



UMECIT

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

e-ISSN: L-2644-3988



Revista Oratores

No. 13 – Año 8 - Diciembre 2020 – Mayo 2021



UMECIT

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

ORADORES

No. 13 – Año 8
Diciembre 2020 – Mayo 2021
Panamá

ORADORES

Revista arbitrada e indizada de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT)

ISSN Impreso: 2410-8928 ISSN Electrónico: L-2644-3988

La Revista ORADORES es una publicación en formato impreso y digital, de periodicidad semestral, de corte multidisciplinario. Su Comité Editorial exige la originalidad de cada artículo sometido a consideración para su publicación.

Los trabajos presentados provienen del esfuerzo constante de la comunidad de investigadores, alumnos y docentes que integran la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT) y de otras instituciones nacionales e internacionales, interesados en exponer los resultados de sus investigaciones o sus reflexiones, con la rigurosidad científica que exige una publicación arbitrada y cuyos trabajos encuadren en las políticas y normas editoriales de la revista.

MISIÓN

ORADORES se propone contribuir al desarrollo del conocimiento a través del análisis de temáticas de diversas áreas del saber, para enriquecer el acervo científico y filosófico por medio de la difusión de resultados de investigaciones científicas o ensayos de alta calidad y pertinencia social, capaces de incidir positivamente en el avance de la ciencia.

VISIÓN

Ser una Revista arbitrada con reconocimiento mundial, caracterizada por contribuir a la consolidación de la cultura investigativa, al difundir avances y/o resultados de investigaciones en el campo multidisciplinario.

Revista científica Indizada en Latindex

Revista científica Indizada en AmeliCA

Versión electrónica disponible en: www.umecit.edu.pa

Dirección electrónica para canjes o envíos de trabajo: oradores@umecit.edu.pa

Diagramación: Lic. Arturo Nieto Nuñez

Impresa en Color DPI, República de Panamá



Queda prohibida, sin autorización escrita de los titulares de los derechos de autor, bajo las sanciones contempladas por las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluida la fotocopia, el procesamiento informático y la distribución de ejemplares de esta obra mediante alquiler o préstamo.



UMECIT
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Dr. José Alberto Nieto Rojas
Rector

Dra. Claudia Marcela Rueda Ossa
Vicerrectora General

Mgtra. María Piedad Nieto
Vicerrectora Administrativa

Dra. Magdy De las Salas
Directora de Investigación y Postgrado

Mgter. Mauricio Sierra
Director Académico

Dra. Merlyng Flores
Directora de Extensión

Mgtra. Britania Montenegro
Secretaria General

REVISTA ORADORES

EQUIPO EDITORIAL

EDITORA:

Dra. Magdy De las Salas Barroso
Directora de Investigación y Postgrado de la UMECIT
direccioninvestigacion@umecit.edu.pa

COMITÉ EDITORIAL:

Dr. Roberto Hernández Sampieri
Universidad de Celaya, México

Dr. Juan Camilo Quijano
Investigador de la Universidad de Illinois, Estados Unidos

Dr. Juan Antonio Gómez
Vicerrector de Investigación Universidad de Panamá

Ing. Bernardo Quijano
Firma de Consultoría SERIMCO, Colombia

Dr. Oscar Valverde
Universidad Mariana, Colombia

CORRECCIÓN Y ESTILO

Mgtra. Lianneth Ríos

ÍNDICE

Magdy De Las Salas

Presentación de la edición.....6

José Alberto Nieto Rojas

Editorial.....9

Artículos de investigación:

Patricia Cárdenas y Luis Carlos Herrera, Panamá

Importancia de la musicalización en el tipo de percepción de una película.....11

Martín Peralta, Panamá

Formación, actualización y perfeccionamiento profesional en matemáticas modernas para docentes de la etapa primaria de educación básica general.....27

Luz Dary Franco, Colombia

Directivos docentes resilientes.....51

Marcelino Pérez, Colombia y Eduardo Cola, Panamá

Análisis de los elementos pedagógicos del currículo actual de la zona rural de córdoba Colombia, para generar cultura de paz en la educación que se imparte en las zonas de post conflicto.....85

Ensayos:

Abel Antonio Diaz Castellar, Colombia

Aproximaciones de intervención política desde las ramas de poder público para la superación integral de la pobreza en América Latina.....100

Richar Norman, Jennifer Angarita Valencia y Claudia Diaz, Colombia

Modelos epistémicos, investigación y método.....120

Normas de publicación de la Revista.....132

PRESENTACIÓN DE LA EDICIÓN



Magdy De las Salas Barroso
Editora de la Revista ORADORES
oradores@umecit.edu.pa

La Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT) presenta a la comunidad académica y científica nacional e internacional la **edición número 13 de la Revista ORADORES**, correspondiente al período Diciembre 2020 – Mayo 2021.

Este número consolida las producciones intelectuales de nacionales y extranjeros, permitiendo mostrar a través de esta ventana, interesantes e importantes aportes a la solución de problemas que atañen a la sociedad latinoamericana y mundial. Desde nuestra revista continuamos trabajando para mejorar nuestro posicionamiento. Los procesos de indización de las revistas cada día son más complejos y exigentes y nos preocupamos por mejorar cada día los estándares de calidad y rigurosidad científica.

Cuatro artículos de investigación y dos ensayos conforman este número que cierra el año 2020. Iniciamos con el artículo de investigación de los investigadores panameños Patricia Cárdenas y Luis Carlos Herrera, titulado **IMPORTANCIA DE LA MUSICALIZACIÓN EN EL TIPO DE PERCEPCIÓN DE UNA PELÍCULA** el cual expone que existen diversas bibliografías que sustentan la importancia de la musicalización en las películas. Sin embargo, la gran mayoría de los estudios realizados sobre cómo influye la música en la audiencia que asiste a ver una película son de carácter cualitativo. Esta investigación demuestra el grado de correlación entre las variables: percepción de las funciones de la música en la película y percepción de la misma.

Martin Peralta de Panamá, comparte su investigación sobre la **FORMACIÓN, ACTUALIZACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL EN MATEMÁTICAS MODERNAS PARA DOCENTES DE LA ETAPA PRIMARIA DE EDUCACIÓN BÁSICA GENERAL** la cual se centró en describir las concepciones que tienen los maestros sobre las matemáticas modernas, su enseñanza y aprendizaje y, más

concretamente, sobre su formación profesional en matemáticas, así como el conocimiento que poseen de las diferentes áreas que tienen que desarrollar según el programa del Ministerio de Educación. A partir de los datos suministrados por el diagnóstico y los análisis respectivos se diseñó una propuesta de formación, actualización y perfeccionamiento profesional en docentes de matemáticas modernas de la primera etapa de educación básica general.

Seguidamente tenemos el artículo de investigación de Luz Dary Franco Amado, Colombia que se titula **DOCENTES DIRECTIVOS RESILIENTES** la cual presenta de manera sucinta la fundamentación teórica sobre los modelos de gestión directiva a nivel internacional, regional y local y la resiliencia como eje articulador de las competencias funcionales y comportamentales.

El artículo de investigación de Marcelino Pérez, Colombia y Eduardo Cola, Panamá sobre **ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS PEDAGÓGICOS DEL CURRÍCULO ACTUAL DE LA ZONA RURAL DE CÓRDOBA COLOMBIA PARA GENERAR CULTURA DE PAZ, EN LA EDUCACIÓN QUE SE IMPARTE EN LAS ZONAS DE POST CONFLICTO** el cual buscó identificar cuáles son los elementos pedagógicos del currículo educativo de la zona rural de córdoba Colombia, que podían contribuir para la construcción de una cultura enfocada hacia la paz desde la educación que se imparte. Se tomó al municipio de Tierralta como caso de estudio, dado su ubicación estratégica en la zona de conflicto del país durante el conflicto armado que azotó varios municipios de Colombia.

Además este número presenta el ensayo del investigador Abel Diaz, Colombia titulado **APROXIMACIONES DE INTERVENCIÓN POLÍTICA DESDE LAS RAMAS DE PODER PÚBLICO PARA LA SUPERACIÓN INTEGRAL DE LA POBREZA EN AMÉRICA LATINA**, el cual tuvo como objetivo plantear aproximaciones de intervención política desde las ramas de poder público para la superación integral de la pobreza en América Latina. Para ello se utilizó la metodología cualitativa, con técnica de análisis documental, mediante la revisión bibliográfica de bases de datos científicas, tales como Dialnet, Scielo, Redalyc, Researchgate y Google Scholar, previo ingreso de las siguientes expresiones en sus motores de búsqueda: como superar la pobreza en América Latina, intervención política a la pobreza y causas de la pobreza en América Latina.

La edición finaliza con el ensayo presentado por Richar Norman, Jennifer Angarita y Claudia Diaz, Colombia titulado **MODELOS EPISTÉMICOS, INVESTIGACIÓN**

Y MÉTODO donde se hace un recorrido por los métodos de investigación de cada modelo, como elementos integrales de la vida del ser humano y que lo lleva a cuestionarse constantemente. Con esto se busca una explicación o solución a los fenómenos y problemas que suceden cotidianamente, intentando mejorar el entorno circundante, el estilo, ritmo y calidad de vida del ser humano a partir de horizontes conceptuales claros, que contribuyan de forma holística e integral en la construcción de un mejor y próspero futuro.

Amigos lectores, disfruten esta edición de nuestra revista multidisciplinaria **ORADORES**.

EDITORIAL



José Alberto Nieto

Rector de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá
rectoria@umecit.edu.pa

Estamos orgullosos, de compartir con ustedes un nuevo número de la revista ORADORES de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología- UMECIT. Un número que nos permite abordar temas actuales como históricos, acciones de campo accesibles, así como debates teóricos exigentes que buscan interrogar nuestras formas de pensar y actuar.

La pandemia del SARS- Covid 19, ha puesto en el escenario la importancia de la ciencia y su divulgación, en especial en estas situaciones donde la incertidumbre está afectando diversas esferas de la sociedad, lo que genera inquietudes por responder por parte de los investigadores. Esto, compromete nuestra misión como revista científica, al seguir siendo tribuna para compartir y divulgar conocimiento, dentro de la comunidad académica, y propiciando la vinculación de la investigación, nuevos campos de reflexión y de pensamiento para entender lo presente y prevenir lo futuro que las actuales condiciones mundiales nos deparen.

Es así, que tomando en cuenta el comentario anterior, quisiera poner en la mesa de consideraciones, la importancia que tienen los medios escritos de divulgación científica. En tanto, un escrito o artículo conlleva al investigador a abrir una puerta de conexión entre la académica y la sociedad. Es, una forma de divulgar los resultados de una investigación, o en un lenguaje más cotidiano, poner de una manera simple y entendible para todos los interesados los vericuetos e intrínquilis de sus desvelos por desentrañar y arrancar una verdad a la ciencia.

La divulgación del conocimiento científico, es una forma de comunicación que requiere de una estructura expositiva o explicativa, sumado a un conjunto de características que como refiriera Eduard Punsed, uno de los más famosos divulgadores científicos iberoamericanos, “*saber divulgar una investigación científica es una forma de gestión del conocimiento adquirido*”.

Por otra parte, resaltando la importancia de la divulgación científica y más de un medio escrito, nos permitimos partir de un análisis sobre las premisas éticas expresadas por el investigador Víctor Guédez, de donde se infiere que en la divulgación científica existe tanto para el investigador

como la institución que lo propicia, dos elementos importantes como son la responsabilidad social inclusiva y preactiva.

Partiendo de estas premisas éticas, la divulgación científica por medios escritos propicia espacios adecuados para la transferencia del conocimiento adquirido, incentiva la discusión y el mejoramiento de los mismos, así como un amplio campo para la construcción científico académica; pero lo más importante es el entorno más propicio para las regulaciones de un canal de comunicación con la sociedad y la comunidad más inmediata, que involucra a los diversos actores de la dinámica social, por consiguiente tiene implicaciones éticas. En tal sentido, al intentar analizar desde estas perspectivas, tanto el investigador como la universidad asumen la tesis de que la ética consiste en hacer cosas buenas, con conductas proactivas frente a los problemas que afectan a la sociedad.

Por otra parte, se tienen las sensibilidades inclusivas y excluyentes. La primera se caracteriza por ser abierta, flexible y plural; la segunda obedece a posiciones cerradas y herméticas, bajo propósitos de estabilizar los problemas a través de actitudes proteccionistas. Desde esta óptica, la divulgación científica escrita, exhibe aspectos tales como una clara disposición a desarrollar abordajes que permiten la pluralidad, la flexibilización y apertura de nuevas y disímiles propuestas y planteamientos convertidos en nuevos conocimientos. Si analizamos su alcance, es abarcador, ya que busca el bien común, al proponer acciones remediales de las situaciones y disconformidades de la sociedad.

Partiendo de las consideraciones a lo anteriormente expuestos, muestran a los medios escritos de divulgación científica, como un escenario claramente proactivo-inclusivo y con un claro aporte al bien común.

Como podrán ver este número de ORADORES es muy denso, tanto en cuanto a la cantidad de contribuciones, como al tema fundamental que se aborda y que hemos querido en estas cortas líneas considerar de manera reflexiva, de donde esperamos cumplir con propiciar un escenario claramente proactivo-inclusivo y de responsabilidad social académica.

Finalmente, agradecemos calurosamente a todas y todos quienes contribuyeron a la realización de este número último del año 2020 y a todos quienes nos permiten seguir siendo proactivos y responsables con una propuesta de calidad, a pesar de las tormentas.

Agradecemos también por su interés, y esperamos que disfruten la riqueza, la variedad de puntos de vistas referidos por los investigadores en este número.

IMPORTANCIA DE LA MUSICALIZACIÓN EN EL TIPO DE PERCEPCIÓN DE UNA PELÍCULA



Patricia Cárdenas¹

Universidad Santa María La Antigua (USMA) Panamá.
patycardenas@hotmail.com



Luis Carlos Herrera²

Universidad Santa María La Antigua (USMA) Panamá.
lherrera@usma.ac.pa

DOI: 10.37594/oratores.n13.411

Fecha de recepción: 05/11/2020

Fecha de revisión: 15/11/2020

Fecha de aceptación: 24/11/2020

RESUMEN

La música ha brindado diversos aportes al lenguaje cinematográfico. En la actualidad es muy difícil encontrar una película que no contenga algún acompañamiento musical. Existen diversas bibliografías que sustentan la importancia de la musicalización en las películas. Sin embargo, la gran mayoría de los estudios realizados sobre cómo influye la música en la audiencia que asiste a ver una película son de carácter cualitativo. Esta investigación demuestra el grado de correlación entre las variables: percepción de las funciones de la música en la película y percepción de la película. Se aplicó el instrumento (alfa de cronbach de 0.95) a una muestra de 500 personas que acuden al Cine Universitario de la Universidad de Panamá. Los resultados fueron puestos a prueba ante el Tau-B de Kendall. Se concluye, a partir de las pruebas estadísticas, que para la muestra de estudio existe asociación entre las variables ($p < 0.01$) pero la fuerza de la correlación es moderada (Tau_b 0.466). También, que la función de la música que tiene mayor correlación es; si la música permitió darle ritmo a la película.

Palabras clave: Musicalización, cine, percepción musical, comunicación.

1 Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social, egresada (2018) de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Santa María La Antigua (USMA) Panamá.

2 PhD. En Ciencias Sociales; Profesor e Investigador de la Escuela de Comunicación Social de la USMA; Miembro del Sistema Nacional de Investigación de Panamá (SNI); Investigador Asociado del CENICS. <https://orcid.org/0000-0002-2410-7764>

IMPORTANCE OF MUSICALIZATION IN TYPE PERCEPTION OF A MOVIE

ABSTRACT

Music has been an element that has provided diverse contributions to the cinematographic language. At present it is very difficult to find a film that does not contain any type of musical accompaniment. There are several bibliographies about the role that musicalization plays in movies. However, the vast majority of studies conducted on how music influences the audience that attends to watch a film are of a qualitative nature. This research demonstrates the degree of correlation between the variables: perception of the functions of the music in the film and perception of the film. The instrument (cronbach alpha of 0.95) was applied to a sample of 500 people attending the University Cinema of the University of Panama. The results were tested against Kendall's Tau-B. It is concluded, from the statistical tests, that for the study sample there is an association between the variables ($p < 0.01$) but the strength of the correlation is moderate (Tau_b 0.466). Also, that the function of music that has the highest correlation is; if the music allowed to give rhythm to the film.

Key words: Musicalization, cinema, musical perception, communication.

INTRODUCCIÓN

Desde el cine mudo, las películas tenían algún tipo de acompañamiento musical, incluía a una persona tocando el piano o incluso una orquesta completa. En 1907, el ingeniero americano Lee de Forest inventa la válvula amplificadora triodo que consiguió que el sistema de sonido Vitaphone alcanzara los niveles exigidos para una sala de grandes dimensiones. (Gubern, 2014).

El científico Thomas Alva Edison, crea el cinematógrafo y en 1887 logra grabar una voz humana en su fonógrafo y sienta las bases, para en el futuro, sincronizar la voz e imagen. Edison y Pathé, se dedicaron a obtener la sincronización de las imágenes con discos o rodillos gramofónicos, pero estos no pasaron de ser una curiosidad experimental. (Gubern, 2014).

El cine mudo tuvo una duración de más de 35 años, y es considerado el más artístico. El cine sonoro, aunque exigía utilizar personal más especializado, favoreció formar distintos profesionales; actores, guionistas, música, montajes, diseños de imágenes y diálogos.

En 1926, el cine mudo vivía su mayor apogeo en Hollywood, y los hermanos Warner deciden sacar al mercado la novedad del cine sonoro como medida para salvarse de la bancarrota. Primero con la película muda Don Juan (1926), que fue sincronizada con música grabada de la ópera de Mozart; luego con Orgullo de raza (1927) en la que se utilizan por primera vez los ruidos y efectos sonoros; y finalmente, con El cantante de jazz (1927), convirtiéndose en la primera película que sincroniza sonido, diálogos y canciones. (Gubern, 2014). Dos años después del éxito de esa película,

la mayoría de las empresas se pasaron al sistema sonoro, una de las uniones más importantes fue entre la Warner Bros. y la Western Electric, subsidiada por la Telephone and Telegraph (AT&T). (Gustems, 2015). Posteriormente en lugar de utilizar un sistema de sonido en disco, el sonido filmico se volvió estándar y así se utiliza hasta el presente. (Bordwell & Thompson, 2003).

La implementación del sonido al cine, duplicó el número de espectadores y fue el inicio de una serie de modificaciones en la técnica y en la expresión cinematográfica. (Gubern, 2014).

La cámara tenía que ser colocada en una cabina de sonido para que el ruido de su motor no fuera captado por el micrófono, que tampoco se movía. El camarógrafo solo puede escuchar a través de sus audífonos y los actores tenían que quedarse dentro de un espacio limitado. (Bordwell & Thompson, 2003). Los cambios en las técnicas de grabación causaron que artistas y cineastas como Chaplin y René Clair, mostraran una aversión al cine sonoro pues consideraban que esclavizaba la libertad creadora del montaje. (Gubern, 2014).

Se adoptaron soluciones como utilizar diferentes cámaras para filmar simultáneamente una escena, dentro de una cabina a prueba de sonido. La cabina de la cámara se montaba sobre ruedas para crear movimientos de cámara, o se grababa en silencio y después se le agregaba la banda sonora. (Bordwell & Thompson, 2003). Después se utilizaron cajas más pequeñas, donde solo estaba el cuerpo de la cámara, reemplazando las cabinas. Los micrófonos montados en booms, eran alzados sobre las cabezas de los actores, para seguir la acción sin pérdida en la calidad de la grabación. (Bordwell & Thompson, 2003)

El valor del sonido en el plano estético, permite, una mayor continuidad narrativa al eliminar los rótulos literarios que salpicaban la narración visual, las abundantes imágenes explicativas y metafóricas del lenguaje visual mudo, facilitando representar porciones de la realidad por la única presencia de su sonido y reducir un montón de planos y aumentar la longitud de estos debido a los diálogos de los actores. (Gubern, 2014)

El cine sonoro, a pesar de sus cuestionamientos, fue clave en los avances logrados; el sonido dio paso a través de los libretos o diálogos de los actores, a la posibilidad de compartir la diversidad de los problemas sociales cotidianos, eventos, historias reales y fantásticas.

PRECISIONES TEÓRICAS:

- NIVEL CONCEPTUAL

Los términos en esta investigación, deben entenderse conforme a los siguientes conceptos.

Percepción: aquella actividad mental mediante la cual determinados estímulos sensoriales

se clasifican dentro de determinadas categorías y significados. (Lucas, García Galera, & Ruiz San Román, 1999)

Película: toda obra audiovisual, fijada en cualquier medio o soporte, en cuya elaboración quede definida la labor de creación, producción, montaje y posproducción y que esté destinada, en primer término, a su explotación comercial en salas de cine. (EcuRed)

Música de cine: aquella que aparece sincronizada con la imagen en el transcurso de una producción audiovisual cinematográfica, sea ésta de ficción o documental, cortometraje o largometraje. (Díaz Yerro, 2011)

Banda sonora: grabación comercial de la música de una película, o el conjunto de elementos sonoros de una película. Esos son la voz, ya sea en forma de diálogo, monólogo o voz en off; los sonidos de ambiente que constituyen a la sensación de realismo; los efectos especiales sonoros y la música. (Gustems, 2015)

Ambientación musical: acto de elegir estéticamente la música apropiada a cada escena o secuencia que lo precise, considerando la unidad de conjunto y la sutileza particular en cada caso. (Beltrán Moner, 1991)

Escena: segmento en una película narrativa que tiene lugar en un tiempo y espacio o que usa planos cruzados para mostrar dos o más acciones simultáneas. (Bordwell & Thompson, 2003)

Historia dentro de la película: los eventos que vemos y oímos, más todas aquellas que inferimos o asumimos, colocados en sus presuntas relaciones causales, orden cronológico, duración, frecuencia y situaciones espaciales. (Bordwell & Thompson, 2003)

Ritmo cinematográfico: proporción y regularidad de sonidos percibidos, serie de tomas y movimientos dentro de ellas. Los factores rítmicos incluyen compás (o pulsación), acento (o tensión) y tiempo (o ritmo). (Bordwell & Thompson, 2003)

TIPOLOGÍAS DE LA MÚSICA EN EL CINE

La música debe ser entendida como un lenguaje artístico que actúa como mediador de las emociones y las voluntades expresivas del compositor. Como lenguaje, es comunicativo y, por su capacidad de alterar o generar emociones, es también –si se nos permite el neologismo– «comunica(c)tivo» porque actúa sobre la psique humana, calmándola o alterándola positiva o negativamente.

Se necesita como mínimo en la música, un receptor que capte entienda e interprete aquellas emociones y que (cor) responda, emocionándose, a menudo quizás de manera expresiva e incluso mediante el gesto la danza. (Radigales, 2015, pág. 15).

Desde lo estético, es el núcleo central, el entender y hacer comprensible la música, y el hecho musical, en su máxima amplitud. (Polo, 2008, pág. 98).

La música desempeña un imprescindible papel dramático en estas películas. El elemento que aporta a las historias que el cine nos presenta, uno de los puntos más representativos de la disciplina músico cinematográfica. (Gómez, 2013, pág. 132).

Es además un elemento ornamental de simple refuerzo del discurso mostrado en pantalla y los ruidos. Por ejemplo, el genérico de una película cumple un papel contextualizador, el estilo y la instrumentación musicales nos pueden situar en una época y en una región geográfica específica. (Arranz, 2009, pág. 34).

El cine y la música se articulan entre sí, de forma tan natural. El cine crea un espacio donde escribir la música. (Porta, 2006, pág. 107).

La música del cine europeo, a diferencia de la norteamericana, estaba compuesta por una orquestación íntima y de cámara, muy delicada, con procedimientos musicales como secuencias de fondos, un ritmo marcado, regular y autónomo en relación con la imagen y el diálogo, incluso utilizando citas y fragmentos de música de concierto. (Pérez, 2014, pág. 96).

En el siguiente cuadro vemos las definiciones de tipologías de música en el cine.

Cuadro 1. Tipologías de la música en el cine para L. Guerra

En relación con la forma de aplicación:	• Diegética: es aquella que pertenece a la diégesis, es decir, es música que sucede dentro de la escena y que puede ser escuchada por los personajes. • Incidental o extradiegética: que no pertenece a la diégesis y por lo tanto solo es escuchada por el espectador. • Metadiegética: la música que es escuchada por un personaje, pero no está sonando objetivamente en la escena. Es decir, es música que un personaje imagina, sueña, evoca o simplemente escucha “dentro de su cabeza”.
---	--

En relación con la actitud:	• Empática: es aquella música que trabaja en el mismo sentido dramático de la escena, como objetivación emocional de la misma y por lo tanto su fortalecimiento y confirmación. • Anempática: es aquella música que sigue su propia línea emocional, indiferente o contraria a la línea emocional de la escena para hacer contraste.
-----------------------------	---

Fuente: (Larson Guerra, 2010, págs. 151-152, 159)

Cuadro 2. Tipologías de la música en el cine para Gustems

En relación con su origen:	• Preexistente: que se compuso antes de la película. • Original: que se compuso específicamente para la película
En relación con el espectador, puede ser:	• Emocional: que transmite emoción. • Intelectual: que transmite información.
En relación con la vinculación:	• Integrada: donde la escena se explica por la música y viceversa. • No integrada: donde apenas pasaría nada si la música no estuviera en la escena.
En relación con el número:	• Repetida: pues aparece más de una vez y a lo largo del filme su significado es el mismo. • Variada: ya que no se repite y a lo largo del filme su significado es el mismo. • Repercutada: pues se repite, aunque, durante el filme, su significado no es igual, sino que va cambiando.

Fuente: (Gustems, 2015, págs. 111-113)

2.3. Enfoque Teórico Adoptado

2.3.1. Efecto Kuleshov

El cineasta y teórico Lev Kuleshov, es considerado como el padre de la teoría del montaje soviético. Es una ilusión mental provocada por el montaje cinematográfico, en la que el público le da un significado diferente a una misma toma dependiendo de la imagen a la que esté unida. (Sector Cine, 2017). Para demostrar este efecto, editó una breve secuencia en la que la misma toma inexpresiva del actor Ivan Mosjoukine aparecía intercalada con tres imágenes: un plato de sopa, una niña pequeña en un ataúd y una mujer echada sobre un diván. Al mostrársela a un grupo de personas, éstas aseguraron percibir que la expresión del actor cambiaba dependiendo de lo que estuviera viendo. (Sector Cine, 2017). Este efecto también puede suceder con la música de las películas.

