sea eficaz; actitud que favorece el desarrollo del autocontrol cuando se presenta la capacidad de enfocarse para cumplir con las exigencias y tareas propuestas.

Por otra parte, las acciones expuestas establecen un grado de autodeterminación personal acorde con sus capacidades. Las actuaciones están guiadas de acuerdo con las motivaciones que poseen al momento de la elección y toma de decisiones, las cuales manifiestan la capacidad asumida ante situaciones relacionadas con su ámbito académico y personal. Académico, en el transcurrir de sus estudios dentro de la universidad y personal al momento de decidir el resultado esperado por sus acciones. Por lo tanto, los jóvenes en su mayoría se sienten completamente autónomos e independientes para desarrollar cualquier actividad que quieren realizar.

De acuerdo con el desempeño del individuo, éste asume una conducta autodeterminada, ya que maneja la situación sobre la base de sus expectativas y busca la resolución de problemas para el logro de las mismas. Respecto a la autorregulación, ésta es la forma de manejo de las habilidades necesarias a utilizar en cada situación, así como el repertorio del que dispone el estudiante para poner en marcha un plan de acción. De esta forma, las expectativas de resultados se presentan inconsistentes cuando los jóvenes manifiestan in-

certidumbre sobre sus experiencias futuras y cómo será la recompensa por su esfuerzo.

Conforme los resultados obtenidos, se determinó que los estudiantes presentan las siguientes características (perfil): a) Disposición para realizar las tareas; b) Interés para obtener mayores conocimientos; c) Aptitud para cumplir con las exigencias; d) Actitud independiente; e) Interés por el uso de nuevas estrategias; f) Voluntad de aprender por cuenta propia; g) Control sobre sus acciones e Incertidumbre ante el ejercicio profesional

Como futuros profesionales de la sociología, que estudiarán la realidad social analizando y explicando tanto el origen como el desarrollo de los fenómenos sociales, en función de la interacción de los individuos, estos jóvenes entrevistados muestran poseer una gama de atributos que les permitirán tener la capacidad para la utilización de diferentes técnicas con el fin de llevar a cabo con eficacia su trabajo.

Bibliografía citada

- Barnett, Ronald (2001). **Los Límites de la Competencia**. El Conocimiento, la Educación Superior y la Sociedad. Gedisa. Madrid, España.
- Blanco, Ascensión (2009). **Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior**. Narcea S.A. Ediciones. Madrid, España.
- Blanco, Neligia (2000). **Instrumentos de Recolección de Datos Primarios**. Dirección de Cultura de la Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Chávez, Nilda (2007). **Introducción a la Investigación Educativa**. Cuarta edición. Maracaibo: Editorial Ars Gráfica.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2006). **Metodología de la**

- Investigación.** 4ta. Edición. McGraw-Hill. México, México.
- Plan Curricular de la Escuela de Sociología (2008). Universidad del Zulia. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Maracaibo, Venezuela.
- Rábago, Eduardo (2010). **Gestión por Competencias.** Un Enfoque para mejorar el Rendimiento Personal y Empresarial. Netbiblo, S.L. La Coruña, España.
- Reeve, John (2003). **Motivación y Emoción.** McGraw-Hill. Madrid, España.
- Sabino, Carlos (2002). **El Proceso de Investigación.** Una Introducción Teórico-Práctica. Nueva Edición Actualizada. Editorial Panapo. Caracas, Venezuela.
- Sánchez, Alipio (2002). **Psicología Social Aplicada.** Pearson Educación S.A. (Prentice-Hall). Madrid, España.
- Spencer, Lyle y Spencer, Signe (1993). **Competence at Work: Models for Superior Performance.** John Wiley. New York Chichester, U.S.A.
- Wehmeyer, Michael (2007). **Promoting Self-Determination in Students with Developmental Disabilities.** The Guilford Press. New York, U.S.A.