2.3.2. Efecto Fisiológico

Malamuth y Check (1980), han tratado de analizar los cambios o alteraciones producidos en los receptores a nivel fisiológico como consecuencia de la exposición a determinados mensajes televisivos. Se ha comprobado que las películas de terror provocan aceleración de los latidos del corazón y, por lo tanto, de la velocidad de circulación de la sangre. (Citado por Lucas, García Galera, & Ruiz San Román, 1999)

Zillmann (1991) señala que al observar películas violentas se pueden dar cambios físicos, por ejemplo, el aumento de los latidos del corazón o la aceleración del ritmo respiratorio. (Citado por Lucas, García Galera, & Ruiz San Román, 1999)

MATERIALES Y MÉTODO

El alcance de este estudio es correlacional, cuantitativa, no experimental y transeccional.

3.1. Hipótesis

H0 = No existe correlación entre la percepción de las funciones de la música y el tipo de percepción de las películas.

H1 = Existe correlación entre la percepción de las funciones de la música y el tipo de percepción de las películas.

En la medida de que la percepción del sujeto se interprete como mayor calidad de la música, implica una percepción positiva sobre la obra cinematográfica.

X (tipo de percepción sobre las funciones de la música)

Y (tipo de percepción sobre la película)

3.2. Operacionalización de las variables

Cuadro 3. Operacionalización de las variables

Variabes	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Percepción de las funciones de la música.	Concepto que se hace el espectador de las funciones de la música en base a su criterio y gusto personal.	La ambientación a través de la música	Los elementos musicales son característicos del género de la película. La música ayuda a situar la acción en un tiempo y lugar determinado.
		Sobre las situaciones en escena complementadas por la música	La música va acorde con las emociones o acciones que se muestran en escena.
		Soporte rítmico a través de la música	La música concuerda con la duración de las escenas. Resalta un movimiento.

Percepción de la película.	Concepto que se hace el espectador de la película en base a su criterio y gusto personal.	Percepción positiva	Hablan positivo de la película. Recomiendan la película.
		Percepción negativa	Hablan negativo de la película. No recomiendan la película.

3.3. Población y Muestra

La población son las personas que acaban de salir de ver una película en el Cine Universitario de la Universidad de Panamá. Una sala de cine no comercial donde principalmente se proyectan películas independientes, donde el público es más exigente. Se utilizó un tamaño de la muestra de 500 personas, no probabilística por conveniencia, por lo que sus resultados son conclusiones sobre esta “n”.

3.4. Instrumento

La validación constó por dos etapas: la primera por expertos y en la segunda; se utilizó el método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach, obteniendo 0.95 (Instrumento en anexo)

3.5. Procesamiento de los datos.

Tau b de Kendall es una prueba estadística que además de ser un coeficiente, es una prueba de hipótesis que se utiliza cuando se cruzan variables ordinales.

$$\tau_B = \frac{n_c - n_d}{\sqrt{(n_0 - n_1)(n_0 - n_1)}}$$

El criterio para evaluar Tau b de Kendall es el siguiente:

De 0.00 a 0.19 muy baja.

De 0.20 a 0.39 baja correlación.

De 0.40 a 0.59 moderada correlación.

De 0.60 a 0.79 buena correlación.

De 0.80 a 1.00 muy buena correlación.

3.6. Consideraciones éticas.

La investigación siguió los principios anotados en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. (<http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/index.html>). Además del consentimiento informado y la aprobación del Comité de Investigación de la USMA.

4. Resultados.

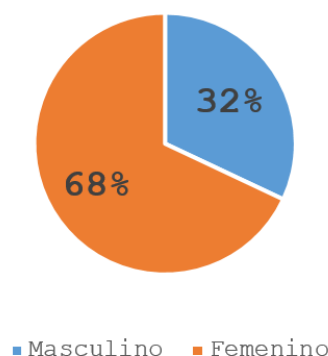
En la muestra de 500 casos, la menor edad fue de 18 años y la mayor edad fue de 79. La edad que más asistió al cine fue de 20 años mientras que la edad media es de 28.

Tabla 3. Estadísticos Descriptivos

N	Válido	500
	Perdidos	0
Media		28.1040
Mediana		23.0000
Moda		20.00
Desviación		11.92634
Varianza		142.238
Mínimo		17.00
Máximo		79.00

De 500 asistentes al cine, la mayoría fueron mujeres que representaron el 68% de los casos, mientras los hombres representan el 32%, si tomamos en cuenta la gráfica 1; se muestra un importante grupo de mujeres jóvenes acudiendo al cine. Al ver la frecuencia por razones de género, las mujeres en su mayoría no acuden acompañadas por hombres de su misma edad.

Gráfica 1. Distribución de la Muestra por Sexo en %



En la Tabla 5, se presenta el número de asistentes atendiendo la preferencia de película; drama en un 75% y comedia, en un 10%, mientras que los de menor presencia fueron ciencia ficción con un 3% y documental en un 2%.

Tabla 5. Preferencias de Género de Película

	Porcentaje
Ciencia Ficción	3.2
Drama	74.6
Documental	2.2
Comedia	9.6
Romance	5.8
Musical	4.2
Terror	0.4
Total	100.0

En la tabla 6, podemos ver una correlación del 63.2% cuando las funciones de la música de la película son evaluadas como muy buena y la evaluación de la película es totalmente buena, demuestra que la música en el cine es un importante factor de éxito.

Tabla 6. Evaluación sobre la película vs Evaluación de las funciones de la música en la película % del total

		Evaluación de las funciones de la música en la película (Agrupada)				
		Muy mala	Mala	Buena	Muy buena	Total
Evaluación sobre la película	Muy Mala	0.6%			0.4%	1.0%
	Mala	0.8%		1.0%	0.4%	2.2%
	Buena	0.4%	1.8%	3.0%	2.4%	7.6%
	Muy Buena	0.6%	1.6%	14.0%	73.0%	89.2%
Total		2.4%	3.4%	18.0%	76.2%	100.0%

Tabla de contingencia, donde se cruza la variable dependiente (y) nombre de la variable, y la variable independiente (x).

Tras poner las variables bajo la prueba Tau b de Kendall notamos que el valor de $p \leq 0,01$ por lo que rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna. Esto demuestra que sí hay un grado de correlación entre las variables percepción de la evaluación de las funciones de la música en la película y la percepción de la evaluación de la película. Hay que señalar que el grado de correlación al ser de 0.43 es moderada.

Tabla 7. Correlación - Evaluación de las funciones de la música en la película y evaluación sobre la película

			Evaluación de las funciones de la música en la película (Agrupada)	Evaluación sobre la película
Tau_b de Kendall	Evaluación de las funciones de la música en la película (Agrupada)	Coeficiente de correlación	1.000	.426**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	500	500
	Evaluación sobre la película	Coeficiente de correlación	.426**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	500	500

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

En el siguiente cuadro, se muestran los resultados de la prueba estadística, de los datos obtenidos a través del ritual de significancia.

Cuadro 4. Explicación de los Resultados Estadísticos

1	Plantear hipótesis Ho: No existe correlación entre la percepción de las funciones de la música y el tipo de percepción de las películas. H1: Existe correlación entre la percepción de las funciones de la música y el tipo de percepción de las películas.
2	Establecer nivel de significancia Nivel de Significancia (alfa) $\alpha = 5\% = 0.05$
3	Seleccionar estadístico de prueba Tau_b de Kendall

4	Valor de “Tau_b” calculado = <u>0.426</u> Valor de p < 0.01 Existe correlación entre la percepción de las funciones de la música y el tipo de percepción de las películas.
5	Interpretar el valor “Tau_b” a) De 0.00 a 0.19 Muy baja b) De 0.20 a 0.39 Baja correlación c) <u>De 0.40 a 0.59 Moderada correlación</u> d) De 0.60 a 0.79 Buena correlación e) De 0.80 a 1.00 Muy buena correlación

Como siguiente paso, se confrontaron todas las variables de las funciones de la música en la película al Tau b de Kendall para determinar cuál tiene mayor grado de correlación con la percepción de la película.

Tabla 8. Correlación *Tau_b* entre tipo de percepción de la película y funciones de la música

			Correlaciones			
			Evaluación sobre la ambientación a través de la música	Evaluación sobre las situaciones en escena complementadas por la música	Evaluación sobre si la música permitió darle ritmo a la película	Evaluación sobre la película
Tau_b de Kendall	Evaluación sobre la ambientación a través de la música	Coefficiente de correlación	1.000	.697**	.622**	.440**
		Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000
	Evaluación sobre las situaciones en escena complementadas por la música	Coefficiente de correlación	.697**	1.000	.700**	.459**
		Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.000
	Evaluación sobre si la música permitió darle ritmo a la película	Coefficiente de correlación	.622**	.700**	1.000	.466**
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.000
	Evaluación sobre la película	Coefficiente de correlación	.440**	.459**	.466**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Cuadro 5. Comparación de los Resultados del Tau-b de Kendall

	Variables	Tau-b de kendall
Funciones de la música	Evaluación sobre la ambientación a través de la música	0.440
	Evaluación sobre las situaciones en escena complementadas por la música	0.459
	Evaluación sobre si la música permitió darle ritmo a la película	0.466

En el cuadro 5, bajo el Tau b de Kendall, en cada una de las variables las funciones de la música son relevantes en una película. Si comparamos todos los componentes que permiten cumplir las funciones de la música en la película, el de mayor importancia es el de asignarle ritmo a la película. Es un elemento significativo del éxito en la percepción de la película. Al comparar todas las variables, tabla 9, presentan un $p < 0.01$, sin embargo, las tres más importante en orden de prioridad son: La historia, las actuaciones y la música, que da el ritmo.

Agradecimientos:

Estos resultados son posibles gracias a la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Santa María La Antigua, y al Sistema Nacional de Investigación de Panamá (SNI).

Tabla 9. Correlación entre la percepción de la película y todas las variables

			Correlaciones						
			Evaluación sobre las actuaciones	Evaluación sobre la historia	Evaluación sobre la música	Evaluación sobre la ambientación a través de la música	Evaluación sobre las situaciones en escena complementadas por la música	Evaluación sobre si la música permitió darle ritmo a la película	Evaluación sobre la película
Tau_b de Kendall	Evaluación sobre las actuaciones	Coefficiente de correlación	1.000	.548**	.434**	.465**	.503**	.482**	.637**
		Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	Evaluación sobre la historia	Coefficiente de correlación	.548**	1.000	.443**	.448**	.428**	.458**	.659**
		Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000
	Evaluación sobre la música	Coefficiente de correlación	.434**	.443**	1.000	.601**	.540**	.578**	.428**
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000
	Evaluación sobre la ambientación a través de la música	Coefficiente de correlación	.465**	.448**	.601**	1.000	.697**	.622**	.440**
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.	.000	.000	.000
	Evaluación sobre las situaciones en escena complementadas por la música	Coefficiente de correlación	.503**	.428**	.540**	.697**	1.000	.700**	.459**
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000
	Evaluación sobre si la música permitió darle ritmo a la película	Coefficiente de correlación	.482**	.458**	.578**	.622**	.700**	1.000	.466**
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000
	Evaluación sobre la película	Coefficiente de correlación	.637**	.659**	.428**	.440**	.459**	.466**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Al comparar todas las variables, presentan un $p < 0.01$, sin embargo, vale señalar que las tres más importante en orden de prioridad son: La historia, las actuaciones y la música, que logra darle ritmo a la película.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El cine sonoro, desplaza al cine mudo a finales de los años 20, cuando se posesiona la música con distintas variantes en cada década; desde el uso del clasicismo, mezclas de instrumentos, orquestas, instrumentos electrónicos como los sintetizadores, discos compactos y la globalización del cine; la música llegó para ser un factor esencial en las películas, en sus distintos géneros.

La investigación logró confirmar la hipótesis que existe correlación entre la percepción que tiene el público ante las funciones de la música de la película, con la percepción de la película.

La evaluación de las funciones de la música, en base al grado de correlación de las variables es moderado, demuestra que la música sí incide en la evaluación de la película, pero no es el único elemento que nos va a garantizar el éxito.

Los resultados de esta investigación, confirman que la historia y las actuaciones son los elementos que más influyen en la evaluación de las personas sobre la obra cinematográfica.

Entre las recomendaciones, presentamos las siguientes:

Incluir como prioridad en la producción cinematográfica, el uso de la música, especialmente para marcar el ritmo de las escenas y diálogos con los temas musicales, es la función que mayor correlación tuvo con la evaluación positiva de la película.

Promover el uso de documentales, películas, videos, como herramientas educativas para transmitir acontecimientos de la humanidad y relatos de vida, que permitan valorar su importancia, con musicalización acorde con los públicos del cine, las Tic's a nivel global.

Estimular y promover el uso de la música de nuestros artistas nacionales, en la producción del país y a nivel internacional en las películas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ♦ Arranz, E. (2009). Nueva concepción del sonido audiovisual y los efectos expresivos en el cine contemporáneo. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- ♦ Beltrán Moner, R. (1991). Ambientación musical. Selección, montaje y sonorización. Madrid: Instituto Oficial de Radio Televisión Española.
- ♦ Bordwell, D., & Thompson, K. (2003). Arte Cinematográfico. México D.F.: McGraw-

Hill Interamericana.

- ♦ Díaz Yerro, G. (2011). El análisis de la música cinematográfica como modelo para la propia creación musical en el entorno audiovisual. Las Palmas de Gran Canaria : Universidad de Las Palmas de Gran Canaria .
- ♦ EcuRed. (s.f.). EcuRed. Obtenido de EcuRed: <https://www.ecured.cu/Pel%C3%ADcula>
- ♦ Gaona Pallares, E., & Abadía Guzmán, J. (2015). Crecimiento de la musicalización del cine en Panamá. Panamá: Universidad de Panamá.
- ♦ Gubern, R. (2014). Historia del cine. Barcelona: Editorial Anagrama.
- ♦ Gustems, J. (2015). Música y sonido en los audiovisuales. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- ♦ Heredia, F., Garrido, D., & Carnicer, J. (2014). SOUND CHARACTERISTICS ON FILM TRAILERS. Vivat Academia, 17(129), 1-9.
- ♦ Larson Guerra, S. (2010). Pensar el sonido. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- ♦ Lucas, A. M., García Galera, C., & Ruiz San Román, J. A. (1999). Sociología de la Comunicación. Madrid: Editorial Trotta.
- ♦ Morante, L. (2008). The overlapping of sound and the narrative structure of the audiovisual message. Revista Latina de Comunicación Social(63), 400-408.
- ♦ Pérez, H. (2014). Música de Cine: John Williams & Steven Spielberg. Santa Fe: UNL.
- ♦ Polo, M. (2008). La Estética de la Música. Barcelona: UOC.
- ♦ Porta, A. (2006). Cine, música y aprendizaje significativo. Comunicar, 106-113.
- ♦ Radigales, J. (2015). La música en el cine. Barcelona: UOC.
- ♦ Sector Cine. (13 de 9 de 2017). Sector Cine. Obtenido de Sector Cine: <https://sectorcine.com/noticias/nota/el-efecto-kuleshov/>
- ♦ Stewart, H. (28 de Septiembre de 2013). BBC. Obtenido de BBC: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/09/130921_cine_musica_manipulacion_finde
- ♦ University of Oslo. (7 de Mayo de 2015). ScienceDaily. Recuperado el 15 de Enero de 2017, de ScienceDaily: <https://www.sciencedaily.com/releases/2015/05/150507082439.htm>
- ♦ Vigo Dávila, A. A., & De La Flor Arbulú, M. (2014). Influencia De La Banda Sonora En La Evaluación De Personajes De Una Película. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- ♦ Zuazu, M., & Canon, R. (2014). Las músicas de Betty, la fea. Revista de Música Latinoamericana, 1-24.

FORMACIÓN, ACTUALIZACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL EN MATEMÁTICAS MODERNAS PARA DOCENTES DE LA ETAPA PRIMARIA DE EDUCACIÓN BÁSICA GENERAL



Martín Alexis Peralta Moreno¹

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT, Panamá

Universidad Tecnológica de Panamá, Departamento de Ciencias Exactas, Panamá

mperaltam14@gmail.com

DOI: 10.37594/oratores.n13.412

Fecha de recepción: 26/02/2020

Fecha de revisión: 22/03/2020

Fecha de aceptación: 23/05/2020

RESUMEN

La investigación se centró en describir las concepciones que tienen los maestros sobre las matemáticas modernas, su enseñanza y aprendizaje y, más concretamente, sobre su formación profesional en matemáticas, así como el conocimiento que poseen de las diferentes áreas que tienen que desarrollar según el programa del Ministerio de Educación. A partir de los datos suministrados por el diagnóstico y los análisis respectivos se diseñó una propuesta de formación, actualización y perfeccionamiento profesional en docentes de matemáticas modernas de la primera etapa de educación básica general, la cual se implementó y validó en escuelas de la comunidad de Betania, Distrito de Panamá. Se tomaron como informantes clave 8 docentes del área de matemática. El estudio se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, a través del método hermenéutico interpretativo. La recolección de los datos se realizó a través de la técnica de la entrevista y la observación complementando con un análisis documental. Los resultados de este estudio revelaron que el conocimiento matemático de los maestros está circunscrito a las operaciones básicas con números naturales, influenciado por su concepción hacia la matemática clásica y la formación que recibió como estudiante de la licenciatura en educación. Se encontró que se utiliza un repertorio reducido de estrategias y técnicas para la enseñanza de las diferentes áreas de las matemáticas modernas. Esto es atribuible tanto a la formación profesional de cada docente como al currículo escolar cuyos nuevos contenidos, implantados por la llamada transformación curricular, los cuales no son de dominio explícito de los educadores que laboran en la educación primaria del nivel de premedia. A partir de este diagnóstico se diseñó, implementó y evaluó un programa de formación, actualización y perfeccionamiento para docentes de primaria con enfoques diferentes a los actuales, a la luz de las matemáticas modernas, centrados en cada una de las áreas establecidas en el programa curricular del Ministerio de Educación.

¹ Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT Panamá

Palabras clave: Perfeccionamiento profesional, matemática moderna, educación primaria, programación analítica, categorización.

**TRAINING, UPDATING AND PROFESSIONAL ADVANCEMENT IN MODERN
MATHEMATICS FOR TEACHERS OF THE PRIMARY
STAGE OF GENERAL BASIC EDUCATION
ABSTRACT**

This research focuses on describing teachers' conceptions of the teaching and learning of modern mathematics. More specifically, it looks at teachers' training in mathematics, as well as their knowledge of the different areas they are expected to teach according to the math program of the Ministry of Education. Based on analysis performed on diagnostic data, a proposal of professional development for math teachers working in grades first through sixth was presented. Implementation of this proposal was conducted in several schools in the Betania area in the district of Panama. Eight math teachers participated in a qualitative study that used the hermeneutic interpretation approach. Data was collected by means of interviews, observations and document analysis. The results of the study show that teachers' knowledge of mathematics is limited to basic natural number operations. This may be due to teachers' prevalent view of classical mathematics and their academic background in education school. Teachers used a limited repertoire of strategies and techniques to teach modern mathematics. This is partly due to teachers' own education as well as the content of the revised national curriculum of mathematics which is not fully mastered by teachers working in primary schools. As a result of this diagnostics, a professional development program which focuses on modern mathematics as it appears in the Ministry of Education's new curriculum aimed at elementary school math teachers was designed, implemented and evaluated.

Keywords: Primary education, modern mathematics, professional development, categorization, analytical programming

INTRODUCCIÓN

Los datos estadísticos proporcionados por el Ministerio de Educación sobre la Educación Panameña en el “Boletín N° 1 Estadística Educativa: Final del año escolar 2012 MEDUCA 2013”, tanto oficial como particular, no dejan la menor duda que nos encontramos inmersos en una crisis educativa en todos los niveles de nuestro sistema que nos conducen a la baja calidad de los aprendizajes, a elevados índices de fracasos, repitencia y deserción escolar.

El estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce 2006), evaluó en terceros y sextos

grados de primaria las áreas de Matemática, Lectura y Escritura; Ciencias solamente se aplicó en sexto grado. El desarrollo de estas pruebas implicó la elaboración de un análisis curricular de los países de América Latina y el Caribe, a fin de establecer los dominios conceptuales y los procesos cognitivos comunes en dichos currículos.

Para Matemática, los saberes evaluados se referían al conocimiento y manejo de números y operaciones; del espacio y la forma; de las magnitudes y la medida; del tratamiento de la información y el estudio del cambio (secuencias, regularidades y patrones). Por su parte, los procesos cognitivos analizados comprendían el reconocimiento de objetos y elementos, y la solución de problemas simples y complejos.

El análisis posibilitó agrupar a los países en cinco categorías, de acuerdo con su diferencia respecto del promedio regional, y en donde los estudiantes panameños, tanto de tercer grado como de sexto grado, quedaron rezagados en la cuarta categoría con una puntuación media en Matemática inferior al promedio, solo por encima de Guatemala y República Dominicana.

El Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA) reveló los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Esta investigación evaluó el aprendizaje de 15 países de América Latina y el Caribe en matemática, lectura y ciencias naturales, arrojando una conclusión clara para Panamá: el nivel de la educación es bajo y debe mejorarse. Por ejemplo, en matemática los estudiantes de tercer grado de primaria obtuvieron, en promedio, 664 puntos y los de sexto grado, 644 puntos. En esta asignatura el país mostró puntajes similares Nicaragua y Honduras, mientras que fue superado por Chile, Costa Rica, Uruguay, entre otros.

Moritz Bilagher, especialista de la Unesco en el tema, subrayó que el país debe prestar mucha atención a estas estadísticas. Precisó que se debe reforzar matemática en los alumnos de sexto grado y, lectura en los menores de tercer grado de enseñanza primaria.

Para Luis Montejano Peimbert (2013) presidente de la Sociedad Matemática Mexicana (SMM), *“El sistema educativo está pervertido, pues aquellos maestros que odian las matemáticas le transmiten ese sentimiento a los niños y persiste la tradición de que esa materia es de lo peor, es lo más espantoso que uno pueda imaginar”*.

En el 2012, en la ciudad de Panamá, la Universidad Tecnológica de Panamá (UTP) realizó un sondeo en coincidencia con el Magisterio Panameño Unido a maestros de grados en ejercicios, encontrando entre muchos resultados que la enseñanza de las matemáticas en las escuelas primarias

presenta deficiencias. El profesor Ricardo López, ex decano de la Facultad de Ciencias y Tecnologías de la UTP, que formó parte del estudio, indica que los maestros tienen fallas en geometría.

Según López (2013), esto se debe a que en el currículo académico de la Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena, en Santiago de Veraguas, no hay suficientes materias para que el maestro domine los conceptos a enseñar, pues demuestran bajo dominio en temas como perímetro, paralelogramos, tanto por ciento, operaciones con fracciones, entre otros.

El Doctor Eliécer Ching, en su momento decano de la Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Universidad Tecnológica de Panamá (UTP), afirmó que las fallas en el aprendizaje de la matemática y el alto índice de fracasos en las escuelas básica general tienen efectos en las escuela media, y estos en la etapa universitaria. Puso de ejemplo que en los últimos años, en promedio de 54.6% de los aspirantes a ingresar a la UTP no alcanza el puntaje de aprobación en la prueba que se aplica como requisito de ingreso.

En el 2015 se realizó un sondeo a los profesores de matemáticas de los centros educativos Instituto Fermín Naudeau, Colegio Internacional de María Inmaculada, Instituto América y el Centro Educativo Dr. Octavio Méndez Pereira para conocer sus opiniones acerca del nivel académico en matemática con que llegan los alumnos a séptimo grado a estos colegios. Los resultados fueron casi unánimes al describir la incapacidad de los estudiantes en resolución de problemas, el desconocimiento de la temática de álgebra, el bajo conocimiento en geometría y el nulo conocimiento de probabilidades, lo que según ellos, los lleva a reprobar la asignatura desde inicio de año escolar pues sus bases académicas no son lo suficientemente sólidas para comprender la temática a desarrollar en séptimo.

Para el abordaje de la situación objeto de estudio fue necesaria una exploración previa de la problemática a través de la observación directa y entrevistas inestructuradas a un grupo de actores involucrados en la temática, que permitieron identificar síntomas concretos y evidencias de las debilidades y falencias existentes en los actuales currículos de formación de docentes en el área de matemáticas modernas. Esta situación no solamente tiene impacto en las instituciones de educación básica, sino que atiende también a una necesidad imperante de realizar revisiones y actualizaciones en los contextos de educación superior universitario frente a los planes de estudio y la necesaria correspondencia que debe existir con las exigencias del entorno, los emergentes cambios que son necesarios incorporar y de esa manera, aportar elementos que impacten en la acreditación de carreras a nivel superior y la pertinencia del perfil del egresado en el área de matemáticas modernas.

La observación realizada permitió conocer de entrada que los docentes panameños especialistas en matemática y que atienden los grupos de séptimos grados de pre-media, afirman que la mayoría de los estudiantes llegan a estos grados con poco conocimiento de geometría y estadística, con una base muy débil en la aplicación de algoritmos aritméticos básicos, carentes de técnicas para la resolución de problemas matemáticos de la vida real y nulo conocimiento en principios de álgebra y probabilidades, necesarios para comprender y resolver adecuadamente los temas propuestos en la programación curricular del Ministerio de Educación, por lo que afirman, se dan muchos fracasos escolares en esta asignatura al ingresar a séptimo grado.

Esta situación motivó a realizar una investigación más precisa sobre el suceso que se ha estado presentando en los planteles educativos de primaria en la República de Panamá y poder de alguna forma conocer la raíz del problema, para presentar sugerencias de acciones y propuestas concretas con la finalidad de ayudar a encontrar la solución del mismo y hacer aportes que impacten en las políticas públicas en materia de educación, específicamente en la revisión y actualización de los currículos para la formación del docente en el área de matemáticas modernas.

Formar docentes con los requisitos actuales de una sociedad globalizada y competitiva, exige realizar cambios profundos en las instituciones formadoras de docentes y además, reafirmar la necesidad de evaluar integralmente la actual formación, de cara a implementar nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, que permita acceder a un nuevo modelo de educación.

Por todo lo expuesto se propuso como propósito analizar el impacto de un programa de formación, actualización y perfeccionamiento profesional en matemáticas modernas para docentes de la etapa primaria de la educación básica general.

CONCEPTOS SENSIBILIZADORES

Formación de maestros

La formación de maestros de grados es considerada muy deficiente por diversos colectivos dentro y fuera del sistema educativo. Entre las causas que hay que destacar las graves limitaciones del actual plan de estudios.

Rico (2000), denuncia el panorama desolador que se percibe en la formación matemática de los futuros maestros, *“lo cual hace inteligible la preocupación social que se viene manifestando sobre la degradación de la enseñanza de las matemáticas en primaria, una de cuyas causas principales es la escasa y deficiente preparación de sus educadores”* (p. 50).

En este caso centramos la atención en la dimensión epistemológica (conocimientos matemáticos y didácticos), instruccional (tareas y patrones de interacción docente-discente) y competencial (desarrollo de competencias matemáticas). Otro rasgo característico de este proyecto es su naturaleza curricular y holística, en el sentido de que se propone desarrollar y experimentar documentos que abarquen la globalidad de contenidos matemáticos y didácticos que se consideran pertinentes para el ejercicio competente de la profesión de maestro en el área de matemáticas.

Cualquier cambio educativo está ligado a la formación del docente, o lo que es lo mismo, no hay transformación educativa sin transformación en la formación del maestro y profesor. Partiendo de esta idea, se hace evidente que si queremos cambiar la educación, si queremos adaptarla a la sociedad actual y a las necesidades de formación del alumnado, necesitamos cambiar la formación inicial del docente independientemente del nivel que ejerza.

Supuestos epistemológicos, cognitivos e instruccionales de la propuesta curricular.

Aquí se incluye una síntesis de los supuestos epistemológicos, cognitivos e instruccionales que orientan la propuesta curricular.

- Las matemáticas como quehacer humano, lenguaje simbólico y sistema conceptual, donde se considerarán aspectos esenciales en la organización de su enseñanza:
 - ♦ Las matemáticas establecen actividades de resolución de situaciones problemáticas de una cierta índole, socialmente compartida; estas situaciones problemáticas pueden referirse al mundo real y/o social o bien pueden ser internas a la propia matemática.
 - ♦ Como respuesta o solución a esos problemas externos o internos aparecen y evolucionan progresivamente los objetos matemáticos (conceptos, procedimientos, teorías, ...).
 - ♦ Las matemáticas son un lenguaje simbólico en el que se enuncian las situaciones problemas y las soluciones halladas; como todo lenguaje envuelve una serie de reglas las cuales hay que conocer y su aprendizaje ocasiona dificultades similares al aprendizaje de otro lenguaje no materno.
 - ♦ Las matemáticas integran un sistema conceptual, lógicamente organizado y socialmente compartido; la organización lógica de los conceptos, teoremas y propiedades explican también gran número de las dificultades en el aprendizaje.
 - ♦ La búsqueda de relaciones entre los diferentes objetos matemáticos coloca en juego los razonamientos inductivos y estimables, pero la estructuración de los resultados se realiza de acuerdo con la lógica deductiva.

Conocer y aprender matemáticas, su relación con la resolución de problemas implica:

- ♦ Que la conceptualización del conocimiento matemático, “*conocer*” o “*saber*” matemáticas, por una persona, no puede limitarse a identificar las definiciones y propiedades de los objetos matemáticos. Debe ser capaz de usar el lenguaje y el sistema conceptual matemático en la resolución de problemas y emplear constructivamente el razonamiento matemático.
- ♦ La actividad realizada con el fin de resolver problemas es uno de los pilares del aprendizaje significativo de las matemáticas, además de una fuente de motivación intrínseca hacia la misma, ya que permite contextualizar y personalizar los conocimientos.
- ♦ Que los estudiantes deben tener oportunidad de investigar sobre problemas a su alcance, formular conjeturas, probar, construir modelos, lenguajes, conceptos, teorías, intercambiar sus ideas con otros, reconocer las que son conformes con la cultura matemática, adoptar las ideas que le sean útiles.

El trabajo del educador es producir una contextualización y personalización de los conocimientos, ya que debe buscar las mejores situaciones que den sentido a dichos conocimientos y ayudar al estudiante en la búsqueda de las soluciones, las que se convertirán en sus propios conocimientos.

Criterios para la formación matemática y didáctica de maestros.

La formación de los futuros maestros de primaria en el área de las matemáticas debe concentrarse en los conocimientos profesionales sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas del nivel educativo correspondiente. No obstante, el estudio de los problemas didácticos no es posible sin un conocimiento suficiente del contenido disciplinar al que se refieren dichos conocimientos didácticos, en nuestro caso los contenidos matemáticos presentes en los programas curriculares de primaria propuestos por el Ministerio de Educación de Panamá.

El núcleo básico de la didáctica de las matemáticas sobre contenidos impartidos en los primeros niveles educativos es la construcción del sentido del lenguaje, los conceptos y métodos matemáticos por parte de los niños, mediante su referencia a las situaciones y problemas matemáticos presentes en la vida cotidiana. Esta atribución de significado a las tareas matemáticas escolares requiere conocimientos y destrezas matemáticas por parte del educador que con frecuencia no están disponibles para los futuros maestros, y por tanto se deben contemplar en el período de su formación inicial.

Estas estimaciones conllevan a considerar como materia troncal en los planes de formación de maestros especialistas en matemática una asignatura curricular que recibe el nombre de *“Matemáticas y su didáctica”*.

El análisis didáctico-matemático de los problemas, situaciones y tareas matemáticas para la educación primaria, deben ser el eje central de la formación del maestro desde el área de la Didáctica de la Matemática, partiendo de la selección y estudio de problemas y dificultades que den sentido a los conceptos y métodos matemáticos propuestos en el currículo. Esto permitirá contextualizar las nociones teóricas de didáctica que se consideren pertinentes como herramientas de análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En los capítulos siguientes presentamos, en líneas generales, los criterios seguidos en el proyecto para la formación y actualización de maestros en especialidades matemáticas y un manual de matemáticas y su didáctica. Esta propuesta, como se explicará más adelante, está abierta a la reflexión, experimentación, y progresivo enriquecimiento entre el colectivo de formadores de maestros.

Capacitación y perfeccionamiento (formación en servicio)

Para el ejercicio de la profesión docente se requiere capacitación en servicio y desarrollo profesional. La primera está relacionada con la mejora en el ejercicio docente, con la práctica diaria en el salón de clases y la segunda con las oportunidades para que los educadores puedan seguir progresando en otras áreas de su desarrollo profesional. Los sistemas de alto desempeño capacitan a los maestros en las escuelas, envían profesores experimentados para que den entrenamiento específico, particularmente a los maestros de bajo desempeño, lo que requiere un proceso de evaluación para conocer las debilidades y reforzarlas.

La capacitación docente o formación docente se refiere a las políticas y procedimientos planeados para preparar a potenciales profesores dentro de los ámbitos del conocimiento, actitudes, comportamientos y habilidades, cada uno necesario para cumplir sus labores eficazmente en la sala de clases y la comunidad escolar.

Para el Ministerio de Educación de Panamá, el propósito integral de las acciones de capacitación y perfeccionamiento es colaborar con el mejoramiento de la calidad de la educación, a través de la formación y la actualización profesional del personal en servicio. En los albores de la modernización educativa, se exige pensar en una formación docente que permita desarrollar y aumentar las fortalezas y capacidades diferenciales a favor de la formación integral general y

especial, la actualización y la profesionalización de la docencia. Se pretende que los educadores sean ante todo diseñadores de métodos y de ambientes de aprendizaje que compartan en equipo con los estudiantes.

RECORRIDO METODOLÓGICO

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, ya que se centró en conocer y comprender un problema educativo desde la perspectiva de los actores involucrados, a partir de la interrelación del investigador con las posturas, criterios, opiniones y experiencias de los docentes de primaria en ejercicio de la profesión, con respecto a su formación, comprensión y aplicación de las matemáticas modernas en el aula de clases. Se analizaron además los planes de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, comparando, porcentualmente, el número de cursos y de créditos de matemática con respecto al total de la oferta académica. También se hizo un estudio minucioso del contenido de las diferentes áreas que se contemplan en la asignatura de matemática, planteadas en los programas curriculares de quinto y sexto grado, propuestos por el Ministerio de Educación para las escuelas primarias.

Sentados estos argumentos, nos apoyamos en el método hermenéutico-interpretativo para guiar la investigación, el cual ayudó a concentrar el interés del estudio en la interpretación y comprensión profunda de la realidad plasmada en los cuestionarios, tomando en cuenta el contexto y como consecuencia propiciar una construcción subjetiva del conocimiento que respalde y dé sentido a la realidad investigada.

Con la metodología detallada se consiguió interpretar el fenómeno de estudio, estimando y valorando aquellas observaciones, percepciones, pensamientos y reflexiones expresadas por las personas como derivaciones de las experiencias personales y profesionales, y tomando distancia de toda idea preconcebida. En el desarrollo de esta investigación se analizaron varios casos únicos a la vez, para estudiar la realidad que se deseaba explorar, describir, explicar, evaluar y modificar; el abordaje se realizó en dimensiones equivalentes para todas las instituciones y la comparación constante pretendió producir teoría partiendo del cruce de contextos. Esto concuerda con la orientación epistemológica del carácter hermenéutico-interpretativo adoptado.

Para lograr la participación de los informantes y obtener la descripción más exacta posible se implementando en ellos la entrevista semiestructurada, el cuestionario abierto, la observación directa y la indagación documental, como complemento que permite el análisis de la situación objeto de estudio desde una lógica mucho más integral.

La triangulación de métodos, que sugiere contrastar las informaciones recogidas con diferentes técnicas, fue la estrategia que permitió clasificar, comparar y relacionar las opiniones de los docentes informantes plasmadas en la entrevista semiestructurada, con los resultados del cuestionario abierto, con las observaciones realizadas por el investigador y con la revisión documental de los programas académicos para la formación de docentes de primaria, con la finalidad de obtener información correspondiente con el tema de investigación.

Se realizó un análisis sobre la estructura programática de los cursos que conforman el plan de estudio del Programa de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Panamá, del Instituto Pedagógico Superior Juan Demóstenes Arosemena y los del ISAE universidad para identificar las características y representatividad de la asignatura matemática en la organización curricular de dichos programas. Estos Programas de las carreras de Licenciatura en Educación Primaria fueron proporcionados por las propias instituciones formadoras de docentes.

RESULTADOS

A partir de los antecedentes recopilados en el Marco Teórico y de los datos obtenidos en la investigación, se establecieron las categorías y subcategorías con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes, de manera que se pueda organizar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo algún tipo de patrón, haciendo con ellos la siguiente lista:

Tabla N° 1
Categorías y subcategorías para el registro de la información,
según criterio del investigador, año 2015

Categorías	Subcategorías
Características de la formación matemática del docente de primaria.	- Teórica - Práctica - Teórico-Práctico - Enfoques tradicionalmente enseñados y aplicados - Competencias, habilidades y destrezas que se desarrollan.
Debilidades encontradas en los contenidos de los cursos de matemáticas para formar docentes de primaria.	- Extensión de los contenidos. - Modelos utilizados para la enseñanza y el aprendizaje. - Tiempo limitado para el aprendizaje. - Tiempo limitado para el trabajo de campo. - Conocimiento base de los aspirantes - Disponibilidad de recursos.

• Orientación de los cursos de matemáticas en el aula de clases.	• Curricular • Estrategias metodológicas y técnicas
• Percepción de los educadores sobre su formación y capacitación para desarrollar clases de matemáticas modernas en el ejercicio profesional como docentes.	• Pertinencia • Aplicabilidad • Consistencia teórica-práctica
• Necesidad de introducir actualizaciones y capacitaciones de matemáticas modernas en sus diferentes áreas.	• Comprensión de las nuevas áreas de las matemáticas modernas contempladas en los actuales programas educativos. • Desarrollo de la capacidad para producir y hacer producir conocimientos matemáticos. • Valoración del entorno como medio y objeto de estudio matemático.

Fuente: El autor del estudio

Las categorías y subcategorías fueron construidas antes y durante el proceso recopilatorio de la información, que surgieron desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación.

“Programa de formación, actualización y perfeccionamiento profesional en matemáticas modernas para docentes de la etapa Primaria perteneciente al nivel de Educación Básica General”, como complemento correspondiente de los cursos que se dictan en las instituciones educativas que ofrecen la Licenciatura en Educación Primaria, bajo convenios suscritos entre el Ministerio de Educación y la Universidad de Panamá.

Basados en la revisión meticulosa de las fuentes teóricas referidas al tema de la formación profesional de docentes para educación primaria, en la opinión expresada por los informantes del estudio y en las interpretaciones, reflexiones y aportes del autor, detalladas en las conclusiones y recomendaciones, se plantea la siguiente propuesta con la finalidad de actualizar y fortalecer la formación en matemáticas modernas de los docentes que laboran y laborarán en la etapa primaria de la Educación Básica General en la República de Panamá.

Aspectos generales de la propuesta

Esta propuesta está compuesta por dos acciones de mejoras, una consiste en la reestructuración del Diseño Curricular de los cursos Matemática I y II, que constituyen las asignaturas del plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria que se imparte en las instituciones formadoras

de docentes, y la otra es la Programación Analítica de los cursos necesarios para la actualización y perfeccionamiento profesional de los docentes en servicio sobre las áreas sensitivas de las matemáticas modernas complementarias a las de su formación académica.

CONCEPTUALIZACIÓN Y PERTINENCIA DE LA PROPUESTA

La UNESCO (2013) a través de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), publicó el informe *“Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en ALC”* en donde manifiesta la débil calidad de los programas y de los procesos de formación inicial del docente, y lo sustenta así: *“existe una duda generalizada respecto a la calidad de la oportunidad para aprender a enseñar que ofrecen las instituciones formadoras ... La duda por la calidad se sustenta, sobre todo, en los resultados de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje de los alumnos y alumnas a lo largo del sistema escolar, y también, en los resultados de la participación en evaluaciones internacionales”*

En pleno siglo XXI el educador debe ser consciente de las necesidades de nuevas habilidades que implica su rol docente, y que su tarea cambió de transmitir conocimientos a ayudar a aprender, y que debe perseguir su continuo crecimiento profesional para tener un apreciado desempeño en su quehacer educativo. En esta dirección el maestro debe conocer y utilizar el contenido matemático a enseñar de manera amplia, de modo que le permita realizar su función educativa con seguridad y adaptarse a los nuevos cambios curriculares si es necesario.

Esta propuesta se estructura a partir de las siguientes consideraciones:

- La transformación curricular implementada en el sistema educativo panameño trajo consigo la inclusión de nuevas áreas en la asignatura de matemática en la etapa primaria del nivel de la Educación Básica General, lo que ha reformado las labores y necesidades de los maestros de estos grados provocando un bache entre lo aprendido en su formación académica superior y lo requerido en esta innovación curricular.
- La sociedad actual demanda cada vez más que los centros escolares guíen y formen niños y jóvenes capaces de interpretar, razonar y aprender a lo largo de su vida, esto se logra desarrollando pensamientos lógicos matemáticos, por lo que los docentes requieren evidenciar el dominio de estos conocimientos y competencias, de habilidades fundamentales y procesos de razonamientos superiores.
- La variabilidad de contextos sociales y educativos reclaman el uso de otras metodologías para abordar los nuevos temas de matemáticas insertados en los programas de la etapa primaria para interpretarlos, comprenderlos y explicarlos lo cual sugiere la necesidad de ensayar nuevas alternativas para alcanzar la comprensión de los actores educativos.

- Los cursos de matemática, en los programas de estudio superiores de la Licenciatura en Educación Primaria, continúan con los mismos contenidos que antes de la transformación curricular implementada por el MEDUCA, lo cual indica que la formación en matemática de los nuevos docentes permanecerá igual, distante de las necesidades y exigencias actuales en nuestras aulas escolares.

SISTEMATIZACIÓN DE LA PROPUESTA

A raíz del problema estudiado en este trabajo de investigación se advirtió la necesidad que tienen los docentes de educación primaria de una preparación más razonable e íntegra con respecto a las áreas de las matemáticas modernas, ya que los actuales son insuficientes con respecto a los desafíos que tienen que enfrentar hoy día en las aulas escolares.

De allí que la propuesta de intervención a implementar para dar solución al problema investigado está compuesta de dos posibles actuaciones, y estas a su vez, de dos acciones necesarias concretas, a mencionar:

A. La primera actuación tuvo como objetivo encaminar, en las áreas de matemáticas modernas, a los docentes de primaria que están ejerciendo funciones académicas. En esta se planteó la Programación Analítica de dos Seminarios-Taller “Teórico-Procedimental” en donde se desarrollan los nuevos contenidos, incluidos por la transformación curricular, con estrategias metodológicas y técnicas específicas para comprenderlos y aprender a enseñar estos temas. Estas acciones fueron:

- ✓ Seminario-Taller: Estrategias Metodológicas para la Enseñanza de los Números Enteros y del Álgebra a Nivel Primario.
- ✓ Seminario-Taller: Estrategias Metodológicas para la Enseñanza de la Geometría, la Estadística y las Probabilidades a Nivel Primario.

B. La segunda actuación se centró en complementar los cursos universitarios actuales referentes a la asignatura de matemática. En esta se planteó la inclusión de las áreas, contenidos y temas necesarios que deben dominar los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria de las diferentes universidades. Para ello se tomaron como referentes los nuevos temas incluidos en la transformación curricular y así poder distribuirlos adecuadamente en la Programación Analítica de Asignatura en su respectivo curso universitario. Estas acciones fueron:

- ✓ Programación Analítica de: Matemática Básica, Mat 203
- ✓ Programación Analítica de: Geometría, Mat 214

Cabe resaltar que el Seminario-Taller: Estrategias Metodológicas para la Enseñanza de los Números Enteros y del Álgebra a Nivel Primario, fue desarrollado en la Escuela Octavio Méndez Pereira, con el permiso otorgado por la Directora Regional de Educación de Panamá Centro y con el respaldo de 14 de los 23 docentes de la sección primaria, con una duración de una semana, otorgándoles el certificado de 40 horas.

El desarrollo del seminario, así como su asistencia fue supervisada por personal de la Dirección de Perfeccionamiento Profesional del Ministerio de Educación, ya que la propuesta se le hizo directamente a ellos con la finalidad de promover este seminario a nivel nacional para el próximo periodo vacacional o para el momento que ellos decidan sea conveniente.

Los documentos oficiales utilizados en el desarrollo de este seminario, como el pre test, post test, lista de asistencia y otros, se encuentran en los anexos de este trabajo de investigación.

La evaluación por parte de los docentes fue absolutamente satisfactoria, ya que solicitaban al MEDUCA que se programaran más seminarios como estos, en donde se desarrollan temas que no dominan y a los cuales deben enfrentarse en las aulas escolares. Además, solicitaban seminarios de las otras áreas de las matemáticas, pues su dominio no alcanza la totalidad de los nuevos contenidos programáticos incluidos por la transformación curricular.

La Dirección Nacional de Perfeccionamiento Profesional del Docente nos comunicó en carta membretada la satisfacción de la implementación de este seminario en la Escuela Octavio Méndez Pereira, por lo que será tomado en cuenta para las próximas planificaciones generales a nivel nacional.

IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Se logró la implementación del programa Seminario-taller: *“Estrategias Metodológicas para la Enseñanza de los Números Enteros y del Álgebra a Nivel Primario”* en la Escuela Octavio Méndez Pereira, contando con el permiso oficial de la Dirección Regional de Educación de Panamá Centro y del revisado por la Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Profesional. Este seminario fue desarrollado la primera semana de vacaciones estudiantiles comprendida del 6 al 10 de junio de 2016. Fue supervisado directamente por el director encargado de la escuela el magíster Gustavo Macías. De los 23 maestros, asistieron 14 la jornada y semana completa.

El primer día se implementó un pre-test elaborado con contenidos conceptuales y procedimentales sobre los temas de números enteros y de álgebra, que deberían saber ellos para

poder desarrollar sus clases de matemáticas. Al recoger el pre-test se dio la oportunidad de expresar los sentimientos, las percepciones y su disposición a la necesidad de empoderarse de los nuevos y exigentes aprendizajes sobre los contenidos de las matemáticas modernas.

Posteriormente, en cada jornada se realizó un trabajo arduo en la comprensión de conceptos matemáticos esenciales, de las reglas o leyes de signos y de las operaciones fundamentales con números enteros y con expresiones algebraicas. Se trabajó en talleres individuales y en equipos para conocer e implementar métodos, técnicas y actividades que favorecieran la comprensión de los estudiantes. Realizaron presentaciones magistrales y sustentaciones explicativas procedimentales utilizando los conocimientos adquiridos o recordados.

Antes de finalizar la última jornada, se aplicó la misma prueba del pre-test con la finalidad de poder evaluar el alcance e impacto que había tenido el desarrollo del seminario en los educadores participantes.

El asombro fue mayor para ellos al darse cuenta que en esta segunda oportunidad podían identificar, resolver y comprender en su totalidad las interrogantes que tenía dicha prueba.

Al dar paso a los comentarios, la mayoría de los participantes manifestaron su satisfacción por el nivel de comprensión adquirido en la resolución de operaciones y problemas de aplicación con números enteros y con expresiones algebraicas. Todo esto fue reflejado en el documento de evaluación del seminario aplicado por las autoridades del Ministerio de Educación.

DE LOS DATOS A LA TEORÍA

La teoría social trata de un conjunto de teorías de menor generalidad que describen aspectos parciales dentro del amplio espectro que abarcan las ciencias sociales. El concepto de teoría que aquí nos interesa, concibe a la teoría como una construcción intelectual racional que ordena, describe o explica en forma resumida un conjunto de hechos o fenómenos aislados (Ziman, 1984, Campbell, 1992).

El objetivo fundamental de la ciencia es la construcción de teorías, las cuales pueden ser producto de la intuición, la experiencia o de la investigación metódica. Kuhn (1962), afirma que las teorías, más que la simple investigación, han sido y son fuente de las mayores revoluciones científicas.

Lo importante es tener presente que la teoría ideal y necesaria es aquella que es novedosa,

explicativa, amplia, pertinente, coherente, sencilla, comprobable y estimulante de nuevos descubrimientos.

En lo concerniente a este trabajo de investigación, el objeto y problema de estudio fue, si la formación académica universitaria de los docentes de primaria, específicamente con respecto a las matemáticas modernas, es suficiente para desarrollar los nuevos programas propuestos por la transformación curricular realizada por el Ministerio de Educación de Panamá.

A través de las diferentes técnicas implementadas en cada fases de la investigación se pudo comprobar que:

- Es bajo el nivel de comprensión que los maestros tienen con respecto a las matemáticas modernas (evidenciado en la entrevista).
- Las metodologías y las técnicas son siempre las mismas, hay poca innovación en el desarrollo de las clases a la hora de enseñar matemáticas (observación directa)
- Disconformidad por la formación matemática recibida en la universidad, ya que sienten que sus docentes no les enseñaron a enseñar matemáticas (entrevista)
- Actitud no muy satisfactoria a la hora de enseñar matemáticas modernas, pues su poco dominio le impide desplegar con motivación lo que desea enseñar (entrevista)
- Los cursos actuales de matemáticas para formar docentes de educación primaria son pocos y sus contenidos se quedaron desfasados en comparación con las necesidades que trajo la transformación curricular.

Por otro lado el Ministerio de Educación no ofrece, a los educadores de la sección primaria, las acciones necesarias para nivelar ese vacío que existe entre lo que el docente sabe y lo nuevo que necesita saber, según la transformación curricular.

Todo esto tiene a los docentes de educación primaria, especialmente a los que laboran con los grupos de quinto y sexto grado, en una incertidumbre e inseguridad al momento de desarrollar sus clases, pues sienten que no lo están haciendo bien, o no lo están haciendo como debería ser.

Ahora, al implementar el Seminario-Taller: *“Estrategias metodológicas para la enseñanza de los números enteros y del álgebra a nivel primario”* a los docentes de la escuela El Japón, nos percatamos de la gran cantidad de interrogantes, así como de confusiones que ellos tenía, inclusive con las operaciones elementales con matemáticas básicas. Al terminar dicho seminario se pudo obtener opiniones de satisfacción y de gratitud por parte de los participantes, donde comunicaban que *“no se puede enseñar bien algo que no se sabe ni se domina bien”*.