Reseñas

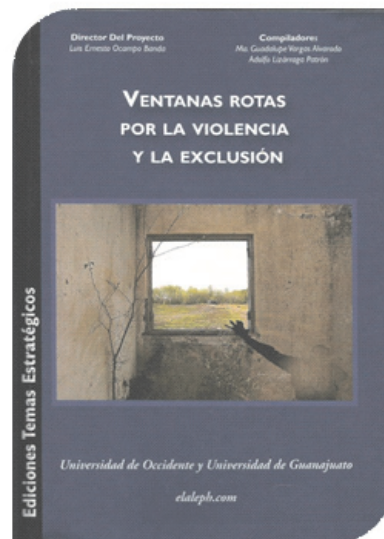
Ventanas rotas por la violencia y la exclusión

Director del proyecto: Luis Ernesto Ocampo Banda

Compiladores: Ma. Guadalupe Vargas Alvarado y Adolfo Lizárraga Patrón.

Autores: Paula Bottino, Luis Ernesto Ocampo Banda, Ma. Guadalupe Vargas Alvarado, Adolfo Lizárraga Patrón, Daniel Añorve Añorve, Liliana Covarrubias Hernández, Neritza Alvarado Chacín, Tamara Abranoff, Alejandra Chávez Ramírez y Ma. Gregoria Carvajal Santillán. Ediciones Temas Estratégicos Elaleph.com, 2013.

ISBN 978-987-1701-57-5



Por sí mismo, el título invita a repensar una realidad que con frecuencia es fácil ignorar por ser nosotros parte de ella; a reflexionar y ser cómplices al asumir un compromiso personal que se traduzca en el bienestar de la sociedad, en la libertad para asomarnos por esas ventanas sin miedo a lo que veremos a través de ellas, sintiéndonos seguros sin seguro alguno.

A través del análisis de los diversos autores participantes en el libro desciframos el rol que juega el mercado en la construcción de la realidad social actual, las condiciones en que funcionan las instituciones ante el contexto de la crisis financiera internacional, el comportamiento de la ciudadanía de frente a los nuevos contextos impuestos por la globalización, las expresiones que asume la violencia, la construc-

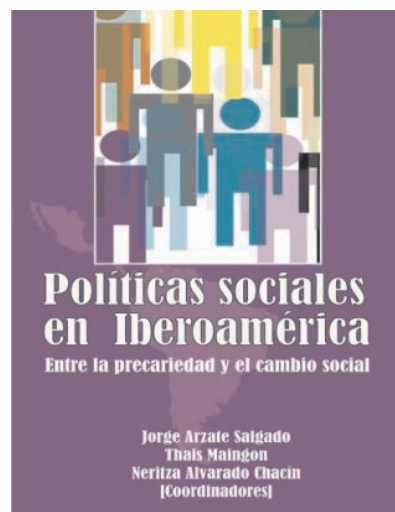
ción del miedo, sus manifestaciones y el impacto de su instauración en las subjetividades y el comportamiento de los colectivos en contextos de marcada ausencia del Estado.

Ventanas cargadas de simbolismos desde donde los individuos son orillados a elaborar las relaciones sociales. La obra se divide en tres grandes apartados que podemos sintetizar en: comunidad, mujeres, y jóvenes en sociedades fragmentadas. El texto recupera estudios procedentes de países como México, Venezuela y Argentina, lectura obligada para quienes pugnamos por el conocimiento del acontecer en América Latina.

Ma. Guadalupe Vargas Alvarado
Cosby Yazbek Quintana Sarmiento

Políticas sociales en Iberoamérica. Entre la precariedad social y el cambio político

Arzate Salgado, Jorge; Maingon, Thais y Alvarado, Neritza [Coordinadores], 2013, Red Iberoamericana para el Estudio de Políticas Sociales-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Colima-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. México. Pp. 624. ISBN 978-807-9085-05-6.



La Red Iberoamericana para el Estudio de Políticas Sociales (RIEPS) es un grupo de investigadores que tras su primera reunión de fundación en la ciudad de San José de Costa Rica, en agosto de 2008, acordó trabajar para el estudio, desde una perspectiva comparada y crítica, de las iniciativas en materia de política social impulsadas y desarrolladas por los distintos gobiernos de Iberoamérica, con el objetivo de evaluar sus efectos en términos de bienestar, democratización y crecimiento económico.