Uniendo todas estas partes del proceso de investigación, se sustenta la tesis la cual afirma que:

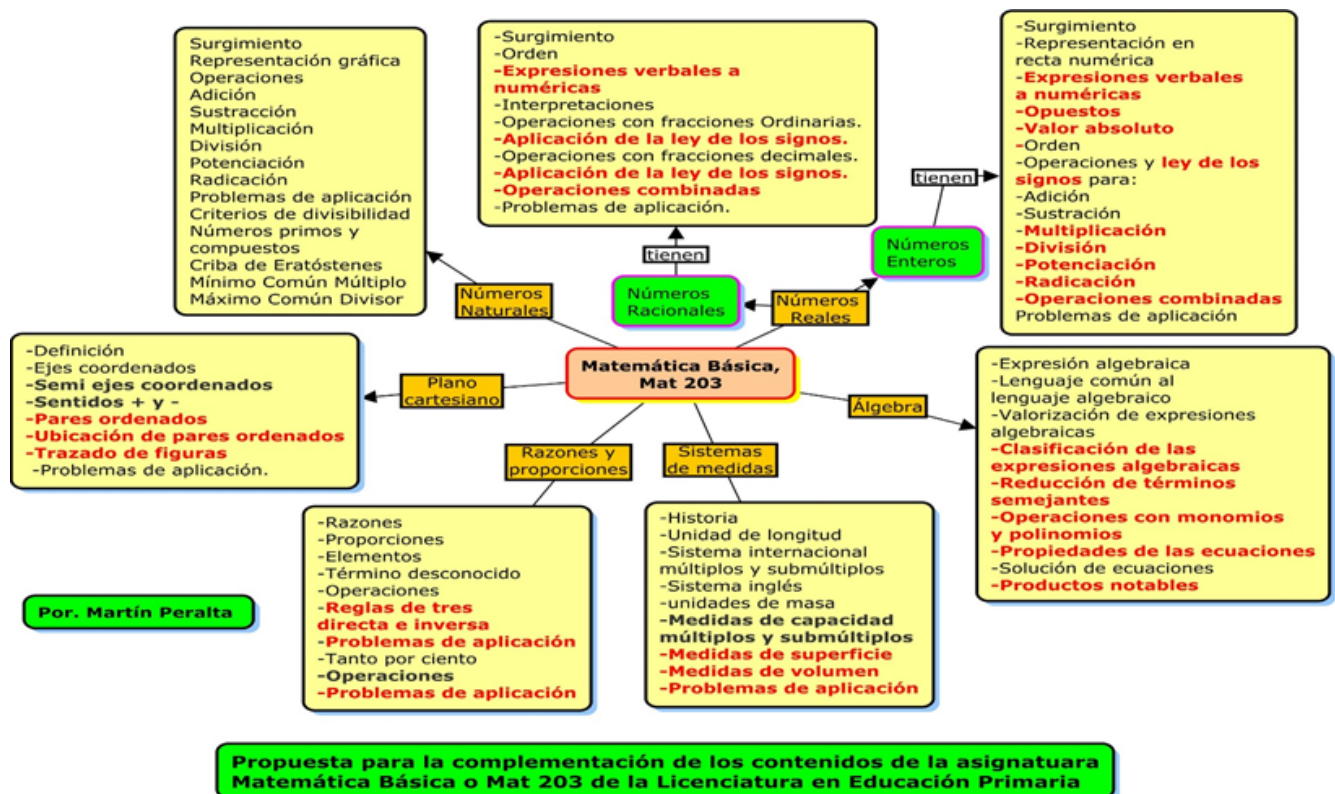
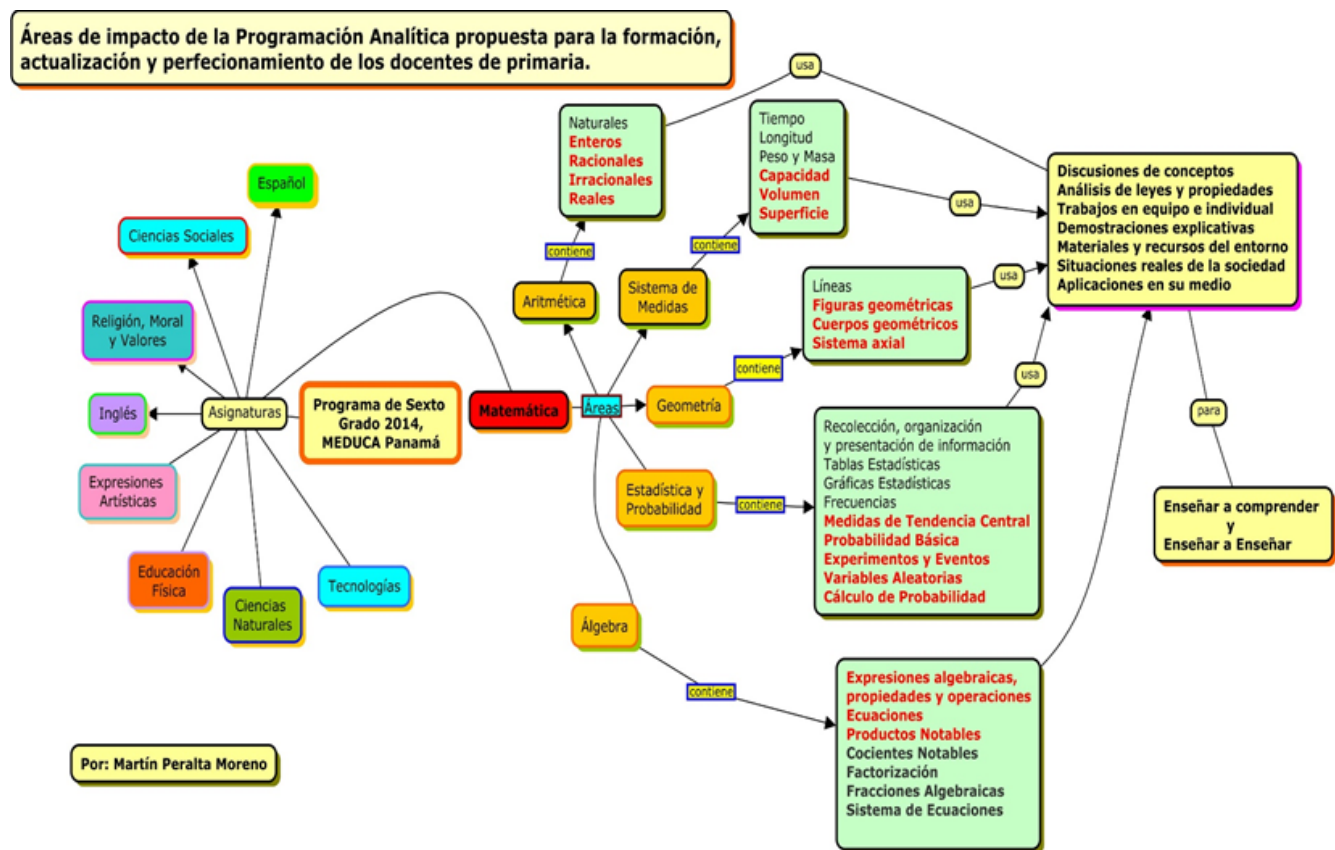
“Los resultados en matemática de los estudiantes de educación primaria de quinto y sexto grado no mejorarán significativamente si no dotamos a sus docentes del conocimiento conceptual y procedimental de las matemáticas modernas contempladas en los programas de la transformación curricular”, Martín Peralta (2017).

El siguiente mapa conceptual representa las asignaturas que contempla el programa actual de sexto grado para la escuela primaria en la República de Panamá. En la asignatura de Matemática se indican las diferentes áreas que se deben desarrollar, así como el contenido en cada una de ellas. La Programación Analítica de las dos propuestas identificadas como seminario-taller que se proponen hará impacto directamente en el conocimiento de los contenidos conceptuales y procedimentales que se resaltan en rojo, ya que estos no están contemplados en las asignaturas de matemática que reciben en la Licenciatura en Educación Primaria o fueron las que más sobresalen con mayor dificultad de comprensión por parte de los informantes.

Cabe resaltar que esta propuesta contempla la aplicación de diferentes métodos, técnicas y actividades para el desarrollo en cada una de las jornadas, orientando a los docentes en la comprensión y apropiación de los conocimientos necesarios para el buen desarrollo de sus clases. Sobresale el trabajo en equipo, las discusiones guiadas sobre conceptos o definiciones de leyes o propiedades, las demostraciones explicativas, la utilización de materiales, sucesos y actividades de su entorno en el proceso de analizar, comprender, implementar y resolver las situaciones que se les presentan.

Además, y lo más importante, es que esta propuesta no se basa simplemente en “enseñar a comprender”, sino que va más allá, pues se fundamenta en la orientación de “enseñar a enseñar”.

ESQUEMAS REPRESENTATIVOS DE LA PROPUESTA



CONCLUSIONES

En este trabajo se presenta la formación en matemáticas modernas que reciben los docentes egresados de la Licenciatura en Educación Primaria como un campo de acción e investigación de la evaluación y perfeccionamiento docente, que tiene especial relevancia por la importancia decisiva de la función docente como catalizadora y gestora de los aprendizajes. Cada una de las cuestiones abordadas en este trabajo y los recursos que se proponen están abiertos a su experimentación, evaluación y mejora progresiva.

La formación matemática de los maestros es una preocupación relevante a nivel nacional e internacional. Esta preocupación se genera al reconocer que el conocimiento de matemáticas de los maestros es un elemento clave para la mejora de la enseñanza.

En este sentido, a partir de la situación planteada y en función de esta investigación se concluyó dándole respuestas específicas a los objetivos, en ese orden se obtuvo que:

- Los docentes informantes tienen grandes dificultades en el diseño, ejecución y explicación de las temáticas concernientes a las matemáticas modernas, lo cual puede deberse a que su formación académica no fue lo suficientemente completa e integral en la asignatura de matemáticas, ya que sus dominios, tanto conceptuales como procedimentales, están modestamente desarrollados.
- En el desarrollo de las clases de matemáticas, los docentes utilizan escasas estrategias de enseñanza, ya que prevalece la exposición magistral en el tablero por parte del maestro, el trabajo individual en clase y las tareas o prácticas resueltas en el cuaderno por los estudiantes. En ninguna de las clases de matemática se observó la utilización de las tecnologías como recurso de apoyo educativo.
- Los educadores estiman que es necesario hacer ajustes en los contenidos y en la enseñanza que se ofrece en los cursos universitarios de matemáticas en la Licenciatura de Educación Primaria, ya que estos no les ayudaron a adquirir destrezas ni a dominar los elementos propios de cada área de la asignatura, y menos ahora con la inclusión de nuevos contenidos en los programas curriculares del Ministerio de Educación. Esta débil formación en matemáticas los lleva a presentar una actitud de resistencia y poca motivación por enseñar las matemáticas modernas.
- El plan de estudios de los diferentes centros formadores de docentes de primaria contemplados en esta investigación muestran una malla curricular con pocas asignaturas referentes a matemáticas, ya que las materias y los créditos alcanzan un promedio de 6.5% del total, lo cual quiere decir que los participantes no reciben gran cantidad de horas de estudio y preparación en las diferentes áreas de las matemáticas que luego deben

desarrollar en las aulas de clases.

- Las acciones de mejoras que se incorporan en el programa de formación, actualización y perfeccionamiento profesional para los docentes de primaria en el área de las matemáticas modernas son dos; la primera está constituida por la Programación Analítica de dos cursos o seminario-taller necesarios para la actualización y perfeccionamiento profesional de los docentes en servicio sobre las áreas de las matemáticas modernas contempladas en los nuevos programas curriculares; la segunda consiste en la reestructuración del Diseño Curricular de los cursos Matemática I y II, que constituyen las asignaturas del plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria que se imparte en las instituciones formadoras de docentes, complementándolas con las áreas y los contenidos de las matemáticas modernas.
- Se implementó, del 6 al 10 de junio de 2016, del programa seminario-taller: “Estrategias Metodológicas para la Enseñanza de los Números Enteros y del Álgebra a Nivel Primario” en la Escuela Octavio Méndez Pereira, con una participación de 14 de los 23 docentes que hay en la educación primaria.
- Se pudo evaluar el alcance e impacto que tuvo desarrollo del seminario en los educadores participantes de dos maneras; la primera por la comparación de los resultados obtenidos en las oportunidades con la prueba o pre-test, en donde los resultados de la segunda oportunidad fueron significativamente mucho mejor que en la primera oportunidad; la segunda fue a través de la evaluación comentada y escrita que aplicó las autoridades del Ministerio de Educación, en donde se reflejaba el grados de satisfacción por la participación en el mismo.

Por lo anterior expuesto, es razonable e imperativo buscar alternativas para actualizar y modificar el sistema de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en todas sus áreas y en todos los niveles del sistema educativo, así como reorientar la formación del docente de primaria tras una consensuada política de estado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo, Oviedo. España.
- Andrew M, McKinsey . (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivo. McKinsey & Company .
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México, Editorial Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P., de la segunda

edición de Educational psychology : a cognitive view.

- Beltrán, U; Cruz, Alejandro. (2014). Mexicanos ven a maestros mal preparados. México. <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/05/19/960096>
- Cáceres, D. (2014). “Mal desempeño docente refleja pésimo rendimiento de los alumnos”. Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, Honduras.
- Cardelli, J; Duhalde, M. (). Formación Docente en América Latina. Una Perspectiva Político-Pedagógica. UNESCO – OEI.
- http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica.pdf
- Cardelli, J. (1999): “Reflexiones críticas para una política nacional de formación docente”, Cuadernos de Educación, Serie Formación Docente, Año 1, Nro. 2, CTERA, Buenos Aires.
- Castillo, N. (2007). Informe de Progreso Educativo de Panamá.
- http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/5_informepanama2007.pdf
- Castillo, N. (2012). Políticas docentes en Centroamérica. Tendencias nacionales. Panamá. Universidad de Panamá.
- Castro, E. (Ed.) (2001). Didáctica de la matemática en la educación primaria. Madrid, España.
- Collado, W. (2015). “Liderazgo y escuelas efectivas: cómo lograr instituciones educativas con sinergia y alto rendimiento”. Santo Domingo, República Dominicana.
- Cutimbo, P. (2008). “Influencia del nivel de capacitación docente en el rendimiento académico de los estudiantes del instituto superior pedagógico público de Puno: caso de la especialidad de educación primaria”. Lima, Perú.
- http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2395/1/Cutimbo_ep.pdf
- Denzin, N. (1978): The research act. A theoretical introduction to sociological methods, Editorial Mc Graw Hill, New York
- Díaz B., F (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente. Perfiles educativos 24 (97-98): 6-25.
- Díaz B, F. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Durán, D. (2015). La matemática no se enseña, se aprende. Venezuela.
- http://www.viceacademico.luz.edu.ve/index.php?option=com_content&task=view&id=1069&Itemid=202
- Falus, L; GOLDBERG.(2011). Perfil de los docentes en América Latina. OEI. UNESCO. Buenos Aires, Argentina.

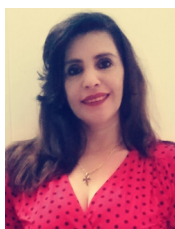
- http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/cuaderno09_20110624.pdf
- Gaceta Oficial. (2004). “Por el cual se aprueba el texto único de la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, con numeración corrida y ordenación sistemática conforme fue dispuesto por el artículo 26 de la Ley 50 de 1 de noviembre de 2002”. Panamá.
- Galtung, J. (1973). Teoría y método de la investigación social. Eudeba, Buenos Aires, Argentina.
- García, G. (). Estándares Básicos de Competencias en Matemática. Ministerio de Educación de Colombia.
- http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf2.pdf
- Godino, J. D. (2002a). Investigaciones sobre teoría de la educación matemática.
- URL: <http://www.ugr.es/local/jgodino/teoria.htm/>.
- Godino, J. D. (2002b). Investigaciones sobre el significado y comprensión de las objetos matemáticos.
- URL: <http://www.ugr.es/local/jgodino/semiotica.htm>
- Godino, J.D (2002). Formación matemática y didáctica de maestros. Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada, España.
- Godino, J. (2004). Didáctica de las matemáticas para maestros.
- Universidad de Granada, España.
- Hernández, C (1999). II Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. El Salvador.
- La Prensa. (2012). Enseñanza de matemática en escuelas tiene fallas. Universidad Tecnológica de Panamá. Panamá.
- http://impresa.prensa.com/panorama/Ensenanza-matematica-escuelas-fallas_0_3775122601.html
- Lacarriere, J. (2008). Tesis doctoral titulada “La formación docente como factor de mejora escolar”
- https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/1760/11829_lacarriere_espinoza.pdf?sequence=1
- Lebrija, A; Flores, R; Trejos, M. (2008). El papel del maestro, el papel del alumno: un estudio sobre las creencias e implicaciones en la docencia de los profesores de matemáticas en Panamá. Panamá.
- López, R. (2013). Enseñanza de matemática en escuelas tienen falla. Informe de la UTP Panamá, 2012.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. España.
- <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

- MEDUCA-PRODE. (2005). Perfil del nuevo docente panameño. Panamá.
- Mella, O. (2000). Técnicas de investigación cualitativas, grupos focales. CIDE, Santiago, Chile, 2000
- <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txt105091.pdf>
- Morales, V. (1998). Sobre la construcción de teorías: o hacer ciencia es algo más que investigar. CEISEA. Caracas, Venezuela.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. México.
- Muñiz, M. (). Estudios de casos en la investigación cualitativa. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf
- Ochoa, S. (2015). Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: PERÚ. UNESCO-OREALC, Lima, Perú. .
- OEI; CECC. (1999). Establecimiento de estándares para la educación primaria en Centroamérica. Panamá.
- OEI-OPREAL-COSPAE. (2002). Informe de Progreso Educativo de Panamá.
- Parica R, A; Bruno L, F; Abancin O, R. (2005). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget. Universidad Central de Venezuela. Venezuela. <http://constructivismos.blogspot.com/>
- Rodríguez, G; Gil, J; García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa.
- Granada. España.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseño, evaluación del rigor metodológico y retos. Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú.
- http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009
-
- Tenti, E. (1988). “El oficio del maestro. Contradicciones iniciales”, en Maestros. Formación, práctica y transformación escolar, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Toffler, A. (1970).
- Toffler, A. (1983). La Tercera Ola, Plaza y Janés, México.
- Toffler, A; Toffler, H. (1995). La creación de una nueva civilización: La política de la tercera ola, Plaza y Janés, México.
- Torres, R. M. (1996): “Formación docente: Clave de la reforma educativa”, en Nuevas formas de enseñar y de aprender. Santiago, Chile.
- Sadovsky, P. (2010). La enseñanza de la matemática en la formación docente para la

escuela primaria. Buenos Aires, Argentina.

- Sampieri, R. (2013). El Marco Teórico. Universidad Celaya.
- <https://www.youtube.com/watch?v=TH9YF3Y2GDE&list=PLs-BeaHOvaMJRMcN5y0C6nwdbt5O5HPUI>
- Sánchez, H. (2004). “La formación inicial de los maestros de educación primaria: Un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México”. México, D.F.
- <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014443/014443.pdf>
- UNESCO. (2003). ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?. Editora: Isabel Flores. Perú.
- UTP Panamá. (2012). Informe sobre la enseñanza de las matemáticas en las escuelas primarias de Panamá. Panamá.
- Vásquez, C. (2014). “Evaluación de los conocimientos didáctico-matemáticos para la enseñanza de la probabilidad de los profesores de educación primaria en activo”. Universitat de Girona. España.
- <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/9749/tcavo.pdf?sequence=1>
- Weiner, B. (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548–573.
- Weiner, B. (1986): An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.

DIRECTIVOS DOCENTES RESILIENTES



Luz Dary Franco Amado*

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá
luzdfa17@hotmail.com

DOI: 10.37594/oratores.n13.413

Fecha de recepción: 03/09/2020

Fecha de revisión: 15/09/2020

Fecha de aceptación: 29/09/2020

RESUMEN

En toda Institución Educativa la gestión directiva, académica, administrativa y comunitaria recae directamente en el equipo de Directivos Docentes, en calidad de rectores o coordinadores. Ante esta gran responsabilidad se hace necesario diseñar una Propuesta de Gestión Directiva Resiliente que facilite la eficacia y la eficiencia en su desempeño laboral. El presente artículo informa sobre los avances obtenidos en la investigación, originada dentro del marco del Programa de Doctorado en la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología, UMECIT, titulada “*Directivos docentes resilientes, una propuesta para enfrentar la realidad educativa al interior de las instituciones educativas oficiales del municipio de Bucaramanga, Colombia*”. Para dar cuenta de la investigación en curso se aborda en primera instancia los objetivos rectores de la investigación. Se presenta de manera sucinta la fundamentación teórica sobre los modelos de gestión directiva a nivel internacional, regional y local y la resiliencia como eje articulador de las competencias funcionales y comportamentales. Seguidamente se expone la metodología seleccionada para direccionar el proceso investigativo. Luego se muestran los principales resultados obtenidos con su correspondiente discusión e interpretación en función de los objetivos específicos. Por último las consideraciones finales a tener en cuenta en la estructuración del producto final de la investigación.

Palabras clave: gestión directiva, resiliencia, directivo docente.

RESILIENT TEACHING DIRECTIVES

ABSTRACT

In all Educational Institutions, the directive, academic, administrative and community management falls directly on the team of Teaching Directors, as rectors or coordinators. Given this great responsibility, it is necessary to design a Resilient Management Proposal that facilitates

*Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialidad en Administración Educativa de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bucaramanga. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas de la Universidad del Tolima. Magíster en Educación de la Universidad del Tolima. Doctora en Ciencias de la Educación, con la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología (UMECIT), Panamá.

effectiveness and efficiency in their work performance. This article reports on the progress made in the research, originated within the framework of the Doctoral Program at the Metropolitan University of Science and Technology, UMECIT, entitled “*Resilient teaching managers, a proposal to face the educational reality within educational institutions officials from the municipality of Bucaramanga, Colombia*”. In order to account for the ongoing research, the guiding objectives of the research are first addressed. The theoretical foundation on managerial management models at the international, regional and local levels is briefly presented and resilience as the articulating axis of functional and behavioral competences. Next, the selected methodology to direct the research process is exposed. Then the main results obtained will be considered with their corresponding discussion and interpretation based on the specific objectives. Finally the final conclusions to take into account in structuring the final product of the investigation.

Key words: managerial management, resilience, teaching manager.

INTRODUCCIÓN

La resiliencia debería entonces inspirarnos mucha humildad, apertura de espíritu y discernimiento. (Vanistendael)

En Colombia, los directivos docentes de las Instituciones Educativas son, según lo contempla la Ley general de Educación, que rige actualmente, “*los educadores que ejerzan funciones de dirección, de coordinación, de supervisión e inspección, de programación y de asesoría,..*”. (Ley 115, capítulo 5, art.126). Como se aprecia son las personas encargadas de direccionar los procesos de gestión directiva, académica, administrativa y comunitaria, tarea fundamental en el ejercicio de la búsqueda del mejoramiento y calidad educativa.

De igual forma, el directivo docente (DD) tiene bajo su responsabilidad el cumplimiento de una serie de funciones que van más allá del saber o dominio del conocimiento porque incluye sus actitudes y comportamientos que fortalecen la funcionalidad del centro educativo que precede, como lo precisa El Ministerio de Educación Nacional (MEN):

Los directivos docentes tienen la responsabilidad del funcionamiento de la organización escolar. Para ello, realizan actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas. Corresponde además a los directivos docentes la función de orientar a la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia y personal administrativo) hacia el logro de las metas colectivas, lo que incluye, entre otras cosas, que el directivo docente conozca y oriente el enfoque pedagógico de la institución. (MEN, 2008,

p. 14).

Por lo tanto en la cotidianidad, los DD se ven enfrentados a ejercer un liderazgo en todo tipo de situaciones de orden académico, disciplinar, ambiente o clima organizacional, en fin, sortear todos los eventos que se presentan, lo cual les puede llegar a generar relaciones estresantes y tensas porque las decisiones que toman no a toda la comunidad educativa les agradan, entonces es bien difícil el direccionar o coordinar en el contexto educativo. Se observa que el espectro de gestión se ha ampliado, va más allá de la planeación, ejecución y evaluación del Proyecto Pedagógico Institucional (PEI), implica además, atender varias aristas que tienen que ver con el capital humano que tienen a su cargo.

En atención a esto, se requiere contar con una gestión que favorezca su desempeño personal, profesional, laboral y social, razón de ser del Proyecto de investigación. Esta propuesta requiere tener como elemento transversal la Resiliencia, entendida como: *“la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a las adversidades y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy”* (Henderson y Milstein, 2003, p.26). Porque El DD en su praxis se relaciona con profesores, estudiantes, padres de familia, pares, jefes inmediatos y comunidad en general y enfrenta situaciones adversas, conflictos y dificultades que sólo una persona resiliente, capaz de sortearlas de una manera asertiva y proactiva podrá salir adelante, liderar procesos académicos, comunitarios, financieros, y administrativos, como la ley, el Estado y la comunidad educativa le exige. (Figura 1).

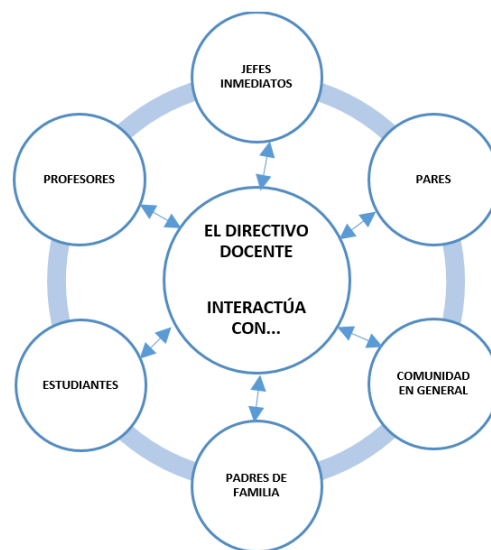


Figura 1. El Directivo Docente interactúa en la cotidianidad con diferentes personas del entorno escolar. Fuente: elaboración propia

El objetivo general que orienta el proceso investigativo es: analizar la gestión del directivo docente en las Instituciones Educativas de la ciudad de Bucaramanga como fundamento de la propuesta *“directivos docentes resilientes”*. Los objetivos específicos que apoyan su desarrollo son: establecer los elementos que constituyen la propuesta de gestión directiva resiliente para los directivos docentes de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Bucaramanga acordes con la normatividad colombiana, la teoría y las necesidades de la comunidad educativa; examinar las competencias existentes en las áreas de gestión de directivos docentes de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Bucaramanga acordes con la norma vigente establecida por el MEN y su evidencia en la praxis institucional ; construir la propuesta del perfil Resiliente de los directivos docentes de instituciones educativas oficiales del municipio de Bucaramanga que asegure una gestión de calidad y por último, diseñar una propuesta de gestión resiliente para los directivos docentes que fortalezca su desempeño al interior de las instituciones educativas del sector oficial de Bucaramanga acorde con la normatividad y las exigencias de calidad educativa en Colombia.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

“Nuestra escuela debería ser una escuela resiliente donde proliferaran múltiples hilos que enhebraran vocabularios de esperanza”
(Forés, A., y Grané).

Cómo fundamentos teóricos se considera importante tener en cuenta los modelos de gestión directiva a nivel internacional (Europa), a nivel regional (Latinoamérica) y a nivel nacional (Colombia), que a lo largo de la historia de la educación han surgido y tienen gran influencia en la concepción administrativa de las Instituciones Educativas. De igual forma se retoma el constructo Resiliencia, su trayectoria conceptual a raíz de los principales autores que se han dedicado a su génesis y su vínculo directo con los entornos educativos.

En cuanto a sistemas de gestión en Europa, al realizar el rastreo bibliográfico se considera importante tener en cuenta los siguientes referentes que ilustran la investigación.

Modelos teóricos y modelos políticos.

De una manera práctica, analítica y contextualizada Egido G. (2006), expone tres teorías sobre el director escolar: La científico- técnica, la interpretativa y la crítica; de igual forma presenta los

modelos políticos en cuanto a directivos escolares en tres países: Francia, Reino Unido y España que orientan la reflexión sobre el papel protagónico de los directivos docentes a nivel internacional. El rol del directivo docente en el modelo Perspectiva científica técnica es más gerente que educador; dentro de la Perspectiva interpretativa hace las veces de líder que orienta, gestiona y estimula el actuar de toda la comunidad y en la Perspectiva crítica permite el actuar, la participación y la criticidad. A su vez, dentro de los modelos políticos se encuentra que en Francia el DD ingresa a ejercer su labor por concurso, tiene autoridad y poder, recibe capacitación. En el Reino Unido, supera pruebas, lidera aspectos curriculares y pedagógicos y maneja presupuesto. En España: Sus funciones son restringidas y supervisadas por la Administración Educativa y el Consejo escolar, elige los integrantes de su equipo directivo

Modelos de gestión directiva por competencias.

Dentro de la investigación realizada por Javier M. Valle J y Cynthia A. Martínez (2010) en la Universidad Autónoma de Madrid titulada: La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada ¿De los modelos tradicionales a un “meta-modelo” supranacional? , se encuentra un comparativo de cuatro modelos de dirección: mediterráneo, nórdico, continental y anglosajón. En cada uno de ellos se identifican las competencias que debe desarrollar y evidenciar en su labor el director de los centros educativos. Se resaltan las siguientes apreciaciones.

- ✓ El director de los centros escolares tiene un papel protagónico en el ámbito administrativo y pedagógico, toda vez que debe atender múltiples tareas que implican su dedicación y responsabilidad constante, independientemente del modelo de dirección que se desarrolle en el contexto geográfico y social.
- ✓ Los cuatro modelos expuestos: mediterráneo, continental, anglosajón y nórdico, tienen diferencias entre sí pero a su vez mantienen un hilo conductor relacionado con la administración, control y evaluación de recursos siempre tendientes a cumplir con unos objetivos previamente establecidos.
- ✓ Se resalta la importancia otorgada al director como el gestor de un ambiente o clima laboral adecuado, un manejo asertivo de las comunicaciones y el líder del equipo de trabajo.

Historicidad de los sistemas de gestión educativa en Latinoamérica.

Es importante partir de un referente histórico de los diversos sistemas de gestión al interior de las instituciones educativas en Latinoamérica y para ello se retoma el informe presentado por Cassasus a la UNESCO en el año 1999 que figura en la tabla 1.

Tabla 1. Retrospectiva Sistemas de Gestión en Latinoamérica

SISTEMA DE GESTIÓN	PENSADORES MÁS REPRESENTATIVOS	CARACTERÍSTICAS GENERALES
NORMATIVO (Años 50 hasta inicio de los 70)	JORGE AHUMADA	Vertical, planificado, sujeta a planes nacionales de desarrollo, abstracto. Aplicación de técnicas de proyección hacia un futuro único y cierto, de una línea tradicional.
PROSPECTIVO (Mediados años 70)	MICHEL GODET	Basado en un futuro múltiple e incierto. Inicio de estudios comparativos y de programas regionales, como por ejemplo el Programa Regional de Desarrollo Educativo (Prede) asociados a la Organización de los Estados Americanos (OEA) o el Proyecto Principal de Educación asociados con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).
ESTRATÉGICO (Principios de los 80)	CARLOS MATUS	Tomar la organización a través de una identidad institucional que pone en relieve la misión, visión, las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. Considera el contexto como elemento fundamental que es dinámico y cambiante.
CALIDAD TOTAL (Años 90)	JOSEPH JURAN, EDWARD DEMING, PHILLIPS CROSBY Y PETER SENGE	Sus componentes centrales son, por una parte, la identificación de los usuarios y de sus necesidades, el diseño de normas y estándares de calidad, el diseño de procesos que conduzcan hacia la calidad, la mejora continua de las distintas partes del proceso y la reducción de los márgenes de error que hacen más caros los procesos. Por ello, se generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. La visión de la calidad total es a la vez una preocupación por el resultado y por los procesos. En la práctica, la perspectiva de gestión de Calidad Total en los sistemas educativos se orienta a mejorar los procesos mediante acciones tendientes, entre otras, a disminuir la burocracia, disminuir costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad, creatividad en los procesos. Entre las prácticas de la gestión de los sistemas educativos en la segunda mitad de los años 90 prevalece principalmente la perspectiva estratégica clásica combinada con la perspectiva de Calidad Total.

REINGENIERÍA (Mediados de los 90)	HAMMER y CHAMPY	En esta perspectiva se pueden distinguir tres aspectos de cambio. En primer lugar, se estima que las mejoras no bastan. Para responder de manera más adecuada a las cambiantes necesidades de los usuarios, no sólo se trata de mejorar lo que existe, sino que se requiere un cambio cualitativo. Por otra parte, también se reconoce que los usuarios tienen, por el intermedio de la descentralización, la apertura del sistema y, debido a la importancia que ella ocupa en las vidas de las personas y de las naciones, mayor poder y mayor exigencia acerca del tipo y calidad de la educación que esperan. Y el tercer aspecto se refiere al cambio. Se estima que no sólo se evidencia mayor cambio, sino que la naturaleza del proceso de cambio también ha cambiado. Lo anterior lleva a percibir la necesidad de un rearrreglo social, en sus estructuras, cambio en los valores, en la manera de ver el mundo. A diferencia de lo anterior, la reingeniería se define como una re conceptualización fundacional y rediseño radical de procesos, si es que se quiere lograr mejoras dramáticas en desempeño.
LINGÜÍSTICA o COMUNICACIONAL (Segunda mitad de los 90)	NIETZSCHE, HEIDEGGER Y FOUCAULT	Supone el manejo de destrezas comunicacionales en el entendido que son procesos de comunicación que facilitan o impiden que ocurran las acciones deseadas. En esta perspectiva, el gestor es considerado como un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para la acción. Por ello, los instrumentos de la gestión comunicacional son el manejo de las destrezas comunicacionales definidas en los actos del habla, es decir, el manejo de las afirmaciones, las declaraciones, las peticiones, las ofertas y las promesas.

Fuente: elaboración propia a partir de Cassasus (1999).

Se observa que la cultura institucional ha sido cambiante y por ende se deduce que el papel del DD ha sido permeado por cada uno de los tipos de gestión que ha enfrentado. De un modelo de gestión vertical, autoritario, con organigramas institucionales rígidos se ha llegado al manejo organizacional dinámico, que admite organigramas tipo horizontal y circular, donde la autoridad no la ejerce el cargo sino la persona que lidera y acompaña en los diferentes procesos a la comunidad institucional.

Función del directivo docente

En una institución Educativa sus mayores representantes y quienes deben afrontar la corresponsabilidad del proceso formativo son los directivos docentes para quienes de manera muy explícita Borden (2009) en el documento titulado *“El liderazgo del director escolar para el*

mejoramiento de la calidad educativa” que sirvió de base para una reunión de Empresarios por la Educación, presenta los grandes retos que deben asumir. (Figura 2)

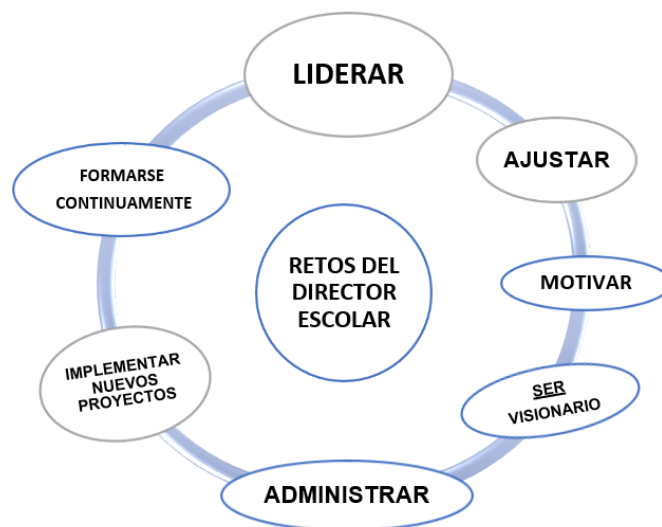


Figura 2. Retos del Directivo Docente.

Fuente: elaboración propia a partir de Borden M. (2009)

Se resaltan como fundamentales el liderar y administrar, funciones que se pueden y deben asumir simultáneamente, puesto que el liderazgo permite generar nuevas ideas, nuevos caminos, nuevas estrategias que para su implementación requieren de elementos, recursos y logística particular y en su consecución, manejo y control interviene la fase de administrador del DD.

De igual forma, Borden (2006) plantea en su trabajo titulado: *Directores de Escuela en América Latina y el Caribe: ¿Líderes del Cambio o Sujetos a Cambio?*, consideraciones relevantes para la investigación.

- ✓ En América Latina y el Caribe la visión de las escuelas debe cambiar, deben pasar de una dependencia total, limitadas simplemente a reproducir y cumplir los mandatos, a ser centros donde se generen ideas, cambios y mejoras en la forma de educar.
- ✓ Son los directores escolares quienes deben asumir y liderar los procesos pedagógicos al interior de sus centros para lograr avances significativos.
- ✓ Es imprescindible que se cumpla lo expuesto en las directrices de proyectos educativos de algunos países como Colombia, México, Nicaragua y otros, donde se promulga mayor protagonismo a la comunidad educativa: profesores, padres de familia y estudiantes.
- ✓ Las propuestas y programas requieren tener continuidad por lo tanto no es conveniente que estén sujetas a las políticas del gobierno en turno, puesto que esto interfiere en su pleno desarrollo, eficacia y efectividad.

La Gestión Directiva en la escuela

Los procesos directivos se centran en orientar y organizar la vida escolar, a lo largo de los años se han perfilado dos estilos bien marcados: la administración escolar y la gestión educativa estratégica, que de manera puntual se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Rasgos de la Administración Escolar y la Gestión Educativa Estratégica.

ADMINISTRACIÓN ESCOLAR	GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA
• Baja presencia de lo pedagógico. • Énfasis en las rutinas. • Trabajos aislados y fragmentados. • Estructuras cerradas a la innovación. • Autoridad impersonal y fiscalizadora. • Estructuras desacopladas. • Observaciones esquemáticas.	• Centralidad de lo pedagógico. • Habilidades para trabajar con la complejidad. • Trabajo en equipo. • Apertura al aprendizaje y la innovación. • Asesoramiento y orientación profesionalizados. • Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro. • Intervenciones sistémicas y estratégicas.

Fuente: Gestión educativa estratégica módulo 2. IPE UNESCO, (2000, p.15).

Al observar las dos posiciones que puede tomar un director escolar se encuentran diferencias bastante marcadas, toda vez que la misión de dirigir centrado en lo administrativo denota una función controladora, donde se realizan las mismas actividades, con los mismos protagonistas y podría pensarse que en los mismos momentos, de una forma repetitiva, rutinaria y poco innovadora, espacios disciplinariamente controlados sin oportunidad del enriquecimiento pedagógico. Todo lo contrario genera el asumir una misión de gestión educativa, puesto que se presume un rol del director más comprometido, más cercano y participativo de los procesos que se generan al interior de la escuela, como agente de cambio, de creación y mejoramiento.

De manera puntual Taylor en Gvirtz, S. y Podestá (2010) presenta las diferentes facetas que ejerce un director de escuela en su cotidianidad, las cuales titula “las metáforas” que a continuación se enuncian.

- ✓ Malabarista, debe mantener todo en perfecto equilibrio.
- ✓ Jardinero, dedicado al cuidado constante de sus alumnos y docentes, como un jardinero a sus plantas.
- ✓ Director de orquesta, en quien todos fijan su mirada para que dirija sus pasos.
- ✓ Un ancla, para sujetar y dar sostén.
- ✓ Un doctor, que atiende en el día a día las diferentes dolencias de los integrantes de la comunidad (familiar, social, de salud, económica, entre otras).

- ✓ El detective, que investiga, sigue rastros, recoge información.
- ✓ El paciente, que en silencio también sobrelleva dificultades (familiares, sociales, de salud, económicas).

Se reafirma una vez más que la labor de un directivo docente es bastante ardua y requiere tener un perfil multifacético que le permita cumplir de manera eficaz y efectiva con su trabajo.

Características del rector o director de un establecimiento educativo en proceso de mejoramiento continuo en Colombia

En el contexto nacional se establecen una serie de características que debe tener y evidenciar en su labor cotidiana el director de una Institución Educativa, las cuales se retoman de la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional (2008). Ver tabla 3.

Tabla 3. Características del Directivo Docente en Colombia.

Cree en la educación inclusiva como estrategia fundamental para acceder al conocimiento y el desarrollo.	Lidera sus equipos: directivo, docente y administrativo para que se involucren en la construcción y desarrollo de la identidad institucional, el PEI, los planes de estudio y mejoramiento.
Confía en la capacidad de todos los estudiantes para aprender y liderar la búsqueda y puesta en marcha de estrategias pedagógica innovadoras y pertinentes.	Logra que cada persona que trabaja en el establecimiento o centro educativo se sienta parte del equipo y comparta sus principios y formas de actuar.
Es proactivo y flexible (se permite cambiar, innovar y afrontar la complejidad).	Verifica el cumplimiento de las funciones y tareas de cada una de las personas a su cargo.
Tiene un elevado grado de compromiso y motivación.	Evalúa periódicamente el desempeño de docentes, directivos y personal administrativo y les da retroalimentación pertinente y oportuna para que puedan superar sus dificultades.
Estimula y reconoce el buen desempeño de estudiantes y docentes.	Conoce las características de los estudiantes, sus familias y el entorno de la institución educativa, así como su evolución en el tiempo.
Dirige sus esfuerzos a los aspectos en los que puede incidir. No se siente impotente ante los problemas que no puede solucionar.	Sabe cuáles son los aprendizajes y competencias básicas que todos los estudiantes deben desarrollar en cada momento de su proceso educativo.
Usa datos e información para tomar decisiones de manera responsable.	Facilita la apertura y permanencia de espacios de participación y concertación de la comunidad educativa.

Planea su trabajo y lidera la formulación, ejecución y seguimiento de planes y proyectos.	Establece canales de comunicación apropiados que permiten informar, escuchar, dialogar, debatir y concertar.
Sabe que debe aprender continuamente para tener más y mejores herramientas teóricas y metodológicas para ejercer su labor.	Fomenta el intercambio de experiencias.
Promueve el sentido de pertenencia al establecimiento educativo.	Busca apoyos externos para fortalecer la institución y ayudar a estudiantes, docentes y personal administrativo.
Mobiliza conocimientos y esquemas de acción para solucionar los problemas.	Construye el sentido y la razón de ser del establecimiento o centro educativo que dirige.
Fomenta el trabajo en equipo.	

Fuente: Guía 34, Para el Mejoramiento Institucional. MEN. (2008, p. 25)

Se aprecia que todo DD en Colombia asume un papel protagónico dentro de su comunidad educativa, debe liderar no sólo procesos académicos sino involucrarse con el crecimiento y fortalecimiento de su capital humano. Además debe atender los vínculos interinstitucionales que aporten y apoyen el desarrollo de proyectos a mediano y largo plazo. Todo esto implica un adecuado proceso de toma de decisiones, canales efectivos de comunicación, retroalimentación permanente y actualización constante.

Áreas de Gestión Institucional según el Ministerio de Educación Nacional. (MEN).

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional ha establecido cuatro áreas de gestión de las cuales debe dar cuenta un directivo docente dentro de su cotidianidad laboral para lograr alcanzar los objetivos propuestos dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), las cuales se encuentran establecidas y explicadas en la Guía 34 (MEN, 2008).

- ✓ Gestión directiva: hace referencia a la forma de orientar y dirigir la institución educativa, basado en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima institucional, gobierno escolar y relaciones con el entorno. Es decir que en este campo se determina el funcionamiento y organización general del establecimiento.
- ✓ Gestión académica: se centra en el aspecto curricular de la institución, todos aquellos elementos que le permiten ofrecer una educación de calidad que satisfaga las necesidades y proyecciones de su comunidad, esto es todo lo referente con diseño curricular, prácticas pedagógicas, gestión de clases y seguimiento académico.
- ✓ Gestión administrativa y financiera: dentro de esta área se ubica todo lo relacionado con las acciones realizadas para ofrecer las mejores condiciones en el desarrollo de la cotidianidad escolar, la consecución, cuidado, conservación y manejo de recursos físicos,

pedagógicos, financieros y su adecuado manejo contable.

- ✓ Gestión de la comunidad: es el aspecto relacionado con las relaciones intrainstitucionales e interinstitucionales que favorecen la convivencia, la participación, la proyección y el apoyo a proyectos de inclusión y manejo de riesgos.

Manual de funciones del directivo docente

El MEN establece el manual de funciones, requisitos y competencia para los cargos de directivos docentes y docentes en la Resolución 09317 del 6 de mayo de 2016 y su anexo correspondiente. Define para cada uno de los cargos de la carrera docente aspectos como: Identificación del cargo, propósito principal, funciones esenciales, conocimientos básicos, identificación de competencias comportamentales, requisitos de formación académica y experiencia.

Para la presente investigación se hace énfasis en los cargos de directivo docente con su correspondiente propósito y se requiere contar con el conocimiento de las exigencias propias del cargo según la normatividad colombiana, ya que a partir de ella y su aplicación se evalúa el desempeño de los DD.

Historicidad del constructo resiliencia

La definición de resiliencia se remonta a la década de los '80 cuando se asocia a la forma en que las personas reaccionaban ante los factores de riesgo, especialmente biológicos y sociales. Para tener un registro completo del proceso por el cual ha pasado el término hasta convertirse en un constructo social vinculado a los diferentes sectores académicos se presenta el recorrido histórico en la figura 3.

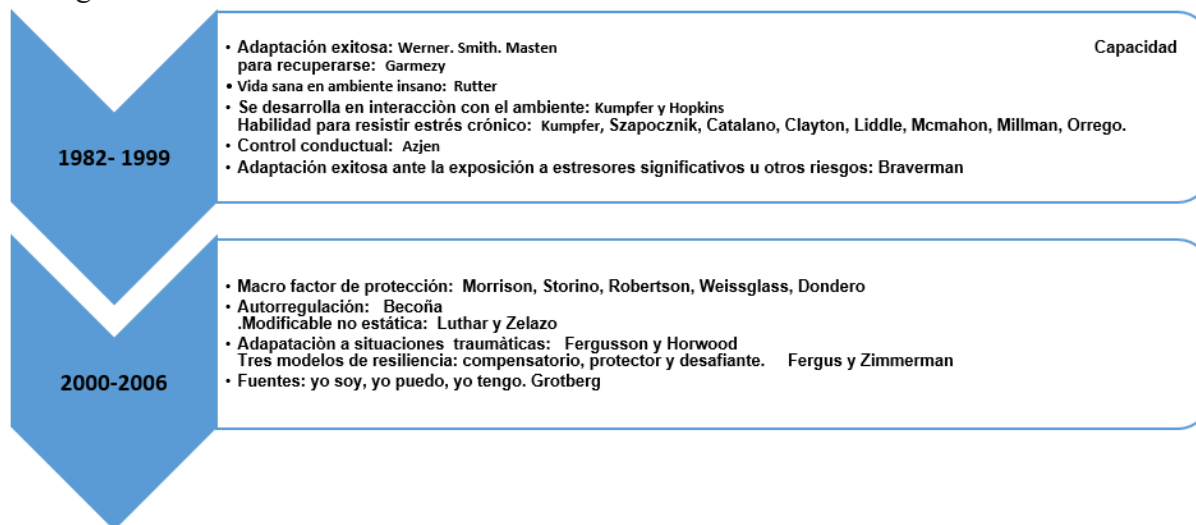


Figura 3. Retrospectiva del Constructo ResilienciaFuente: elaboración propia a partir del Manual de Resiliencia Aplicada (Puig y Rubio, 2013, p.40-43)

Los diferentes autores coinciden en considerar la resiliencia como la capacidad de afrontar, responder y adaptarse a situaciones estresantes o de riesgo. Para el caso particular de los DD se considera la definición presentada por Grotberg, citada por Puig y Rubio (2013), “capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e inclusive, ser transformados por ellas.”, como un aporte conceptual sólido que fundamenta la presente investigación. Unida al concepto propuesto por Henderson y Milstein, ya expuesto anteriormente, se convierten en el pilar teórico conceptual del constructo resiliencia.

Características de la persona resiliente

Puig y Rubio J. (2013), luego de la revisión de diversas propuestas condensan en tres elementos las características de una persona resiliente que se aprecian en la figura 4.



Figura 4. Características de una Persona Resiliente.

Fuente: Manual de Resiliencia Aplicada (2013.p. 99)

Fortalezas intrapsíquicas: Son factores generales o globales que forman parte de la personalidad y perspectiva de vida de cada individuo (independientes de la naturaleza de la adversidad). Por tanto se trata de características genéticas y temperamentales, que constituyen una base sobre la cual actúan los factores ambientales y sociales: empatía, autoestima, expresión y comunicación.

Habilidades para la acción: Hace referencia a la adquisición de habilidades interpersonales o sociales, de resolución de conflictos, que se orientan a la acción, y que entran en juego en la interacción: sentir afecto y expresarlo, sentido del humor, iniciativa, solidaridad, colaboración, independencia y creación.

Competencias, respuestas amortiguadoras: Sentir afecto y expresarlo. Son mecanismos

protectores específicos: flexibilidad, adaptación y resistencia.

Al observar este esquema se infiere que la persona resiliente además de contar con características muy propias a su personalidad también se ve influenciada por el medio social, el contacto, la interacción con sus pares y la respuesta que da ante diversas situaciones desde sus reacciones hasta sus adaptaciones.

Resiliencia en el contexto educativo

El vínculo directo entre escuela y resiliencia lo expresan claramente Forés y Grané en su libro: *La resiliencia en entornos socioeducativos: sentido, propuestas y experiencias* (2013), donde exponen de manera categórica como la promoción de la resiliencia al interior de las comunidades educativas de los diferentes niveles, es decir desde preescolar hasta educación terciaria favorece la sana convivencia, la proactividad y la construcción de la escuela apreciativa, definida como:

Aquella que posibilita a cada uno de sus miembros utilizar sus recursos, sus valores, sus fortalezas y habilidades para afrontar dificultades y/o desafíos e innovar; también les ayuda a desplazarse desde una mirada centrada en los problemas, hacia otra que atiende a la posibilidad, les alienta a alejarse del déficit y a trabajar desde una perspectiva de afirmación de la vida. (Forés y Grané, 2013, p.15).

Es decir que se requiere incrementar ambientes escolares seguros, donde cada uno de sus miembros se sientan capaces, competentes y sobre todo valorados por sus pares, a tal punto que desarrolla habilidades y competencias académicas, sociales y vocacionales, con el objetivo de fortalecer la resiliencia y coadyuve en la disminución de factores negativos como el acoso escolar, la discriminación, la violencia y otros, que menoscaban la autoestima y las relaciones interpersonales exitosas. Los autores mencionados, afirman que: “Construir entornos educativos resilientes significa afianzar la confianza, el optimismo y la esperanza como elementos constitutivos del tejido escolar”. (Forés y Grané, 2013, p. 15).

Pilares de la Educación y Resiliencia del Directivo Docente

La UNESCO en su texto *La Educación encierra un tesoro* (1996), establece como pilares de la Educación 4 elementos fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. El directivo docente tiene el compromiso de fomentar dentro de la Institución Educativa que orienta estos cuatro pilares, pero no debe centrarse sólo en los estudiantes, debe lograr que trasciendan a profesores y directivos, es decir que su labor debe impregnarse no

sólo del saber conocer (conocimiento de su rol) y del saber hacer (competencias directivas), sino también del saber ser (habilidades personales) y del saber vivir juntos (habilidades prosociales). En la tabla 4 se especifican los cuatro pilares y los requerimientos de una gestión directiva resiliente para que se cumplan de manera tácita como lo propone la UNESCO.

Tabla 4. Requerimientos de la Gestión Directiva Resiliente en concordancia con los Pilares de la Educación.

PILARES DE LA EDUCACIÓN	FINALIDAD. UNESCO (1996, La Educación encierra un tesoro, p. 36)	REQUERIMIENTOS EN LA GESTIÓN DIRECTIVA RESILIENTE
APRENDER A CONOCER	Combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias.	Manejo de las cuatro gestiones: Directiva Académica Administrativa Comunitaria Emprendimiento Manejo de emociones
APRENDER A HACER	a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo	Recursividad Liderazgo Equidad
APRENDER A VIVIR JUNTOS	Desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.	Manejo del disenso Efectividad Coherencia
APRENDER A SER	..Para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.	Perseverancia Autoestima Asertividad

Fuente: elaboración propia.

Los cuatro pilares propuestos por la UNESCO son la base fundamental para la creación del Perfil del DD Resiliente, elemento básico en el diseño de la propuesta investigativa.

Por otra parte el papel del directivo docente es indiscutiblemente el de líder dentro de la comunidad educativa, es el encargado de orientar y acompañar a todos sus integrantes en el logro de los objetivos propuestos, para esta tarea requiere asumir un liderazgo efectivo, como lo expresan Day y Guy:

Comprender la naturaleza de los contextos escolares internos y externos, como están mediados por el liderazgo escolar, especialmente por el liderazgo del director, y a través de ello, como esa interacción entre contextos puede influir, positiva o negativamente, en el tejido que conforma el día a día de cualquier escuela, es clave para lograr una comprensión en profundidad de los secretos de su éxito (o su falta de éxito) a lo largo del tiempo. (2015, p. 209)

Ante esta responsabilidad se hace necesario que el directivo docente sea el estandarte que da ejemplo de entereza, tenacidad, persistencia y fortaleza, en una palabra testimonio de Resiliencia. El involucrar en la gestión directiva la resiliencia le implica vincular cuatro elementos básicos: voluntad por asumir riesgos, optimismo académico, confianza en los líderes y esperanza. (Day y Guy, 2015, p. 159). Es decir que el DD resiliente enfrenta la adversidad, las situaciones de riesgo con prevención pero no con temor, debe liderar los eventos con optimismo, brindando espacios de confianza, seguridad y equilibrio organizacional para que todos los procesos se vean permeados de serenidad evitando el caos al interior de la institución.

De igual forma se requiere cumplir con el mandato universal propuesto por la UNESCO, en la Declaración de Incheon:

“es crucial crear sistemas educativos más resilientes y con mayor capacidad de reacción ante los conflictos, las tensiones sociales y los peligros naturales, así como garantizar que se mantenga la educación durante las emergencias y las situaciones de conflicto y postconflicto”. (UNESCO, 2015, p.25).

Se observa entonces que el compromiso a nivel mundial incluye a los entes gubernamentales, el sector privado y público, la academia, la sociedad, la religión, la economía, la sociedad como corresponsables de los avances y progresos en cuanto a educación inclusiva y de calidad, de tal manera que el DD en representación de la academia, el gobierno, la familia y la sociedad debe aportar desde su labor en el establecimiento educativo con la implementación de un sistema de gestión directiva resiliente que no sólo afronte catástrofes naturales o conflictos para asegurar la

prestación del servicio educativo sino más clave aún involucrar en su práctica diaria, en la toma de decisiones, en el manejo de relaciones personales y solución de situaciones, formas de actuar y hacer resilientes que generen confianza y estabilidad al interior de la comunidad educativa.

Modelos Resilientes

Con el transcurso del tiempo han surgido varios modelos basados en la capacidad de resiliencia para generar cambios en los individuos y comunidades, a continuación se presentan algunos de los más relevantes retomados por Puig y Rubio (2013) en el libro *Manual de Resiliencia Aplicada*.

El modelo elaborado por Richardson, Neiger, Jenson y Kumpfer (1990). Explica los procesos por los que puede pasar una persona que sufre una adversidad. Esta adversidad se ve amortiguada, en un principio, por los recursos internos (factores de protección) y ambientales, de los que dispone la persona. Así, si dispone de las fortalezas suficientes, será capaz de adaptarse sin mayores complicaciones y no sufrirá una ruptura significativa. Esta adaptación frente a la adversidad le devuelve a la zona de bienestar. En cambio, si los recursos de los que dispone se ven desbordados, nos encontraremos en un punto de ruptura. La superación de esa quiebra pasará por una reintegración, en la que serán determinantes, una vez más, los recursos internos y ambientales de los que disponga.

Modelo de la Casita o de Vanistendael (2004). Utiliza la figura de una casa, donde cada una de las partes representa un elemento potencial para la construcción de la resiliencia: El suelo o los cimientos simbolizan las necesidades materiales básicas, sin las cuales es imposible avanzar en la construcción; En el subsuelo encontramos la confianza básica, fruto de experiencias tempranas, en las que aparece un vínculo afectivo, elementos necesarios para afianzar la construcción de la resiliencia son todos los que forman parte de la constelación afectiva de la persona (familia, amigos, escuela); Planta baja/ primer piso, desarrollo de la capacidad para encontrar sentido y significado a lo que nos ocurre en la vida; en el segundo piso el desarrollo de aptitudes o competencias personales (sociales y profesionales) y el sentido del humor y en el último piso se ubican otras experiencias que contribuyen en la construcción de resiliencia.