Como un esfuerzo de la Red se presenta *Políticas sociales en Iberoamérica. Entre la precariedad social y el cambio político*, libro coordinado por Jorge Arzate Salgado, Neritza Alvarado Chacín y Thais Maingon es producto de la participación de académicos de instituciones de educación superior y de organizaciones de la sociedad civil de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Portugal y Venezuela. Se trata de una aportación significativa en un momento en que es neces-

rio construir un discurso a favor del bienestar después de los efectos de la crisis del capitalismo a nivel global.

El libro *Políticas sociales en Iberoamérica* constituye una mirada multidisciplinaria y multidimensional a la realidad actual de las políticas sociales en Iberoamérica. Lo hace a partir de capítulos de naturaleza analítica sobre la política social general contra la pobreza-exclusión de algunos países, así como desde las políticas sociales sectoriales, presentando casos de programas específicos. El libro se encuentra dividido en cuatro secciones: Políticas sociales, desigualdad y cambio social; Políticas sociales, lucha contra la pobreza y las desigualdades; Políticas contra la discriminación; Políticas compensatorias: escuela, género y jóvenes. En su conjunto, re-

presenta un rico documento que pone a discusión un amplio espectro de temáticas.

Los autores y trabajos que componen el libro son los siguientes: Antonio Alaminos (España) “Los factores de la desigualdad en Iberoamérica. Un análisis estructural empírico”, María José de Rezende (Brasil) “Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODMs) de la ONU: Las dificultades de implementación y el desprecio de los sectores preponderantes en relación con población pobre del mundo”, Ivo Domingues y Carlos Veloso da Veiga (Portugal) “Construcción dramática de las políticas sociales”, René Bello Sánchez y José Carlos Luque Brazán (México) “Entre lo que se dijo y se hizo. Democracia y participación ciudadana en las políticas sociales de México 1988-2004”, Jorge Arzate Salgado y José Antonio Trejo Sánchez (México) “Políticas de Estado, desigualdades y cambio social en el campo mexicano. Estudio de caso en el sur del valle de Toluca”, Neritza Alvarado Chacín (Venezuela) “Teoría y praxis de la actual política social venezolana”, Thais Maingon (Venezuela) “Política social en Venezuela: un acercamiento al resultado de su desempeño 1999-2008”, Pedro Silva Barros (Brasil) “Las políticas sociales de Lula y Chávez”, Jesús Castillo Rendón y José Luis Martínez Marca (México) “La política de gasto en desarrollo social en México en el contexto del modelo neoliberal 1995-2007”, Gerardo Ordóñez Barba (México) “La política social en los gobiernos de la alternancia en México, 2000-2008: continuidades, cambios y retrocesos”, Alejandro Gracida Rodríguez y Nelson Arteaga Botello “El hombre carente de satisfactores en México (1970-2006): del rezagado al pobre extremo”, Socorro Arzaluz Solano (México) “Evaluaciones cualitativas a programas de combate a la pobreza en México”, Mauricio Olavarria Gambi (Chile) “Desigualdad y pobreza en

Chile 1987-2006”, José Antonio Moreno Molina (España) “La discapacidad de las personas en las políticas sociales de la Unión Europea”, Carlos Veloso da Veiga e Ivo Domingues “Política portuguesa de rehabilitación profesional de las personas con deficiencias y minusvalías. Programas y resultados”, María Inés Baquero Torres (Colombia) “La inclusión y el acceso de las personas con discapacidad en el debate actual internacional”, Manuel Salvador González Villa (México) “Apuntes de la política social en materia de salud y el caso del Seguro Popular en México”, Norma González González y Beatriz Eréndira Flores Meza (México) “Políticas públicas y salud en América Latina. Hacia la construcción y consolidación de una ideología de “la individualización, la culpa y la focalización” en el campo de la salud”,

Nora Gluz (Argentina) “Entre la universalización y la “particularización”: debates en torno a los nuevos modos de atención a la pobreza en la educación argentina”, Luis Rodríguez Castillo (México), “Inasistencia escolar, gobierno local y política social: *un análisis de marcos*”, Valeria Llobet (Argentina) “Las políticas sociales para la infancia y la adolescencia en Argentina y el paradigma internacional de derechos humanos”, Susana Carmen Battista Susana Campari y Silvana Mondino (Argentina) “La igualdad de géneros en la política social argentina. El caso del Plan de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y varones en la ciudad de Buenos Aires”.