Modelo de verbalizaciones de Edith Grotberg. Este modelo enfatiza que para afrontar, superar y salir fortalecido de las adversidades existen cuatro fuentes de resiliencia expresadas en cuatro verbalizaciones: “*Yo tengo*” en mi entorno social. “*Yo soy*” y “*yo estoy*”, hablan de las fortalezas intrapsíquicas y condiciones personales. “*Yo puedo*”, concierne a las habilidades en las relaciones con los otros.

Modelo de Henderson y Milstein (Resiliencia en la Escuela). El modelo se centra en el campo educativo, como desde la escuela se fortalece la resiliencia; para su estructuración los autores tomaron aportes de autores como Richardson, Werner, Smith, Wolin y Bernard. Su aplicación pretende promocionar la resiliencia a partir de seis pasos. Los tres primeros están encaminados a mitigar el riesgo: Enriquecer los vínculos prosociales, fijar límites claros y firmes, y Enseñar “habilidades para la vida”. Los tres pasos siguientes, se describen como elementos claves presentes en los sujetos que se sobreponen a la adversidad: brindar apoyo y afecto, Establecer y transmitir expectativas elevadas y brindar oportunidades de participación significativa.

Modelo Holístico de Gloria Gil. La propuesta se centra en seis pasos o etapas claves a saber: Conocimiento sobre resiliencia: formación específica sobre resiliencia, tanto al alumnado como al profesorado, así como al conjunto de la comunidad educativa. Indagación sobre factores de resiliencia y de no resiliencia presentes en los diferentes grupos que conforman la comunidad educativa, en el propio marco escolar y en el entorno socio-cultural donde está el centro. Análisis de los resultados mediante el mapa de resiliencia. Diseño específico por parte de la comunidad educativa del programa de promoción de resiliencia. Implementación del programa con la participación e implicación de la propia comunidad educativa y evaluación e incorporación de aprendizajes para la mejora del programa. Lo llamativo de este modelo es el hecho de involucrar la expresión “*no resiliencia*”, donde clasifica aquellos elementos que impiden, obstaculizan y retienen el normal desarrollo de la resiliencia en los individuos.

METODOLOGÍA

El paradigma que rige el horizonte de la investigación es el Constructivista, que según Guba y Lincoln (2000), ontológicamente se orienta por el relativismo, la visión con la cual el DD ejerce su labor dentro de la comunidad educativa, como se autoevalúa y genera cambios de aptitud y actitud para empoderarse en su entorno laboral. Se toma al DD como ser en proceso de crecimiento y mejoramiento continuo, desde una postura androgógica, que debe ajustarse al contexto pero también con sus comportamientos debe generar cambios en ese espacio de tiempo y lugar que ejerce su labor. En una palabra, necesita de construir y construir dentro de su accionar en el contexto laboral, profesional y social donde ejerce su labor directiva. La postura epistemológica se identifica con la transaccional subjetivista, es decir está enmarcada dentro del contacto directo entre el investigador y la población objeto de estudio.

A partir de toda la información relacionada con su forma de pensar, sentir, actuar, expectativas y la interpretación que se realice desde principios y valores educativos, disciplinares, administrativos y sociales se construye la propuesta de gestión directiva resiliente que beneficie la

planeación y ejecución de las actividades escolares en las Instituciones Educativas. En este orden de ideas es válido tener en cuenta las bases filosóficas de la Fenomenología, toda vez que se enfoca en la forma como los directivos docentes enfrentan las situaciones de la cotidianidad y como estas les afectan en su desempeño personal, laboral, profesional y social. El objetivo fundamental de la fenomenología según Hernández Collado y Baptista (2014, p.493) es: “... *explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias*”, para el caso particular la presencia de la resiliencia en la gestión directiva. “*La fenomenología reivindica a la subjetividad, a la ciencia del sujeto y de su experiencia desde su experiencia*” (Bolio, 2012, p. 27). En atención a lo expuesto se requiere establecer las formas de ser, conocer, actuar, liderar y manejar los conflictos del grupo de directivos docentes para generar la propuesta que cualifique los procesos de gestión directiva, académica, administrativa y comunitaria.

De igual forma al contemplar el comportamiento, el actuar y el asumir del directivo docente se hace necesario interpretar cada una de sus acciones, sus pensamientos y posturas ante los retos que la dirección de los centros educativos le impone, por lo tanto la investigación se encauza dentro del horizonte metodológico de la Hermenéutica, que viene de Hermeneuein (interpretar) y significa la técnica y el arte de la interpretación textual. Como lo expresa Grondin (2008, p.40) “*entendida como el arte de la interpretación de las manifestaciones vitales fijadas por escrito*”. Para lograr la interpretación y comprensión entran en juego diversos elementos, como son la experiencia, pensamientos, nociones, ideas y conceptos.

El tipo de investigación a desarrollar es Proyectiva a la cual se refiere Hurtado de Barrera, como aquella que “*trasciende el campo de “cómo son” las cosas, para entrar en el “cómo podrían o cómo deberían ser*” en términos de necesidades, preferencias o decisiones de ciertos grupos humanos” (2012, p. 559). La misma autora define las características de este tipo de investigación: intenta proponer soluciones a una situación determinada a partir de un proceso de investigación; implica pasar por los estadios explorar, describir, comparar, explicar, predecir y proponer alternativas de cambio, más no necesariamente ejecutar la propuesta; los proyectos pueden ser de tipo económico, social, educativo, tecnológico, artístico, entre otros; la investigación proyectiva parte de la identificación de un evento a modificar, y el diagnóstico descriptivo en el cual se inicia la investigación se hace con base en ese evento a modificar y el término proyectivo está referido a proyecto en cuanto a propuesta. (Hurtado de Barrera, 2012, p.248). Las fases del proceso investigativo desarrolladas son las propuestas por la autora en mención: exploratoria, descriptiva, analítica, comparativa y explicativa; predictiva; proyectiva; interactiva y evaluativa.

Es necesario precisar también el tipo de abordaje, es decir la forma como el investigador va a desarrollar estas fases. Un primer criterio a tener en cuenta es el grado de estructuración o flexibilidad con la que el investigador se acerca al evento de estudio. Según Hurtado de Barrera (2012, p. 289) existen tres posturas, a saber: caológica, cosmológica y complementariedad. La primera es flexible, inestructurada, abierta y recurre a técnicas e instrumentos como la entrevista, la observación, registros y diarios de campo, el uso de categorías y la triangulación; la segunda es cerrada, localizada y estructurada, por lo tanto se usan técnicas e instrumentos como el cuestionario de pregunta cerrada, las escalas y entrevistas estructuradas y se recurre al análisis estadístico; la tercera permite la presencia de las dos primeras, indistintamente del orden en que se den, se puede iniciar desde un abordaje caológico y pasar a uno cosmológico y viceversa. Para el caso que nos ocupa se orienta por el principio de la Complementariedad, porque como lo expresa Hurtado de Barrera, *“los abordajes caológico y cosmológico no son de ninguna manera excluyentes; por el contrario se necesitan el uno al otro”* (2012, p. 301).

Otro criterio a contemplar es la participación de los investigados durante la planeación y ejecución de la investigación. Para el caso particular se clasifica como exógeno, porque es generado y guiado por el investigador permanentemente, además las unidades de estudio se vinculan sólo en la fase de recolección de información donde de manera espontánea, sin ninguna prevención expresan su forma de sentir, pensar, actuar y expectativas frente al fenómeno de estudio. Por otra parte, existe el criterio relacionado con la perspectiva desde la cual se realiza la interpretación del evento, frente a esta situación toda investigación se puede catalogar como Etic o Emic.

La presente investigación se categoriza con una visión Emic, es decir centrada en los investigados o unidades de estudio, la forma como ellos perciben, asumen y se motivan hacia la propuesta de gestión directiva resiliente.

El proceso investigativo para la recolección de datos se orienta bajo los principios de fuente de campo, porque se toma como base la información que proporciona la población directamente relacionada con el fenómeno, su contexto, su sentir, su experiencia, sus expectativas y aportes. Según Hurtado de Barrera, *“...el investigador obtiene la información relacionada con su estudio a partir de fuentes vivas, o materiales, en su contexto natural o habitual. Las fuentes vivas pueden ser personas, plantas, animales...”* (2012, p. 694). El momento es transeccional contemporáneo, porque se realiza en el tiempo y el espacio directo de la ejecución de la investigación.

La población base de la investigación son los directivos docentes vinculados a la Secretaría de Educación del municipio de Bucaramanga (SEB), conformado por rectores, coordinadores y

directores rurales.

Tabla 6: Planta de personal directivo docente municipio de Bucaramanga.

CARGO	NÚMERO	PORCENTAJE
RECTORES	35	22,43%
DIRECTIVOS RURALES	3	1,92%
COORDINADORES	118	75,64%
TOTAL	156	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de Resolución no.1195 del 16 de marzo de 2018, Secretaria de Educación de Bucaramanga. (SEB)

Como se aprecia el número total de población es de 156 directivos docentes, donde se involucran las diferentes asignaciones de cargos y/o funciones de estos funcionarios de la educación objeto de la investigación.

RESULTADOS OBTENIDOS EN LA INVESTIGACIÓN.

A nivel de Directivos Docentes en calidad de Coordinadores

En cuanto a estas unidades de estudio se resalta la ubicación de los términos o conceptos de acuerdo al nivel de repitencia o relevancia, se observa que se presentan tres palabras claves para el estudio: educación, estudiantes y situaciones, lo que deja entrever que son las situaciones con estudiantes las que ameritan mayor atención de parte de los Directivos Docentes en calidad de coordinadores. Esto determina el nivel de atención que requieren las funciones y actividades que realizan diariamente. En la gráfica 26 se detallan otras expresiones como coordinación, fortalezas, profesional, asistencia, responsabilidad, conflicto, convivencia, organización, resiliencia que confluyen de manera más directa y cercana a las tres expresiones ya mencionadas, ubicadas en primer nivel.

También se considera importante tener en cuenta que expresiones como habilidades, colaboración, organizado, inconvenientes, compañeros, facilidad y habilidad se encuentran un tanto más distantes pero ejercen su rol dentro de las situaciones educativas con estudiantes. Dentro de este grupo se resalta la aparición de los términos compañeros y dificultades lo cual permite divisar que las relaciones entre pares suelen generar tensión o atención especial.

Otra mirada que se realiza es la ubicación específica de las expresiones: al centro las de mayor relevancia como ya se expuso, pero a su vez en la parte inferior dando base, fundamento o soporte se ubican: coordinación, fortalezas, importante y profesional. Estas cuentan con expresiones que asemejan las columnas como son responsabilidad e instituciones que se enfrentan de manera directa

con el conflicto. En una posición mitigante se observa la resiliencia, funciones, organización y asistencia, porque se ubican estratégicamente alrededor de Situaciones Educativas con Estudiantes.

Para finalizar es interesante ver como de la expresión Situaciones se derivan términos claves para su solución como son: habilidad, determinado y convivencia. Se infiere que para solucionar las situaciones que afrontan los coordinadores requieren de habilidades especiales para el manejo de la sana convivencia. (Ver figura 8)



Figura 8. Nube de palabras en orden de relevancia otorgada por Directivo Docente Coordinador.

Fuente: software Nvivo®

En un rasgo relevante se convierten las conexiones que emergen entre los diferentes nodos como se puede apreciar en la figura 9, porque ubicados de forma equidistante se observa la conformación de cinco triadas que dan las pautas sobre que ejes debe girar la Propuesta Investigativa:

- ✓ Primera Triada: definición de resiliencia, fortalezas y debilidades, se infiere que dependiendo del acercamiento al constructo resiliencia los coordinadores cuentan con unas fortalezas y unas debilidades que identifican como favorables o desfavorables en el manejo de las situaciones difíciles de la cotidianidad.
- ✓ Segunda triada: situaciones tensionantes, aportes a la investigación y aportes de la resiliencia a la labor. Se encuentra el vínculo directo entre estos tres nodos, puesto que para enfrentar las situaciones tensionantes los coordinadores sienten que la investigación y la resiliencia son elementos fundamentales que les proporcionan elementos válidos, habilidades y estrategias de intervención efectivas.

- ✓ Tercera triada: habilidades que enriquecen el desempeño, debilidades y situaciones tensionantes. Se infiere que estos tres nodos se vinculan de manera directa toda vez que las habilidades personales, laborales, profesionales y sociales son el insumo fundamental para afrontar las situaciones tensionantes y a su vez son el elemento minimizador de las debilidades que puedan tener los coordinadores en el manejo asertivo de los conflictos que se presentan a menor o gran escala.
- ✓ Cuarta triada: funciones, definición de resiliencia e interés por aplicar el modelo de gestión. En esta triada se vinculan tres nodos que le dan el soporte a la investigación puesto que la propuesta parte de las funciones que por normatividad colombiana deben cumplir los coordinadores, pero la meta es lograr fusionar este elemento legal que tiene relación con el saber hacer y vincularlo con dos nodos que puntualizan en el saber ser, en la parte del desarrollo humano desde su sentir, actuar y pensar.
- ✓ Quinta triada: aportes de la resiliencia a la labor, fortalezas y parámetros en la solución de situaciones. En esta triada que emerge se identifica el vínculo intrínseco entre la resiliencia con las fortalezas que debe contemplar el perfil del Directivo Docente para aplicar o identificar los parámetros a tener en cuenta en la solución de una situación difícil o manejo de situaciones tensionantes en la cotidianidad escolar.

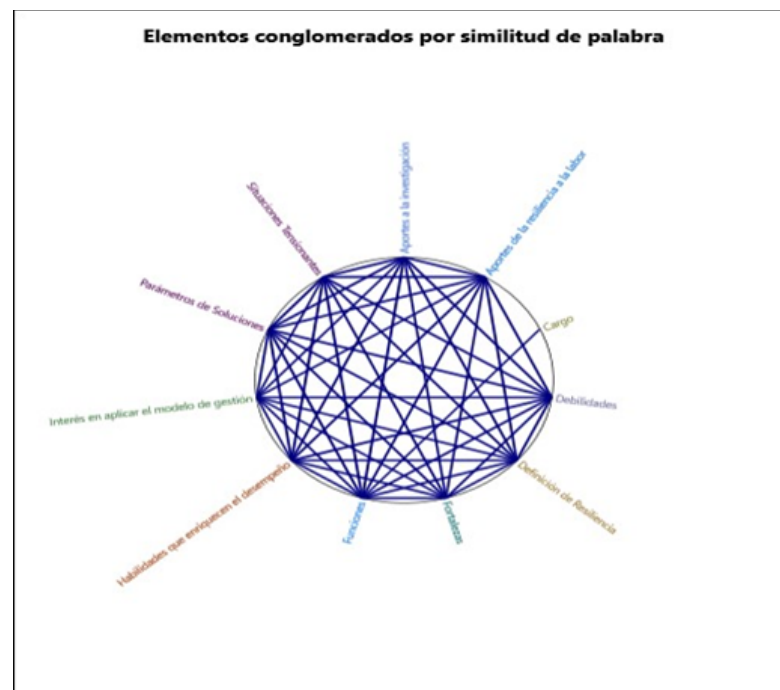


Figura 8. Elementos conglomerados por similitud de palabra en Entrevista a Directivo Docente Coordinador Fuente: software Nvivo

A nivel de profesionales en calidad de expertos

Al realizar la clasificación y análisis de la información recolectada con los expertos sobresalen en la nube de palabras por su mayor porcentaje de repitencia y presencia los términos Habilidades y Propuesta, que se ubican en el centro. Seguidamente, en un porcentaje menor y en nivel ascendente las palabras: persona, directiva y docente. En el mismo porcentaje pero en nivel descendente se ubican los términos estrés, gestión, directivos. Lo cual es consecuente con los términos centrales porque las habilidades van directamente relacionadas con la persona directiva y docente; y la propuesta está vinculada con mitigar el estrés que afronta en la gestión los directivos. Además en la parte superior a manera de proyección y con menor recurrencia se ubican otras expresiones como: resiliencia, competencias, relación, proceso, potenciar, estrategia, inherente y estructura. Todas ellas relacionadas con las habilidades del Directivo Docente Resiliente. En la parte inferior a manera de soporte se encuentran las palabras: información, capacidad, personal, cognitiva, afrontamiento, resultados, comunicación, características personales, resiliente, atención y experiencia.

Teniendo en cuenta lo anterior se deduce que en la construcción de la propuesta investigativa se debe dar mayor relevancia a las habilidades del Directivo Docente, tener como fundamento la comunicación y el afrontamiento de situaciones, así como brindar una estructura que potencie y genere competencias resilientes. (Ver figura 9).



Figura 9. Nube de palabras en orden de relevancia otorgada por los expertos.

Fuente: software Nvivo®

Los expertos dan luces sobre elementos a tener en cuenta en el momento de construir la propuesta investigativa, especialmente cuando enuncian que debe estar comprendida por dos aspectos: habilidades personales y gerenciales. Al igual que tener en cuenta las estrategias de afrontamiento, manejo del tiempo, procesos de planificación y manejo de la incertidumbre y los imprevistos. Además, los expertos coinciden que la mayor tensión que afrontan los DD tiene que ver con la comunicación, las relaciones interpersonales con estudiantes, padres de familia, administrativos y la comunidad en general. La forma como se reciben los mensajes o directrices porque en ocasiones se distorsiona o se entiende de una manera totalmente diferente. Consideran que el Directivo Docente por estar al pendiente de variedad de funciones se descuida en su capacitación y actualización lo cual genera inconvenientes en el momento de direccionar la gestión académica. Se deduce entonces que la propuesta investigativa debe contemplar la comunicación y la formación académica como factores fundamentales. Es importante el aporte que hacen los expertos al perfil del DD, al respecto enuncian una serie de habilidades: capacidad cognitiva que favorece la atención, concentración y memoria, agilidad mental, solución de situaciones, De igual forma contemplan la asertividad, la capacidad de comunicarse, el buen trato, la empatía, conocimiento de las situaciones, liderazgo y capacidad de escucha. Al momento de construir el Perfil del Directivo Docente Resiliente serán un insumo fundamental.

A nivel de Directivo Docente en calidad de rectores

A continuación se presentan los resultados que tienen mayor impacto en la Propuesta investigativa.

Una capacidad que es importante determinar es la perseverancia y la constancia del Directivo Docente Rector cuando se responsabiliza ante un proyecto o simplemente sus labores cotidianas. Ante este cuestionamiento se evidencia que los rectores se ubican en el orden de los siguientes rangos: frecuentemente (47.4%), muy frecuentemente (34.2%) y ocasionalmente (18.4%). El hecho de no tener presencia en los rangos nunca y raramente es bastante positivo porque se puede concluir que los rectores son comprometidos y persistentes con los proyectos que emprenden.

Los encuestados afirman que frecuentemente (47.4%), muy frecuentemente (44.7%) y ocasionalmente (7.9%) resuelven las situaciones que les generan tensión, lo cual permite afirmar que efectivamente quien dirige la comunidad educativa está constantemente expuesto a estrés y requiere un adecuado manejo de las emociones para mantener un equilibrio emocional.

Es importante tener la claridad que el rector cuente con la capacitación, manejo y experticia del cargo que ejerce. Ante este cuestionamiento los encuestados afirman en mayor porcentaje

que frecuentemente (39.5%) y ocasionalmente reciben capacitación (36.8%), en tercer lugar se ubica el porcentaje asignado a raramente (10.5%), seguido de nunca (7.9%) y por último muy frecuentemente (5.3%). Estos tres últimos porcentajes sin ser altos llama la atención que haya rectores que manifiesten no ser capacitados oportunamente lo cual implica que se realicen procesos al interior de algunas Instituciones educativas sin la debida orientación lo cual puede generar pérdida de tiempo, desgaste del personal y confusión ante la comunidad educativa.

Un rector requiere ejercer el rol de líder de manera directa para lograr direccionar su comunidad hacia el logro de las metas propuestas. En esta oportunidad los rectores encuestados afirman en un alto porcentaje muy frecuentemente se consideran líderes dentro de la comunidad educativa con todo lo que este rol exige (63,2%), seguido en porcentaje del rango frecuentemente (34,2%). Existe presencia mínima de porcentaje en la opción de raramente (2.6%), lo cual así sea bajo, indica que sin ser representativo si existen comunidades educativas donde no cuentan con un rector que sea líder. Preocupante situación porque se generan cuestionamientos como: ante la ausencia del rector líder, ¿quién está ejerciendo este liderazgo? ; ¿El ente nominador, para este caso la Secretaría de Educación de Bucaramanga, tiene conocimiento de esta situación?; y si es así, está realizando algún tipo de acompañamiento o asesoría?

En la cotidianidad el rector de una Institución Educativa se relaciona con diferentes miembros de la comunidad con los cuales enfrenta situaciones agradables o no, es en ese momento cuando se presentan tensiones o conflictos. Para la investigación en curso es importante dejar en claro cuáles relaciones le generan mayor tensión y ante este cuestionamiento se aprecia que todas las opciones obtuvieron representación porcentual y el orden de mayor a menor fue: relación con docentes o subalternos, cumplimiento de requerimientos con la Secretaría de Educación, manejo casos con estudiantes, atención a Padres y otros.

Para finalizar es importante tener claro la disponibilidad de la población objeto de estudio de aplicar la propuesta investigativa porque esta es la verdadera razón de la investigación y al respecto se encuentra un alto porcentaje que está dispuesto a replicarla en el interior de las Instituciones Educativas. Este aspecto es bastante positivo porque se ha motivado a tal grado a la población que ya está a la expectativa para recibir y aplicar en un 78.9 % el producto final. Las razones por las cuales están motivados es porque consideran que se mejora la gestión personal del DD, se aportará en la mejora del clima laboral y la convivencia de toda la comunidad educativa.

Discusión e interpretación de los resultados

Una vez realizado el análisis de los resultados obtenidos en cada una de las técnicas aplicadas se considera oportuno condensar los hallazgos encontrados en torno a los objetivos específicos donde confluye lo aportado desde la teoría y desde cada uno de las unidades de estudio para visibilizar los elementos afines o discrepancias que permitan enriquecer la fundamentación de la Propuesta investigativa.

Elementos de la Propuesta Investigativa

Una vez se realiza la lectura de los diferentes aportes de las fuentes al Objetivo investigativo relacionado con los elementos que deben constituir la Propuesta investigativa se categorizan en cuatro grandes bloques: a nivel personal, nivel profesional, nivel laboral y nivel social. A los cuales el investigador debe darle solidez y fundamentación para que formen parte del entramado investigativo (ver tabla 7).

Tabla 7. Elementos que deben constituir la propuesta
de gestión directiva resiliente para los directivos docentes.

ELEMENTOS A NIVEL PERSONAL ✓ Nuevas formas de comprender y de actuar. ✓ Ontológicamente, concebir el hombre como ser cambiante y dinámico. ✓ Holológicamente, el ser debe permanecer inmerso en el sistema de formación. ✓ Androgógicamente: no debe dar el ciclo por finalizado, todo lo contrario debe ser consciente que su experiencia enriquece a otros y él se beneficia cuando amplía sus horizontes y actúa de forma resiliente.	ELEMENTOS A NIVEL PROFESIONAL ✓ Competencias complejas, tanto individuales como colectivas. ✓ Habilidades personales y gerenciales ✓ Estrategias de afrontamiento, manejo del tiempo, procesos de planificación y manejo de la incertidumbre y los imprevistos.
ELEMENTOS A NIVEL LABORAL ✓ El involucrar en la gestión directiva la resiliencia le implica vincular cuatro elementos básicos: voluntad por asumir riesgos, optimismo académico, confianza en los líderes y esperanza. (Day et al, 2015, p. 159). ✓ Inserción del liderazgo transformacional ✓ Conocimiento y apropiación de las funciones de los coordinadores según la normatividad vigente.	ELEMENTOS A NIVEL SOCIAL ✓ Mantener un nivel de motivación, satisfacción y capacitación acorde con su desempeño dentro de la comunidad para que en el momento que surge una eventualidad o situación de riesgo se sienta lo suficientemente empoderado y reaccione de forma resiliente. ✓ Recurrir al diálogo, el escuchar, el indagar, el actuar, el analizar y delegar. ✓ Fortalecer la tenacidad; aceptación positiva del cambio; control y las influencias espirituales.

Fuente: elaboración propia

Panorama del directivo docente y normatividad

- ✓ El directivo docente debe dar cuenta de una función administrativa, pedagógica y social. Toda vez que debe direccionar los procesos de planificación, organización y control, a su vez que debe procurar por mantener un buen ambiente laboral y dar sus aportes en el campo pedagógico.
- ✓ La comunicación y relaciones interpersonales son las que producen mayor tensión y agotamiento en el Directivo Docente. La alarma se enciende porque los conflictos se presentan con padres de familia, estudiantes, profesores, es decir que con la gran parte de miembros de la comunidad con quienes interactúan día a día.
- ✓ El cumplimiento de múltiples funciones y tareas a nivel de las cuatro áreas de gestión, evidencia en ellos una sobrecarga laboral que impide cubrir otros aspectos como es la capacitación personal y fortalecimiento profesional que enriquezcan el campo pedagógico al interior de sus instituciones.
- ✓ El Directivo Docente requiere alejarse de la gestión netamente administrativa para asumir una gestión educativa que le permita ser más cercano a su comunidad, le otorgue mayor protagonismo en los diversos procesos sin ser el quien los ejecute en su totalidad sino quien los oriente, regule y evalúe.
- ✓ Se dejan de manifiesto debilidades a nivel personal, laboral y profesional que inciden en el ámbito social, lo cual es bastante negativo porque quien lidera debe dar ejemplo de manejo de emociones, ansiedad, temperamento y organización.
- ✓ La propuesta investigativa es un aporte fundamental para contrarrestar enfermedades de tipo laboral como son el estrés, el Síndrome de Agotamiento Profesional (SAP) y el síndrome de Burnout.

Perfil del Directivo Docente Resiliente

La información recolectada en cuanto al Perfil del Directivo Docente es bastante precisa y coherente con el fin máximo de la resiliencia: generar ambientes sanos al interior de las personas que proyecten serenidad y proactividad en sus comunidades. La información recolectada sobre las habilidades requeridas se han agrupado en cuatro dimensiones que están en consonancia con los elementos de la propuesta: dimensión personal, dimensión profesional, dimensión laboral y dimensión social. (Ver tabla 8).

Tabla 8. Aportes al Perfil del Directivo Docente por las diferentes fuentes

Dimensión personal	Dimensión profesional
✓ Capacidad cognitiva que favorece la atención, concentración y memoria. ✓ Agilidad mental ✓ Suelen ser abiertos y espontáneos ante las diversas situaciones. ✓ Motivación. ✓ Autoestima. ✓ Inteligencia emocional.	✓ Toma la iniciativa, se ánima y se muestra emprendedor ante su comunidad. ✓ Actúan de manera coherente ✓ Responsabilidad. ✓ Formación constante. ✓ Toma de decisiones. ✓ Manejo del tiempo.
Dimensión laboral	Dimensión Social
✓ Son comprometidos y persistentes con los proyectos que emprenden. ✓ realiza gestión para conseguir los recursos necesarios. ✓ Reconocer el saber del otro. ✓ Creatividad. ✓ Trabajo en equipo. ✓ Organización. ✓ Innovación pedagógica. ✓ Saber delegar funciones. ✓ Perfecto equilibrio	✓ La asertividad, la capacidad de comunicarse, el buen trato, la empatía, conocimiento de las situaciones, liderazgo y capacidad de escucha. ✓ Procura ser justo y equitativo para no generar conflictos ✓ Procurar el bienestar de la comunidad (profesores, estudiantes, padres de familia). ✓ Capacidad de adaptación. ✓ Buenas relaciones personales. ✓ Atención al público. ✓ Empatía.

Fuente: elaboración propia

La resiliencia, eje dinamizador en la gestión directiva

Se observa que todos los actores consideran la resiliencia como la capacidad del ser humano de afrontar las situaciones adversas y no dejarse minimizar en su actuar sino todo lo contrario asumir de forma directa, creativa y recursiva los eventos para encontrar las mejores soluciones y el máximo desempeño del Directivo Docente que lleve las instituciones Educativas a salir adelante y ofrecer cada día un ambiente sano y propicio para el proceso de enseñanza aprendizaje. A continuación se presenta el listado de expresiones y aportes a tener en cuenta:

- ✓ Resiliencia es “*capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e inclusive, ser transformados por ellas.*”, Edith Grotberg.
- ✓ Disponibilidad de la población objeto de estudio de aplicar la propuesta investigativa: tiene relación directa entre la aplicación de la Propuesta Investigativa y la mejora en la gestión personal del Directivo Docente Rector, vinculan directamente la institucionalización

de la Propuesta con los cambios positivos en el clima laboral y convivencia de toda la comunidad educativa.

- ✓ La promoción de la resiliencia desde preescolar hasta educación terciaria favorece la sana convivencia, la proactividad y la construcción de la escuela apreciativa.
- ✓ Se vislumbra la Propuesta Directiva Resiliente como una estrategia eficaz en el manejo de las relaciones interpersonales que va a fortalecer su desempeño dentro de las cuatro áreas de gestión y por lo tanto minimizará los conflictos y tensiones que enfrentan.
- ✓ *“es crucial crear sistemas educativos más resilientes y con mayor capacidad de reacción ante los conflictos, las tensiones sociales y los peligros naturales, así como garantizar que se mantenga la educación durante las emergencias y las situaciones de conflicto y postconflicto”*. Declaración de Incheon
- ✓ Los coordinadores establecen una relación triádica entre definición de resiliencia, fortalezas y debilidades.
- ✓ Una segunda relación triádica que queda de manifiesto es: situaciones tensionantes, aportes a la investigación y aportes de la resiliencia a la labor.
- ✓ Identificación de los cinco ejes sobre los cuales se construye y potencia la creatividad y la resiliencia: fortalecimiento personal, análisis de factores de riesgo, resiliencia: elaboración personal y social, manejo de estados emocionales, proyecto de vida y toma de decisiones (Quiñonez R. 2006, p. 199).

Consideraciones finales

Dentro del proceso investigativo se han abordado a la fecha lo concerniente los elementos de los modelos de gestión que contempla la normatividad colombiana, latinoamericana y europea. De igual forma se han evidenciado las competencias que debe asumir, evidenciar y aplicar el directivo docente según el MEN. Luego de la revisión teórica se tienen en cuenta para el Diseño del Propuesta de Gestión Directiva Resiliente algunas premisas como:

- ✓ Se requiere establecer el rol a asumir por el DD: gerente, líder, educador, administrador, evaluador o gestor de políticas del Estado.
- ✓ Definir el tipo de autoridad que va a ejercer dentro de la comunidad educativa.
- ✓ Además de contar con la visión administrativa que favorece el manejo resiliente de las situaciones e identificar los canales de comunicación que favorecen la consolidación de un estilo directivo resiliente.
- ✓ Se confirma que la Resiliencia conlleva un efecto tranquilizador y emancipador a los diferentes agentes educativos, puesto que toda vez que vinculen actitudes, frases y acciones resilientes en su cotidianidad lograrán disminuir la carga negativa que expresiones agresivas, discriminadoras o generadoras de conflicto que se presentan, y si

estos comportamientos resilientes provienen de los directivos que son vistos como líderes y ejemplo al interior del contexto educativo es mucho más productivo su efecto positivo y propagador de ambientes educativos apreciativos.

✓ Las Implicaciones de una Propuesta de Gestión Directiva Resiliente son:

Ontológicamente, concebir el hombre como ser cambiante, dinámico, dispuesto mejorar sus prácticas personales, laborales y sociales. Holológicamente, el ser debe permanecer inmerso en el sistema de formación, porque cada día se aprende y se enseña, cada día se forma una mejor persona a partir del aporte individual y colectivo, su actitud debe ser de disponibilidad hacia el conocimiento que siempre busca mejorar las condiciones de vida de la humanidad. En cuanto a la formación, todo ser humano está siempre ávido de conocimiento, en búsqueda de cualificar sus niveles de vida y requiere, en este caso el directivo docente mejorar la respuesta que da ante situaciones adversas, conflictos con sus pares, padres de familia, profesores y estudiantes. Androgógicamente, todo directivo docente está en edad adulta y ya ha recibido información, orientación, instrucción, capacitación, educación y formación pero no debe dar el ciclo por finalizado, todo lo contrario debe ser consciente que su experiencia enriquece a otros y él se beneficia cuando amplía sus horizontes y actúa de forma resiliente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolio, Antonio Paoli (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (65), 20-29. [Fecha de consulta 15 de abril de 2020]. ISSN: 0188-168X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34024824004>
- Borden M. (2006). Directores de Escuela en América Latina y el Caribe: ¿Líderes del Cambio o Sujetos a Cambio? Recuperado de: <https://docplayer.es/5316499-Directores-de-escuela-en-america-latina-y-el-caribe-lideres-del-cambio-o-sujetos-a-cambio-allison-m-borden-1.html>
- Borden M. (2009). El liderazgo del director escolar para el mejoramiento de la calidad educativa. Recuperado de: http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/11_el_liderazgo_del_director_escolar_octubre_2009.pdf
- Cerquera, C. Ara y Pabón-Poches, Daysy. (2014). Modelo de intervención psicológica en resiliencia para cuidadores informales de pacientes con Alzheimer * Psychological intervention model for informal caregivers of patients with Alzheimer. Tesis doctoral. diversitas. 11. 181-192. 10.15332/s1794-9998.2015.0002.01.
- Day, C., y Gu, Q. (2015). Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=_PakDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Educad

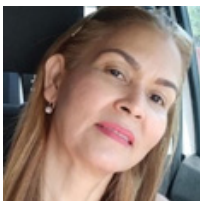
- ores+resilientes,+escuelas+resilientes:+construir+y+sostener+la+calidad+educativa+en+tiempos+dif%C3%ADciles&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwitkp-T0-noAhWCc98KHdTrDEwQ6AEIKDAA#v=onepage&q=Educadores%20resilientes%2C%20escuelas%20resilientes%3A%20construir%20y%20sostener%20la%20calidad%20educativa%20en%20tiempos%20dif%C3%ADciles&f=false
- Egido Gálvez, M. (2006). EL DIRECTOR ESCOLAR: MODELOS TEÓRICOS, MODELOS POLÍTICOS. Avances en Supervisión Educativa, (4). Consultado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/238>
 - Forés, A., y Grané, J. (Eds.). (2013). La resiliencia en entornos socioeducativos: sentido, propuestas y experiencias. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=WvekDwAAQBAJ&pg=PT2&dq=fores+y+gran%C3%A9&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjz0Z_bz-noAhUKmuAKHdFbBCKQ6AEIKDAA#v=onepage&q=fores%20y%20gran%C3%A9&f=false
 - Grondin, J. (2008). ¿qué es la hermenéutica?. Retrieved from <https://www.marcialpons.es/libros/que-es-la-hermeneutica/9788425425714/>
 - Guba E. y Lincoln y. (2000) . Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Recuperado de http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/7_Guba_Lincoln_Paradigmas.pdf
 - Gvirtz, S., y Podestá, M. E. D. (2010). Mejorar la gestión directiva en la escuela. Buenos Aires, AR: Ediciones Granica. Recuperado de: [https://books.google.com.co/books?id=DRsmBgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Mejorar+la+gesti%C3%B3n+directiva+en+la+escuela+Gvirtz,+S.+y+Podest%C3%A1,\(2010\),&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiDgv7Jv-noAhUOd98KHTxyCv0Q6AEIMjAB#v=onepage&q&f=true](https://books.google.com.co/books?id=DRsmBgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Mejorar+la+gesti%C3%B3n+directiva+en+la+escuela+Gvirtz,+S.+y+Podest%C3%A1,(2010),&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiDgv7Jv-noAhUOd98KHTxyCv0Q6AEIMjAB#v=onepage&q&f=true)
 - Henderson y Milstein. (2003). Resiliencia en la escuela. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=NuMJAAAACAAJ&dq=inauthor:%22Nan+Henderson%22&hl=es-19&sa=X&ved=0ahUKEwi359DvjYLDhUOj1kKHe7hDT8Q6AEIKzAA>
 - Hernández R, Fernández C y Baptista M. (2014) Metodología de la Investigación, sexta edición. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
 - Hinojo, L.F. (2006). Percepción de los equipos directivos de los centros de enseñanza secundaria de Andalucía sobre la formación profesional reglada. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/16157850.pdf>
 - Hurtado de Barrera Y. (2008). Algunos criterios metodológicos de la investigación. Recuperado de <http://investigacionholistica.blogspot.com/2008/04/algunos-criterios-metodolgicos-de-la.html>

- Hurtado de Barrera Y. (2012). Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia. Cuarta edición. Bogotá- Caracas. Ediciones Quirón.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía 34. Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. ISBN: 978-958-691-306-5 Copy Right 2008 primera edición.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Manual de funciones del directivo docente. Resolución 09317 del 6 de mayo de 2016 y anexo 1. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357013_recurso_1.pdf
- Puig G y Rubio J. (2013). Manual de resiliencia aplicada. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=HCYIBQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=manual+de+resiliencia+aplicada&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjP15K-x-noAhVSneAKHVuZBA8Q6AEIKDAA#v=onepage&q=manual%20de%20resiliencia%20aplicada&f=false>
- Quiñonez, R. M. (2006). Creatividad y resiliencia: Análisis de 13 casos colombianos. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/2631>
- Rivas. M. S. (2012). Fortalezas de carácter y resiliencia en estudiantes de Medicina de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Medicina; Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Psiquiatría. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/11241>
- Sánchez, F.M. (2015). Elementos de las historias de vida que influyen en la elección profesional de los maestros de educación infantil en formación. Tesis Doctoral. Universidad Complutense, Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/30831/>
- Secretaria de Educación Bucaramanga. (2018). Página oficial. Recuperado de: http://www.seb.gov.co/wp_educacion/?p=219
- UNESCO. (1996). Informe La Educación encierra un tesoro. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- UNESCO (1999). Cassasus. Informe a la UNESCO. La gestión en busca del sujeto. Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001176/117612so.pdf>
- UNESCO (2000). Gestión educativa estratégica módulo 2. IIPE. Recuperado: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159155?posInSet=1&queryId=7bcc2cd7-8e18-42d6-8607-1df7c3060457>
- UNESCO. (2015). Educación 2030, Declaración de INCHEON. Recuperado de: <http://>

unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf

- Valle J y Martínez C. (2010). La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada ¿De los modelos tradicionales a un “meta-modelo” supranacional? Recuperado de: <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/1/art5.pdf>

PERSPECTIVA A LOS PROCESOS DIDÁCTICOS EN EL ENFOQUE POR COMPETENCIA

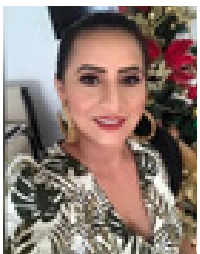


María Isabel Valencia Montero¹

Ministerio de Educación Nacional de Colombia

mariavamon@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9042-8937>



Sorlinda Carvajal Tovar²

Universidad de Córdoba. Colombia

lindacarvajal@yahoo.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0455-0910>



Fabio Alonso Estupiñán Gómez³

Universidad de Investigación y Desarrollo-UDI- Extensión San Gil- Santander Colombia

fabioestupinangomez@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3185-2105>

DOI: [10.37594/oratores.n13.416](https://doi.org/10.37594/oratores.n13.416)

Fecha de recepción: 12/02/2021

Fecha de revisión: 14/03/2021

Fecha de aceptación: 23/04/2021

RESUMEN

En este artículo se presenta un análisis sobre el enfoque por competencia, mediante una metodología de revisión documental, para lo cual se realiza un proceso de documentación de autores como Tobón (2005), Velázquez y Frola (2011), Badilla, quienes plantean este enfoque como una opción hacia la calidad educativa. En el proceso se evidencia que la construcción del concepto de competencias se ha visto influenciada por diferentes tendencias disciplinares y cambios en lo social y económico, contribuciones que de alguna manera han aportado en su evolución, pero también han tergiversado la esencia de lo que es formar desde el enfoque y esto ha dificultado al momento de diseñar y ejecutar un plan académico. Asimismo, se menciona que los procesos didácticos están

1 Magister en educación. Docente tutor del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Doctorante en ciencias de la educación de la universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología

2 Magister en administración de la Informática educativa. Docente en gobernación de Córdoba y Docente catedrática en el Centro de idiomas de la Universidad de Córdoba. Colombia.

3 Magister en educación, con énfasis en evaluación y currículo. Coordinador de investigaciones de la universidad de Investigación y Desarrollo-UDI- Extensión San Gil- Santander Colombia. Doctorante en ciencias de la educación de la universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología

conformados por una estructura de inicio, desarrollo y cierre, en la cual articulan una serie de secuencias didácticas para poder planificar la educación por competencias. Respecto a la evaluación por competencias se constituye en una oportunidad inmejorable para que cada persona demuestre el dominio de lo aprendido en cualquier contexto en el momento que le sea requerido, allí radica que no solo es adquirir el conocimiento, sino saberlo desarrollar y articular.

Palabras clave: enfoque, competencias, didáctica, evaluación

PERSPECTIVE ON DIDACTIC PROCESSES IN THE COMPETENCE APPROACH ABSTRACT

This article presents an analysis of the competence approach, using a documentary review methodology, for which a documentation process is carried out by authors such as Tobón (2005), Velázquez y Frola (2011), Badilla, who propose this approach as an option towards educational quality.. In the process it is evident that the construction of the concept of competences has been influenced by different disciplinary trends and changes in the social and economic aspects, contributions that in some way have contributed to its evolution, but have also misrepresented the essence of what it is to train from the approach and this has made it difficult to design and execute an academic plan. Likewise, it is mentioned that the didactic processes are conformed by a starting, developing and closing structure, in which they articulate a series of didactic sequences in order to plan the education by competences. Regarding to the evaluation by competences, it establish an unbeatable opportunity for each person to demonstrate mastery of what it is learned in any context at the time that it is required, there it lies that it is not only acquiring knowledge, but knowing how to develop and articulate it.

Keywords: Approach, competence, didactic, evaluation

INTRODUCCIÓN

En los últimos años en el campo educativo se han venido dando diversas formulaciones y planteamientos en relación al tema de competencias, porque este ha pasado por infinidad de tropiezos al no existir una claridad conceptual y académica, de lo que representa el educar desde este enfoque, dado que existe una contrariedad con el enfoque de competencias en cuanto a su concepción puesto que se le ha asignado múltiples definiciones e interpretaciones desde los diferentes campos disciplinares y asimismo entre las diversas tendencias sociales y económicas, por ende en la primera sesión se abordará el concepto que se tiene sobre competencias, desde sus orígenes y

en la actualidad. Para esto se tendrá en cuenta al autor Sergio Tobón. Por lo tanto, se revisará y se abordará las diferentes posturas y teorías que han aportado en la construcción y evolución de lo que se comprende por competencias. Seguidamente de lo anterior, en un segundo apartado se procederá a explicar el tema central de este artículo el cual se basa en cómo es la formación desde el enfoque por competencias y cómo son los procesos didácticos que se manejan desde este rumbo, así como las respectivas estrategias didácticas, esto con el fin aclarar el panorama contextual en torno al planteamiento de la educación por competencias y así conocer el terreno que se lleva ganado en cuanto a la meta que se han trazado los diferentes sistemas educativos, el de lograr una educación de calidad mediante un enfoque integral de la educación. Finalmente se revisará y se expondrán cuáles son las fortalezas y debilidades del enfoque de formación por competencias.

Concepto de competencias desde la perspectiva de la filosofía, la lingüística y la sociología moderna

De este modo resulta muy útil lo explicado por Sergio Tobón (2005) en donde describe las fuentes históricas que hicieron sus aportes trascendentales para el afianzamiento y construcción del concepto de competencia. De igual manera se encuentra que en estas referencias Tobón menciona que el origen de este concepto se remonta en la filosofía, aquí alude que los temas esenciales eran abordados por los filósofos griegos tales como la realidad del ser y el hombre de una forma articulada, el cual si se analiza se asemeja a la visión actual de la concepción de competencias en donde su formación se enfoca en la necesidad de articular los saberes de las diferentes disciplinas, por ejemplo Aristóteles plantea la relación entre el ser y el desempeño lo cual este filósofo lo interpreta como la posibilidad y la acción, asimismo hace referencia a la potencia y al acto por lo que es entendido como la importancia del saber hacer, siendo uno de los principios del enfoque de competencias en la actualidad

Igualmente, el autor describe que desde la perspectiva de la lingüística en la década de los sesenta también se hicieron importantes aportaciones para el concepto de competencias, una de estas se destaca la aparición de la competencia lingüística promovida por Noam Chomsky (1998) quien propuso este concepto de competencia como el acervo cognoscitivo que posee el hablante y oyente, en donde expone como los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse, para Chomsky esta competencia lingüística era vista como una estructura mental y genéticamente determinada y que esta es puesta en acción mediante el desempeño comunicativo; aquí esta competencia se percibe como el conocimiento de reglas y principios abstractos que regulan el sistema lingüístico y que mediante estas se pueden generar y comprender infinidad de oraciones. De esta competencia se pasó a la competencia comunicativa, por la cual se tiene en cuenta la capacidad de las personas para saber cuándo hablar y cuando no, y a su vez está relacionada con

las actitudes, valores y la motivación. Con relación a este tema el autor Habermas hizo su aporte al trabajar los conceptos de competencia interactiva y competencia comunicativa aquí explica que las personas son vistas como hablantes oyentes donde utilizan el lenguaje para comunicarse e interactuar sobre algún tema. Con base en esa definición se empezó a generar múltiples desarrollos ponencias, y reelaboraciones, tanto en la lingüística como en los diferentes campos disciplinares sobre el concepto de competencias.

Después de haber relatado a modo general los diferentes aportes e influencia que tuvo tanto la filosofía griega, como la lingüística y la sociología moderna en la construcción del concepto de competencias, conviene analizar los aportes que se dieron desde los diferentes campos del saber, puesto que sin duda alguna contribuyeron en el inicio del enfoque de las competencias, en este caso se está refiriendo al paradigma conductual- cognitivo, la psicología cultural y la psicología laboral o también denominada organizacional.

Campos disciplinares que contribuyeron en la consolidación del enfoque por competencias

En este sentido se encuentra que, desde la psicología conductual, el concepto de competencia es visto como un comportamiento efectivo que va ligado al desempeño, esta postura fue adoptada por las instituciones educativas y organizaciones en los años noventa, quienes asumieron que las personas debían desarrollar ciertas competencias claves que les facilitara la inserción al mundo laboral, si se mira en la actualidad esta concepción desde lo conductual hace referencia al principio del saber hacer, en donde solo el concepto de competencias se resume como una conducta que va ligada al desempeño y que solo tiene en cuenta el contexto académico-laboral.

Otro campo disciplinar que ha hecho aportes relevantes al concepto de competencias, es la psicología cognitiva; el cual asocia el término de competencias con el desarrollo cognitivo, desde esta línea cognitiva se destaca la aportación de la teoría de las inteligencias múltiples en la cual se pluraliza el concepto tradicional de inteligencia y este concepto es inmerso en el desarrollo y manifestación de las diferentes inteligencias, el cual la teoría sustenta la comprensión de las competencias en su dimensión cognoscitiva, desde esta presunción Gardner (1993) establece que las competencias no son innatas, ni tampoco predeterminadas, sino que estas son una masificación de la inteligencia, que depende de la capacidad individual y del grupo social donde se construye dicha competencia.

Otra línea disciplinar que hizo su aporte, es la psicología cultural en donde se tiene como máximo representante al psicólogo lev Vygotsky, el cual desde este campo disciplinar se ha

propuesto que las competencias “*son acciones que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores*” (Hernández et al., 1998, p. 14). En referencia a lo anterior el autor Tabón (2006) menciona; que el aporte desde la psicología cultural al concepto de competencias es que el principio la mente y el aprendizaje son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas, estando la idoneidad influenciada por el mismo contexto.

Asimismo, es importante el aporte realizado por Benjamín Bloomaño citado en el artículo Tuning América Latina del autor Badilla, el cual este autor plantea una taxonomía que sirve de base de la formación integral por competencias dado que propuso tres objetivos como lo son desarrollo cognoscitivo, afectivo y psicomotor de un ser que piensa, siente y actúa, a partir de esta teoría se integra el concepto de competencias desde el saber ser, el saber conocer y el saber hacer, trilogía que plantea el autor Tabón (2005) en su libro sobre la formación por competencias, en donde establece la importancia de articular una educación integral desde las competencias vista desde su totalidad.

Ahora bien, conviene analizar un último escenario que ha tenido sin duda alguna gran influencia en la consolidación y conceptualización que se le ha asignado al termino de competencias, en este caso se está haciendo referencia al ámbito del mundo laboral y el de la ciencias empresariales, dado que, con el auge de la sociedad del conocimiento, la globalización y la competitividad empresarial, el concepto de competencias se tergiversó hacia el termino de desempeño visto desde la competitividad, es decir las empresas se interesaron por acrecentar su competitividad por medio de la formación en competencias en sus trabajadores.

Con relación a lo anterior Tobón (2005) alude que el denominado enfoque por competencias “surgió a raíz del requerimiento de las empresas de promover el aprendizaje organizacional” por tal motivo en la década de los 80 las empresas empiezan a interesarse por fomentar el desarrollo de competencias laborales, no obstante, fue en la década de los 90 cuando se hace más sólido el desarrollo de este enfoque por competencias.

Lo expuesto hasta aquí, evidencia que la construcción del concepto de competencias se ha visto influenciada por diferentes tendencias disciplinares y cambios en lo social y económico, contribuciones que de alguna manera han aportado en su evolución pero también han tergiversado la esencia de lo que es formar desde el enfoque y esto ha dificultado que al momento de diseñar y ejecutar un plan académico desde el enfoque por competencias no exista una formación integral, puesto que cada campo disciplinar lo han enfocado a su conveniencia y al ser este enfoque de naturaleza multidisciplinar lo han abordado desde diferentes concepciones, en este sentido se

puede mencionar que dependiendo del contexto donde se trabaje, el concepto de competencias podría tener diferentes significados.

Concepto de competencia desde el campo educativo

Con todo lo anterior, se hace necesario ahondar un poco sobre la concepción que se tiene sobre competencias en la actualidad, para esto cabe mencionar la definición que le asigna el autor Tobón, el cual menciona; que las competencias son desempeños integrales que implican el desarrollo del saber ser, saber conocer, saber hacer y convivir en los problemas del contexto, sumado a esto menciona que las competencias son vistas como procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad (Tobón, 2005). Tomando como referencia lo anterior se puede mencionar que desde el enfoque por competencia se busca lograr un aprendizaje que integre y combine conocimientos de diversa naturaleza como lo son; el saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar y saber actuar en los diferentes escenarios.

De este modo, el haber citado el concepto de competencias actual que más se acopla al contexto educativo, se procederá a explicar el tema central del este apartado lo cual se basa en cómo es la formación desde el enfoque por competencias y como son los procesos didácticos que se manejan desde este enfoque, así como sus respectivos componentes, esto con el fin aclarar el panorama contextual en torno al planteamiento de la educación por competencias y así conocer el terreno que se lleva ganado en cuanto a la meta que se han trazado los diferentes sistemas educativos, de lograr una educación de calidad mediante un enfoque integral de la educación.

Formación desde el enfoque por competencias

En este sentido hablar del enfoque por competencias, es hacer referencia a un conjunto de saberes declarativos y procedimentales incorporados por la integración de las diferentes ciencias, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer. Por tanto, desde este enfoque se busca el desarrollo total del individuo que se está educando, en sus diferentes dimensiones como lo son; física cognitiva, comunicativa, social y afectiva, pero además se busca el desarrollo de competencias que le sean esenciales e imprescindibles para toda la vida. En este enfoque las competencias se componen e integran de manera interactiva con conocimientos explícitos y tácitos para por medio de estas saber resolver problemas del contexto o lograr un propósito específico con pertinencia e idoneidad, por lo tanto, desde este enfoque se pretende orientar la formación del educando hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos.

Con todo y lo anterior, se podría decir que este enfoque por competencias vendría siendo una herramienta para la educación en esa búsqueda de la formación integral del siglo XXI, aquí conviene

mencionar lo expuesto por Tobón (2015) quien menciona que la formación basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre estos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; fomenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas.

De modo que desde este enfoque el alumno adquiere el rol de ser el protagonista de su propio proceso de aprendizaje con el apoyo de su docente, quien en este caso cumple el papel de mediador y facilitador orientador en la adquisición y desarrollo de este conjunto de recursos que le van a permitir al estudiante fortalecer sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas, así como la regulación de sus procesos afectivos y motivacionales, lo que supone para el docente el enfrentar el reto de modificar las metas del paradigma educativo tradicional que se basaba en la enseñanza y memorización de contenidos, para enfocar los procesos de formación y aprendizaje en torno a las competencias (Tobón, 2005).