De los análisis realizados en este conjunto de trabajos se concluye que desde ahora el futuro de las políticas sociales, tanto del Estado de bienestar como del subsistema de política compensatoria en América Latina se encuentra signado por la incertidumbre. En buena medida su destino depende de los proyectos político-económicos que se desarrollen en

la región, por eso la política social se continuará moviendo entre las acciones para atacar ciertos aspectos coyunturales de la enorme precariedad social, de la mano de las iniciativas populistas, neopopulistas y neoliberales (las cuales usan la política social como técnica de *marketing* político). La ciudadanización de la política social presenta un panorama heterogéneo. Mientras que en Brasil y Venezuela existe una participación importante de la sociedad en las políticas, en otros países como México la ciudadanización se confunde con el neocorporativismo. Todo parece indicar que las políticas sociales continuarán muy cerca-

nas a los aparatos ideológico-políticos de derechas e izquierdas, por lo cual su destino y signo están de la mano del cambio político más que como producto de una profundización de los derechos sociales ciudadanos.

Los interesados en consultar el libro lo pueden solicitar de forma gratuita al correo electrónico: arzatesalgado2@gmail.com

Jorge Arzate Salgado

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Universidad Autónoma del Estado
de México
arzatesalgado2@gmail.com



Revista de Ciencias Sociales (RCS)
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Instituto de Investigaciones
Universidad del Zulia (LUZ)
Maracaibo - Venezuela

ISSN 1315-9518

Depósito legal pp 197402ZU789

Normas para los colaboradores

1. La Revista Ciencias Sociales, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia, Maracaibo-Venezuela, considerará para su publicación trabajos inéditos producto de investigaciones, ensayos, comunicaciones rápidas escritas por autores de reconocida trayectoria en el área temática, revisiones bibliográficas sobre aspectos científicos concernientes a las ciencias sociales, en español, que no hayan sido propuestos simultáneamente en otras revistas; cuya finalidad sea contribuir al avance del conocimiento en el área económica, política, política pública, social, administrativa, contable, demográfica, histórica, cultural y educativa; y se reserva el derecho de hacer las modificaciones de forma que el Comité Editor considere necesarias.
2. El(los) autor(es) deberá(n) enviar un (1) original, tres (3) copias y CD del artículo al Editor en Jefe de la RCS o al Comité Editorial, en la División de Postgrado de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad del Zulia, Ciudad Universitaria “Dr. Antonio Borjas Romero”, Núcleo Humanístico, Av. Guajira, Sector Ziruma, Maracaibo-Venezuela, Apartado Postal 526. E-mail: rcs_luz@yahoo.com. Se aceptan sólo vía electrónica trabajos procedentes del exterior y fuera de Maracaibo.
3. El(los) autor(es) anexará(n) una breve reseña curricular incluyendo nombres y apellidos, dirección institucional, apartado postal, correo electrónico, teléfono(s), cargo e institución donde trabaja.
4. Los trabajos serán evaluados de acuerdo a los siguientes criterios: claridad y coherencia del discurso, adecuada organización interna, calidad de las referencias bibliográficas, aportes al conocimiento del objeto, adecuada elaboración del resumen y pertinencia del título.
La versión corregida de los artículos evaluados deberá ser consignada de nuevo a la RCS en un lapso no mayor de 15 días hábiles a partir de la fecha de entrega al autor para su corrección.
5. La RCS considera las siguientes modalidades de manuscritos publicables: Artículo: Contiene el reporte (final o parcial) de hallazgos originales, producto de trabajos de investigación, ensayo, reseña, revisión bibliográfica y comunicaciones rápidas.
6. La recepción de artículos se realizará durante todo el año.
7. Normas Editoriales:
 - a. Original: Los trabajos deben ser presentados en computadora, con una extensión máxima de veinte (20) páginas a doble espacio en papel tamaño carta, letra arial 12, con márgenes 2,5 cm de cada lado, con numeración consecutiva; incluyendo la portada, tablas e ilustraciones, notas y referencias bibliográficas. La RCS considerará la publicación de trabajos de mayor extensión. Ha de acompañarse la entrega de un CD, identificado plenamente en formato compatible con IBM, en Microsoft Word.
 - b. Título: Evitar siglas y acrónimos, debe ser explicativo y recoger la esencia del trabajo, escrito en español e inglés.
 - c. Autores: Indicar los nombres y apellidos completos sin colocar títulos profesionales.
 - d. Direcciones: Se debe escribir la dirección completa, teléfonos, correo electrónico de la institución donde se realizó el trabajo, y aquellas a las cuales pertenecen los autores, indicando con

símbolos apropiados a qué autor corresponden. Indicar además el autor principal a quien se le debe dirigir la correspondencia (Autor para la correspondencia). Enviar una breve reseña curricular de cada autor.

- e. Palabras clave en español e inglés: descripción del contenido del trabajo utilizando cinco (5) palabras clave, para su inclusión en los índices nacionales e internacionales (indización). Se presentarán al final del resumen.
- f. Resumen: En español con una extensión máxima de 200 palabras. Debe contener: Breve introducción, objetivo o propósito, método, principales hallazgos, conclusiones principales.
- g. Abstract: Resumen en inglés que debe incluir el título del trabajo, autores y dirección. Se recomienda asesoramiento de especialistas.
- h. Tablas: Debe identificarse consecutivamente con números romanos (Tabla I), tener un encabezamiento específicamente descriptivo, estar citadas en el texto y las abreviaturas y símbolos explicados al pie de la tabla.
- i. Figuras: Cuando se requiera el apoyo de cuadros, gráficos o mapas se enviarán éstos impresos e insertados en el texto.
- j. Bibliografía citada: Debe ser pertinente, actualizada y estar estrictamente referenciada en el texto.
- k. La Bibliografía citada debe conservar el estilo autor-fecha, insertadas en el texto (Santos, 1997). Cuando la referencia se hace textualmente, el número de la página de donde se tomó debe ir inmediatamente después de la fecha, separado por dos puntos (Santos, 1997:24) o, si incluye varias páginas (Santos, 1997:24-25) y en caso de varios autores (Santos *et al.*, 1997:24). En caso de registrarse varias publicaciones de un mismo autor, éstas se ordenan cronológicamente, es decir, en el orden en que fueron publicadas. Cuando un mismo autor tiene más de una publicación en un mismo año, se mantiene el orden cronológico, diferenciándose las referencias de este mismo año utilizando letras (1996a).
 - Libros: Apellidos, nombres, año de publicación entre paréntesis, título, lugar de publicación, casa editora, páginas (North, Douglass C. (1993). **Instituciones. Cambio Institucional y Desarrollo Económico**. México. Fondo de Cultura Económica. Pp. 190).
 - Revistas Periódicas: Apellidos, nombres, año entre paréntesis, título entre comillado, nombre de la revista, volumen, número, lugar de publicación, páginas que comprende el artículo. (Valecillos, Héctor (1993). "Mercado de Trabajo y Redistribución del Ingreso. Situación actual y perspectivas". **Revista del Banco Central de Venezuela**. Vol. 7, No. 2. Maracaibo, Venezuela. Pp. 73-112).
 - Comunicaciones Personales: Baptista, Asdrúbal (Año): Comunicación personal.
 - Resultados no publicados: Ross, Maxim: Resultados no publicados.
 - Memorias de Congresos: Ledezma, Thais (Año): Políticas de Desarrollo y Pobreza. Pp. 23. IV Jornadas de Investigación "Dr. Asdrúbal Baptista". Maracaibo, Venezuela.
- l. En caso de usar las fuentes en Internet, debe mencionar el autor (de tenerlo), página web, día, mes, y año en que se efectuó la consulta.
- m. Los encabezamientos de cada sección se escribirán en negritas, a la izquierda y en minúscula.
- n. Los símbolos matemáticos deben ser muy claros y legibles. Los sub-índices y supra-índices deben estar correctamente ubicados.
- o. Las notas deben aparecer debidamente enumeradas al final del texto, ubicadas antes de la presentación de las referencias bibliográficas. Sólo colocar aquellas que sean estrictamente pertinentes para una comprensión exacta del trabajo.



Revista de Ciencias Sociales (RCS)
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Instituto de Investigaciones
Universidad del Zulia (LUZ)
Maracaibo - Venezuela

ISSN 1315-9518

Depósito legal pp 197402ZU789

Social Sciences Journal

Information on Submitting Manuscripts

1. The Social Sciences Journal (SSJ) published by the Faculty of Economic and Social Sciences at the University of Zulia, Maracaibo, Venezuela, considers the publication of articles, essays and bibliographical reviews in Spanish, which have not been published or submitted simultaneously for publication to other journals; and which contribute to the advancement of knowledge in the areas of economics, political science, sociology, administration, accounting, demography and culture; and reserves the right to make the modifications as to format which the Editorial Committee considers necessary.
2. The author(s) should send one (1) original and three (3) copies (CD) of the article to the Director of the Journal or to the Editorial Committee in the Postgraduate Division of the Faculty of Economic and Social Sciences, Universidad del Zulia, Ciudad Universitaria "Dr. Antonio Borjas Romero", Núcleo Humanístico, Av. Guajira, Sector Ziruma, Maracaibo-Venezuela, Apartado Postal 526, E-mail: rcs_luz@yahoo.com.
3. The author(s) must submit a brief curriculum including full name, institutional address, post office box, electronic mail address, telephone(s), position and institutional affiliation.
4. The manuscripts will be evaluated according to the following criteria: clarity and coherence of discourse, adequate internal structure, quality of bibliographical references, contribution to the state of knowledge in the area, elaboration of an abstract, and pertinence of title.
The corrected version of the evaluated articles should be submitted again to the RCS within a lapse no greater than 15 working days from the date of delivery to the author for his/her correction.
5. The SSJ considers the following types of manuscripts for publication: Articles which report original final or preliminary findings, resulting products from research projects, essays, reviews, bibliographical reviews, and brief personal commentaries and communications.
6. Articles are received at any time during the year.
7. Editorial Norms:
 - a. Originals: Papers must be presented in computerized texts, with a maximum length of twenty (20) pages, double spaced on letter sized paper with, font arial 12 points, with 2.5 cm margens on each side consecutive numeration including title page, tables, and illustrations, notes and bibliographical references. The SSJ will consider the publication of longer articles. The articles submitted must be accompanied by CD in Microsoft Word.
 - b. Title: The title must be explicative and express the essence of the manuscript, written in Spanish and English.
 - c. Authors: Indicate full names without professional titles.
 - d. Addresses: The complete address, telephone numbers and electronic mail address of the institution where the work was carried out should be indicated as well as addresses of the institutions to which all authors belong, clearly indicating which author belongs to which institution.

Indicate as well the principal author to whom correspondence should be directed. Send a brief summary of each author's curriculum.

- e. Key words in Spanish and English: a description of the content of the manuscript in five (5) key words, to facilitate the inclusion of the publication in national and international indexes.
- f. Abstract: In Spanish with a maximum length of 200 words.
- g. Abstract: In English which should include the title, authors, and addresses. Revision by specialists in the respective language is recommended.
- h. Tables: Tables should be consecutively numbered with roman numerals (Table I), include specific and descriptive headings, be cited in the text, and with all abbreviations and symbols duly explained in a legend at the bottom of the Table.
- i. Figures: When the inclusion of maps, graphs and drawings is necessary these should be printed preferably on a laser printer, indicating the precise page and placement or insertion in the text, or should be included as an appendix.
- j. Bibliography of cited texts should use the author-date format, inserted in the text (Santos, 1997). When references are made textually, the number of the page from which it was taken should come immediately after the date, separated by a colon (Santos, 1997:24), or if several pages are included (Santos, 1997:24-25), and in the case of several authors (Santos *et al.*, 1997:24).
- k. The bibliography of the quotations should come at the end of the text: The bibliography should be limited only to sources cited in the text. Unpublished references and unnecessary quotes should be avoided. References should be ordered alphabetically according to the surname of the author. In the case of several references by the same author, they should be ordered chronologically, that is in the order they were published. When the same author has more than one publication in the same year, chronological order is maintained, differentiating the references in the same year with small letters (1996a). In any case, the references should be registered with all the necessary information in the following manner:
 - Books: Author(s) surname(s), name(s), year of publication in parenthesis, title, place of publication, editor or publisher, pages. (North, Douglas C. (1993). **Institutions, Institutional Change and Economic Development**, Mexico, Fondo de Cultura Económica, Pp. 190.
 - Journals: Author(s) surname(s), name(s), year of publication in parenthesis, title in quotes, name of the Journal, volume, number, place of publication, pages (Vallecillos, Héctor (1993). "Labor Markets, Redistribution and Income. Present Situation and Perspectives", **Journal of Banco Central de Venezuela**. Vol 7, No. 2. Maracaibo. Pp. 73-112).
 - Personal Communications: Baptista, Asdrúbal: Personal Communication.
 - Unpublished findings: Ross, Maxim: Unpublished results.
 - Congress proceedings: Ledezma, Thais: Development Policy and Poverty. Pp. 23. IV Research Proceedings "Dr. Asdrúbal Baptista". Maracaibo, Venezuela, 1996.
- l. When Internet references are cited, the author, Web page, day, month and year of access should be listed
- m. The titles for sub-sections should be written in small bold letters to the left of the text.
- n. Mathematical symbols should be clear and legible. Sub-indexes and super-indexes should be correctly placed.
- o. All notes should be duly numbered at the end of the text, and placed before the bibliographical references.

Planilla de Evaluación de Artículos

DATOS SOBRE EL TRABAJO

CÓDIGO:	
Fecha de Recepción en RCS: / /	Fecha de envío al Árbitro: / /
Recibido por el Árbitro: / /	Fecha de Evaluación: / /

ARBITRAJE

Aspecto a Evaluar	E	B	R	D	Justificación y/o Observaciones
1. Título					
2. Resumen					
3. Palabras clave					
4. Claridad y coherencia del discurso					
5. Coherencia interna del trabajo					
6. Organización de secciones y sub-secciones					
7. Bibliografía citada					
8. Dominio del conocimiento					
9. Aportes al conocimiento del objeto					
10. Contribución a futuras investigaciones					
11. Conclusiones					
12. Tablas, cuadros y gráficos					
13. Apreciación General					
E= Excelente B= Bien R= Regular D= Deficiente					

OPINIÓN

Publicable sin modificaciones.	
Publicable con ligeras modificaciones.	
Publicable con modificaciones sustanciales.	
No publicable.	

* Nota: Si requiere modificaciones, por favor inclúyalas en hoja aparte; y siempre que sea posible indique página y líneas donde sugiere las modificaciones.

DATOS DEL ÁRBITRO

Nombre:
Institución:
Título del último trabajo publicado:
Revista:
Fecha de publicación:
Dirección postal:
Fax:
E-mail:
Firma

Suscripción

Estimados lectores, suscriptores y amigos:

El Comité Editorial quiere reiterar una vez más su agradecimiento a todos los lectores que han colaborado, en una u otra forma, con esta publicación.

Esta ficha les permite renovar su suscripción, hacer nuevas suscripciones y hacérsela llegar a otras personas que posiblemente deseen suscribirse.

Tarifas

Cuatro (4) números:

Europa y Estados Unidos: US\$ 70 • Latinoamérica: US\$ 50

Venezuela: Bs. 200,00

Número suelto Bs. 50,00

Las solicitudes de suscripción y de canje deben dirigirse a:



División de Estudios para Graduados. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

Universidad del Zulia. Ciudad Universitaria "Dr. Antonio Borjas Romero".

Núcleo Humanístico, Av. Goajira. Sector Ziruma, Maracaibo, Venezuela.

Apartado Postal 526. E-mail: rcs_luz@yahoo.com



FICHA DE SUSCRIPCIÓN

Apellidos _____

Nombres _____

C.I. _____ Telf. _____

Dirección _____

Lugar de trabajo _____

Suscripción del número _____ al número _____

Fecha _____

Firma

Revista de Ciencias Sociales (RCS) Vol. XIX, No. 3

Se terminó de imprimir en el mes de Septiembre de 2013,
en los talleres de Ediciones Astro Data, S.A.,
y su tiraje fue de 1.000 ejemplares.
Maracaibo-Venezuela