Como se mencionó anteriormente, es un reto para el docente el poder formar a partir de este enfoque por competencias, lo que supone para el educador reinventar su práctica pedagógica, así como sus procesos didácticos, lo cual hacen referencia a ese conjunto de estrategias que utiliza el educador de manera intencionada con el objeto de mediar en el aprendizaje del alumno, como por ejemplo: las diferentes actividades y técnicas que utiliza para lograr unas determinadas metas de aprendizaje en el estudiante, de modo que a partir del currículo que se ha implementado por las instituciones educativas, el docente se apoya para generar estrategias didácticas para poder usar el enfoque por competencias.

Procesos didácticos del enfoque por competencias

Asimismo, se puede mencionar que estos procesos didácticos están conformados por una estructura de inicio, desarrollo y cierre, en la cual articulan una serie de secuencias didácticas para poder planificar la educación por competencias, en este caso el docente inicia con la planificación de su proceso de enseñanza aprendizaje, aquí el docente hace un diagnóstico de necesidades de aprendizaje de los alumnos y con base en este resultado, selecciona y prepara los contenidos disciplinares que va a desarrollar, así como la metodología a implementar y las estrategias para cumplir con los logros de enseñanza-aprendizaje trazados. Hay que subrayar que es fundamental

que el docente realice esta planificación de su proceso educativo, porque le permitirá establecer con claridad los pasos que seguirá en su clase y cómo piensa alcanzar las metas propuestas.

Sin embargo, abordar la planificación desde las competencias no es tarea fácil, por lo que el docente deberá tener claramente establecido durante toda su planificación, que su misión va más allá de lograr un conocimiento en sus estudiantes, sino que debe realizar una ardua labor para poder gestionar el desarrollo de estas competencias. Estos procesos didácticos tienen una estructura de inicio, desarrollo y cierre, por lo tanto, cabe mencionar que en esta fase de desarrollo el docente pone en marcha lo trazado en su proyecto de planificación, es decir el profesor hace uso de las estrategias y herramientas, y emplea la metodología que planteó para el desarrollo de estas competencias, en referencia a esto se encuentra que existen una serie de estrategias descritas por el autor Velásquez (2011) entre las que más se destacan está el aprendizaje basado en problemas, método de casos, el proyecto y el aprendizaje cooperativo. A continuación, se abordará muy puntualmente estas tácticas.

- Aprendizaje basado en competencias: según Velásquez (2011) esta opción metodológica consiste en plantear una situación problemática para ser resuelta por los alumnos de manera cooperativa, es necesario que haya una correcta comprensión del problema, aquí el profesor pasa a ser el mediador y potencializado en el desarrollo de este aprendizaje, lo importante en esta estrategia no es que los alumnos lleguen a la solución del problema, sino que estos puedan interactuar y poner en juego lo que conocen, lo que saben hacer, y las actitudes que adoptan.
- El método de casos: esta estrategia consiste en una descripción narrativa que se hace de una determinada situación de la vida real, incidente o suceso que involucre la toma de decisiones por parte de quien lo analiza y pretende resolverlo, esta descripción narrativa debe contener la información básica que conduzca a la movilización de recursos de tipo conceptual, procedimental o actitudinal y que conlleven a una solución o varias alternativas viables. En esta estrategia la función del docente como mediador consiste buscar en que el estudiante desarrolle sus competencias a través de la búsqueda de información, desde diferentes posturas, por lo tanto, desde este método activo, el estudiante podrá desarrollar competencias para la vida (Velásquez, 2011).
- El proyecto: este método permite el desarrollo de competencias dado que fomenta el progreso de conocimientos, habilidades y actitudes en los alumnos, mediante este procedimiento el alumno vincula las actividades escolares a la vida real y dentro de un ambiente natural; en este proyecto interviene todo tipo de actividades manuales, intelectuales, estéticas, sociales, etc.

- Aprendizaje cooperativo: esta estrategia de trabajo en equipo permite crear un ambiente que conduce hacia el favorecimiento de un aprendizaje significativo y a su vez fomenta el nivel de competitividad del equipo mediante la cooperación, por tanto, la competencia a desarrollar por el maestro mediador es la aplicación del aprendizaje cooperativo. En este trabajo en equipo se fomenta la socialización, la discusión, la reordenación activa de los conocimientos, y el saber aceptar opiniones (Velásquez, 2011).

Proceso educativo de las competencias en el contexto colombiano

También en el proceso educativo las competencias como enfoque, orientan el desarrollo de aspectos tan importantes como la docencia, el aprendizaje y la evaluación. Tanto es así que puede darse “1) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos” Estrada (s. f). El enfoque por competencias ha demostrado ser flexible, por cuanto puede ser implementado en diferentes modelos pedagógicos o desde una integración de estos. Pero, para su efectiva implementación y lograr los resultados esperados en los aprendizajes de los estudiantes, es necesario, que los docentes reconozcan la importancia de la planeación educativa por competencias en sus etapas de diseño, desarrollo y gestión curricular; es de vital importancia que se apropien de ella, ya que para hacer funcional este enfoque en el aula debe darse una integración de componentes curriculares; de acuerdo con Méndez (2014):

“Uno de los tantos desafíos que enfrentan los profesores en su trabajo de planificación y puesta en marcha del currículo de aula, tienen relación con las preguntas ¿Cómo presentar los contenidos de aprendizaje a sus estudiantes? ¿Cómo conducir a los estudiantes en la adquisición de conocimientos? ¿Cómo organizar el trabajo docente alumno, alumno-alumno y alumnos-recursos? ¿Qué contenidos son más prioritarios? y ¿Cómo saber si los estudiantes han adquirido tal o cual conocimiento?”

Para responder a estos sustanciales cuestionamientos, en el caso colombiano, se ha propuesto desde el Ministerio de Educación Nacional (2016) (MEN) a las Instituciones Educativas la Estrategia de Integración de Componentes Curriculares (EICC); conformada por cuatro componentes, que buscan apoyar la cualificación de los currículos de los establecimientos educativos del país, con el fin de lograr mejores aprendizajes, por parte de los estudiantes. Estos componentes curriculares son: 1. Los Referentes de calidad del MEN, conformados por: a). Estándares Básicos de Competencias

(que establecen los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes en cada grupo de grados en las distintas áreas); b). las Matrices de referencia (las cuales permiten reconocer las evidencias del aprendizaje, y están presentes en los grados a los que se les realizan pruebas externas de aprendizaje a los estudiantes); c). Mallas de aprendizaje (estas permiten plantear lo que queremos que los estudiantes aprendan desde el deber ser de los aprendizajes); d). Derechos Básicos de Aprendizaje (son la guía para encontrar ejemplos asociados al aprendizaje, y presentan de manera general aquellos aprendizajes fundamentales que los estudiantes deben alcanzar cada año); e). y unas Orientaciones pedagógicas (que son un documento de orientación que complementan los procesos de planeación de los docentes). 2. Los materiales educativos de alta calidad. 3. Las Evaluaciones de carácter formativo y sumativo. 4. Los procesos de acompañamiento pedagógico in situ y asistencia técnica a los establecimientos educativos, el cual pone su énfasis en el acompañamiento (entre pares) que se hace a los docentes.

Como ya es sabido, la política educativa colombiana, en todos sus niveles, está centrada en el enfoque por competencias; por el cual se lleva a abordar los procesos didácticos que hacen parte de este enfoque, y que deberían ser de obligatorio conocimiento, análisis, estudio, apropiación e implementación por parte de los docentes, especialmente por su marcada implicación en las actividades que orientan a diario, ya que como docentes del estado colombiano, sus acciones en el aula deben estar articuladas con las políticas educativas de la nación. Las prácticas del aula deben fundamentarse en el enfoque por competencias y desde las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual, como ya se ha mencionado antes, propone unos referentes nacionales de calidad, dentro de los cuales sugiere tener en cuenta en la realización de las planeaciones de clases, los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencias, la Matriz de referencia, las Mallas de aprendizaje, los Derechos Básicos de Aprendizaje y las Orientaciones pedagógicas; tales referentes movilizan el currículo, direccionando al plan de aula, y este a su vez marca la ruta del docente; facilitándole el diseño de secuencias didácticas, las cuales “son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón, Pimienta y García, 2010).

Ahora bien, para lograr el aprendizaje de los estudiantes en el enfoque por competencias, la práctica pedagógica del docente debería estar caracterizada por el uso de una comunicación constante con los estudiantes, con variados propósitos de aprendizaje, en un lenguaje académico preciso, siempre partiendo de las expectativas de aprendizaje y de sus conocimientos previos, tratando de que la información que se transmite sea escalonada, exacta y refleje una profunda comprensión de los contenidos, teniendo siempre presente que el estudiante ocupa un papel central

en su proceso de formación.

Según lo anterior, el docente debe utilizar la indagación y la discusión, teniendo presente siempre que él no posee el rol central, realmente es un mediador que utiliza técnicas adecuadas para profundizar en la comprensión de los estudiantes, formulándoles preguntas sencillas, pero también aquellas que desafían su comprensión. Porque se debe evitar que estos reciten información escrita o verbal y para *“impulsar a los estudiantes a hacer conexiones entre conceptos o acontecimientos que creían que no guardaban relación y a llegar a nuevas comprensiones de materiales complejos”* Danielson, C. (2013). Además, buscando incentivar habilidades comunicativas que formen en el estudiante un pensamiento crítico y participativo; por lo que dichas posturas facilitan al docente evaluar los métodos a través de las evidencias de los aprendizajes; y tomar decisiones con respecto al proceso de formación del estudiante, con el objetivo de alcanzar una educación de calidad.

La reflexión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, también hace parte de la labor del docente, bien sea como autorreflexión, o como reflexión entre pares académicos, porque a través de ella se puede trabajar por el bienestar de los estudiantes, desafiando visiones tradicionales, y abordando de formas distintas problemáticas del contexto social institucional que requieren ser solucionadas o mejoradas con la toma de decisiones acertadas.

Proceso de evaluación de las competencias

En lo concerniente a la fase de evaluación de las competencias es imprescindible retomar el concepto de la palabra evaluar la cual se asocia en términos generales a: medir, calificar, calcular, tasar; es así como todo puede ser evaluado y medido, razón ésta, que cada día se hace evidente dentro de las escuelas la importancia de la evaluación como una herramienta fundamental para permitir el reconocimiento de la diversidad de pensamientos y aprendizajes de los estudiantes. Con relación a esto, se remite el concepto de evaluación propuesto por el MEN, para ir haciendo una valoración de la evaluación en los diferentes escenarios aplicables.

La evaluación formativa sobrepasa el concepto de medición asimilado con frecuencia a la calificación. Hay que decir que toda medición es un proceso evaluativo, pero no toda evaluación es una medición o está reducida a ella, debido a que la evaluación implica una mirada más amplia sobre los sujetos y sus procesos porque incluye valoraciones y juicios sobre el sentido de las acciones humanas, por tanto, toma en cuenta los contextos, las diferencias culturales y los ritmos de aprendizaje, entre otros. Una contemplación sobre la evaluación con esta matriz exige entonces que se desarrollen e incorporen diferentes métodos, técnicas e instrumentos para evaluar y tomar cualquier decisión especialmente si se está hablando de aquellas que se refieren al aula (MEN.

Doc. 11 2009. pág. 23). Desde esta perspectiva, se permite comprender que la evaluación no es simplemente la suma de unas calificaciones, sino todo el proceso que conforma la formación del educando; es aquí donde radica la importancia de la evaluación basada en competencias, porque esta permite que no se limite el proceso a solo un campo cuantitativo, ya que intervienen los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se tejen en diversos escenarios pedagógicos.

En ese sentido, se debe entender que la evaluación en el aula es una de las actividades que hacen parte y se desarrollan dentro del proceso formativo que se adelanta en la institución escolar, con la cual no solamente aprenden los estudiantes, sino que especialmente, lo hacen los maestros, porque a partir de ella es que deben visualizar, organizar y planificar su trabajo de enseñanza (MEN. Doc. 11 2009). Todo esto con miras a generar un impacto en las características particulares de cada uno de los estudiantes e incluso de los maestros, como sujetos que actúan en los procesos de formación.

Con base en lo expuesto hasta aquí, Tobón, Pimienta, García (2010) argumentan: “La evaluación de las competencias es una experiencia significativa de aprendizaje y formación, que se basa en la determinación de los logros y los aspectos a mejorar en una persona respecto a cierta competencia, según criterios acordados y evidencias pertinentes, en el marco del desempeño de esa persona en la realización de actividades y/o el análisis, comprensión y resolución de problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo, considerando el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir. La retroalimentación es la esencia de la evaluación y es necesario que se brinde en forma oportuna y con asertividad” (p.116), es decir, todas aquellas actividades que tengan un carácter formativo y que le permitan contextualizar el acto educativo, siendo este un proceso en continua retroalimentación garantizará una construcción social, que en última es el fin de los procesos educativos y formativos.

La evaluación de las competencias constituye entonces una valoración sistemática del desempeño de los estudiantes, por medio de la comparación entre los criterios y las evidencias que muestran el grado de dominio que se posee en torno a una actuación determinada ante problemas pertinentes del contexto (Tobón, 2006). Se constituye así la evaluación por competencias una oportunidad inmejorable para que cada persona demuestre el dominio de lo aprendido en cualquier contexto en el momento que le sea requerido, allí radica que no solo es adquirir el conocimiento, sino saberlo desarrollar y articular.

Toda esta reflexión, ha dado una visión de la importancia de la evaluación por competencias en cuanto a determinar los logros de los agentes que conforman el proceso educativo, tomando claro

está como referencia, sus características y las diversas formas de aprender, unido a una evaluación integral que comprenda la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Así, el fin esencial de la evaluación de las competencias es determinar cómo se forman éstas en los estudiantes durante los módulos y a lo largo de un programa educativo, con el fin de que aprendan a desempeñarse con un compromiso ético e idoneidad ante los problemas del contexto actual y futuro, en el marco de un aprendizaje y mejoramiento continuo que aseguren el emprendimiento y la empleabilidad. Es importante tener presente que la aplicación de las estrategias evaluativas debe responder al enfoque evaluativo que se propone.

Por todo lo demás, una visión transformadora de la evaluación por competencias garantizará el papel participativo del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para crear nuevos conocimientos, a partir de procesos investigativos, asumiendo posturas críticas en su entorno. Por lo tanto, en educación la evaluación se convierte no en un fin sino en un medio para el aprendizaje, generando aprendizajes significativos, comprensivos, sistemáticos y críticos.

Fortalezas y debilidades del enfoque de formación por competencias

Finalmente conviene describir cuales son las fortalezas y debilidades de formar a los estudiantes mediante este enfoque por competencias. Respecto a esto se puede mencionar que unas de las fortalezas es que este enfoque por competencias puede ser esa herramienta para lograr esa formación integral dado que está orientada a desarrollar el máximo potencial del ser humano en sus diferentes dimensiones; física, cognitiva, comunicativa, social y afectiva, fomentando el aprendizaje significativo en el individuo que se está educando. Asimismo, en lo referente a la formación integral cabe mencionar lo expuesto por (Zapata 2015, p. 4) quien menciona que una de las mayores fortalezas, al ser un enfoque integrador es que se puede acabar con la problemática existente entre el mundo de la academia y el mercado laboral, en relación lo anteriormente citado se puede establecer que este enfoque contribuye de forma significativa pues conecta al estudiante con el componente laboral.

Otra de las fortalezas y que tiene relación con la anterior, está que la formación por competencias hace más dinámicos, prácticos y viables los procesos educativos en comparación con el anterior paradigma tradicional. Por lo tanto, este enfoque de competencias al ser de naturaleza multidisciplinar conlleva a que la educación sea más integral y complementaria, ancladas en paradigmas de aprendizaje mucho más activos y autónomos (Zapata, 2015, p. 28). De lo anteriormente citado, se puede aportar que en este enfoque el alumno toma más protagonismo en su aprendizaje dado que deja de ser ese receptor pasivo que solo se dedica a almacenar información, para pasar a ser un transformador de su proceso de aprendizaje con apoyo de un mediador, en este

caso el docente.

Del mismo modo algunos autores resaltan que las fortalezas de este enfoque no solo se radican en ventajas prácticas e instrumentales, sino que a nivel ético y moral este enfoque por competencias hace su importante contribución. Con relación a esto los autores Schmal y Nespolo, (2012) exponen que el concepto actual de competencias contribuye la construcción de una sociedad, no solo más eficiente, más productiva, sino que también más abierta, más tolerante, más plural, por incluir una concepción ciudadana, de equidad, de justicia, que busca abordar competencias genéricas, blandas o transversales que complementen a las competencias específicas.

De modo contrario se encuentra que, así como este enfoque por competencias tuvo acogida y aceptación de los diferentes sectores académicos y laborales, existen diferentes posturas que critican la formación dese este enfoque por competencias, pues se encuentra que también tiene sus desventajas.

En este sentido se puede mencionar que una de las críticas que más se le hace a este enfoque por competencias, es de corte conceptual, en relación a esto se encuentra que existe una dificultad con el enfoque de competencias, en cuanto a la interpretación de lo que se entiende por competencias, dado que tiene múltiples definiciones desde los diferentes campos disciplinares, y al no existir una claridad conceptual y académica, de lo que representa el educar desde este enfoque, se da una contrariedad, lo cual muchas veces se convierte en un obstáculo para diseñar y ejecutar los programas de formación por competencias; en relación a lo expuesto anteriormente, Zapata (2015) expone que algunos teóricos expresan que no hay diferenciación entre competencias y los diferentes tipos de competencias como consecuencia de esto algunos asimilan el concepto de competencia sin adjetivos a otro tipos de competencias como las profesionales.

De otro lado, hay otras críticas de corte pragmático, donde se menciona que el enfoque se orienta más a un desarrollo de competencias para la empleabilidad, en referencia a esto varios autores exponen que este enfoque por competencias mercantiliza e instrumentaliza la educación. Relacionado a lo anterior Del Rey y Sánchez (2011) consideran que las competencias es otra de las nuevas ideologías, que colonizan los sistemas educativos actuales: un proceso neoliberal tendiente a colocar al estudiante al servicio de las necesidades de la económica y del mercado, y no de la educación al servicio del estudiante. Se trata de reducir la educación a la fabricación de un alumno económicamente “*preforman*”; adiestrado para ser competitivo en los mercados profesionales y del trabajo.

Lo anterior, evidencia que en este enfoque para algunos autores la educación es vista como un negocio donde se lucran ciertos sectores económicos, como bien se conoce fue desde el campo organizacional y empresarial donde se consolidó este enfoque por competencias, con David McClelland uno de los pioneros en el origen de la educación y capacitación basada en competencias en los Estados Unidos, como se puede notar desde entonces este enfoque iba orientado al desarrollo de competencias laborales, claro está que no es el único campo que se interesó por adoptar este proceso basado en competencias y como se mencionó al inicio de este apartado, son varias las definiciones que se tiene del concepto de competencias, Por lo tanto, el contexto donde se trabaje, el concepto de competencias podría tener diferentes significados en este sentido se podría decir cada campo disciplinar hizo su interpretación del enfoque y lo enfocó a sus intereses.

Reflexiones finales

En relación con todo lo expuesto hasta aquí queda claro que hoy día se hace importante a nivel de educación conocer el aporte de la enseñanza por competencias y sus aspectos epistemológicos y metodológicos, a la práctica pedagógica como elemento que facilita la búsqueda de la verdad y la reflexión hacia el encuentro del conocimiento; de igual forma se observa que el desarrollo y el proceso actual de cambio que se está viviendo en el mundo, ha producido movimientos dentro de la educación y en los objetivos que ésta debe alcanzar, conllevando esto a que todos los elementos que comprenden los procesos educativos se renueven y reordenen las formas de concebir la educación, mirando las necesidades de la sociedad buscando una formación integral de los estudiantes; es aquí donde juega un papel bien importante el aprendizaje basado en competencias, ya que ésta busca dar una mirada y hacer una reflexión que responda a las nuevas expectativas de la sociedad.

El término de competencias ha dado origen a un lenguaje muy amplio tanto en el terreno educativo como laboral, esta diversificación de lo que se comprende por competencias desde los diferentes campos disciplinares, ha desencadenado una confusión al no existir una clasificación completa, racional y funcional del enfoque, como consecuencia de esto se ha generado una serie de obstáculos al momento de diseñar y ejecutar un plan académico desde el enfoque por formación de competencias, sin embargo al ser un enfoque dinámico y multidisciplinar ha permitido una vinculación entre del sector educativo y el mundo laboral, anclando un aprendizaje más activo y funcional, de modo que el enfoque de las competencias se viene estableciendo como una herramienta para el logro de una educación de calidad, dado que por ser un enfoque integrador, se orienta en la formación humana integral, que abarca tanto la teoría como la práctica en sus diversas actividades, contribuyendo en la autorrealización, potencialización y desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones, fomentando así la construcción de un aprendizaje autónomo y significativo.

El advenimiento de las nuevas tecnologías de información y comunicación, ofrecen a la educación elementos pedagógicos importantes para afrontar con tenacidad las vicisitudes de esta aldea global. Todo esto reclama que el derecho a la educación sea algo fundamental e inviolable, de tal manera que se pueda seguir cumpliendo con el objetivo de lograr conocimientos que sean significativos.

Desde este punto de vista, se sigue afirmando que el aprendizaje basado en competencias, brinda los recursos y se convierten en instrumento de orientación para realizar esa transformación de las expectativas de la educación, favoreciendo a la formación del docente, como agente implicado buscando que la educación de los niños y jóvenes sea trascendente y tenga repercusiones para el futuro, jugando un papel importante el manejo correcto de la interpretación y de la comprensión en el proceso de aprendizaje, esto se da mediante el desarrollo adecuado de los procesos epistemológicos, ofreciendo elementos que conduce a una buena práctica de la enseñanza para conseguir resultados educativos eficientes.

Es válido decir entonces que, las competencias y la metodología, conjugadas con la pedagogía acorde a sus tendencias y enfoques, serán siempre la vanguardia en la educación, en un mundo cambiante, inestable y con una acelerada tecnología. La educación se incluye en la racionalidad práctica y que a su vez está enlazada a otras áreas del saber y que también corresponde a las acciones o praxis del hombre (que implica conocimiento) y tiende al alcance de finalidades propuestas.

Sin duda alguna es un reto para el docente el poder orientar en la educación a partir de este enfoque por competencias, pues implica que el educador reinvente su práctica pedagógica y utilice todas las herramientas necesarias para crear estrategias didácticas que faciliten el desarrollo de diferentes competencias en sus estudiantes, para tal fin el docente deberá hacer una planificación de su propuesta pedagógica a desarrollar, en donde deberá hacer un diagnóstico inicial para el aprendizaje de sus alumnos. Es fundamental que el docente realice esta planificación de su proceso educativo, porque le permitirá establecer con claridad los pasos que seguirá en su clase y cómo piensa alcanzar las metas propuestas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badilla (s.f) “Algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de américa latina” documento de Tuning América Latina.
- Chomsky, N. (1998). Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje. Barcelona: Prensa Ibérica.

- Danielson, C. (2013). *A Framework For Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Del Rey, A., & Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15), 233-246.
- García, A. (s.f.). Estrategias didácticas bajo el enfoque de competencias: aplicación del uso de herramientas de forma interactiva. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Instituto Politécnico Nacional. Email: aurisestrada@hotmail.com
- Gardner, J. (1993). *Sobre liderazgo*. Simon y Schuster.
- Méndez, R. (2014). *La Planificación por Competencias*. Universidad de San Carlos. Facultad de Humanidades de Guatemala. Email: romeomdzr@gmail.com
- Ministerio De Educación Nacional (MEN). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*. Documento N° 11. Ministerio de Educación Nacional. (1ra Ed.). Bogotá, Colombia: (2009).
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Instrumento de apoyo a la Integración de los Componentes Curriculares en los Establecimientos Educativos (PICC- HME)*. [Documento de trabajo]. Bogotá: MEN.
- Perozo, S (s, f.) Tema 3. *Procesos didácticos del enfoque por competencias. La planificación y la facilitación*. Email: sunperozo@gmail.com
- Schmal Simón R, Néspolo Cova M. Algunas interrogantes que abre un modelo curricular de desarrollo de competencias. *Rev Electr Desar Comp (REDEC)* 2012. <https://docplayer.es/35848527-Algunas-interrogantes-que-abre-un-modelocurricular-de-desarrollo-de-competencias.html>
- Tobón (2005) “Formación basada en competencias”, Universidad de Madrid,
- Tobón, Pimienta y García (2010) “Secuencias didácticas; aprendizaje y evaluación de competencias” Person Educación, México.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup, 1, 1-15.
- Tobón, S. T. (2015). *Formación integral y competencias*. Editorial Macro.
- Velázquez y Frola (2011) “Estrategias didácticas por competencias: diseños eficientes de intervención pedagógica” centro de investigación educativa y capacitación institucional S.C.
- Zapata (2015) “El modelo y el enfoque de formación por competencias en la educación superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista académica y virtualidad*. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, Colombia.

ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS PEDAGÓGICOS DEL CURRÍCULO ACTUAL DE LA ZONA RURAL DE CÓRDOBA COLOMBIA PARA GENERAR CULTURA DE PAZ, EN LA EDUCACIÓN QUE SE IMPARTE EN LAS ZONAS DE POST CONFLICTO



Marcelino Andrés Pérez Ortiz*

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT,
Panamá
gunhomaestros@gmail.com



Eduardo Cola López Echaniz**

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT,
Panamá
episteme2008@hotmail.com

DOI: 10.37594/oradores.n13.414

Fecha de recepción: 15/09/2020

Fecha de revisión: 10/10/2020

Fecha de aceptación: 24/10/2020

RESUMEN

Esta investigación se realizó en el departamento de Córdoba-Colombia. Se buscó Identificar cuáles son los elementos pedagógicos del currículo educativo de la zona rural de Córdoba Colombia, que podían contribuir para la construcción de una cultura enfocada hacia la paz desde la educación que se imparte. Se tomó al municipio de Tierralta como caso de estudio, dado su ubicación estratégica en la zona de conflicto del país durante el conflicto armado que azotó varios municipios de Colombia, entre ellos Tierralta. La zona de rural de Tierralta fue afectada por la violencia, hoy, después del proceso de paz, en el post conflicto, desde la educación se debe reparar o, por lo menos contribuir a la sanación de las secuelas de la violencia en los contextos de las instituciones educativas. Para ello es necesario que el currículo contenga elementos pedagógicos que ayuden a este proceso. Se encontró a través de una entrevista grupal, una entrevista semiestructurada a los directivos de Tierralta-zona rural, un estudio de casos y un análisis documental, que no hay suficientes elementos en el currículo para este fin, y que antes que nada se le ha añadido un cúmulo de conceptos y contenidos temáticos que solo sirven como historia pero que no permean el tejido social de las instituciones educativas. Se propone un eje transversal no temático para ayudar al

*Doctorando en ciencias de la educación. Magister en Administración de Instituciones Educativas. Especialista en Educación Personalizada. Licenciado en Ciencias Religiosas

** Doctorado en Ciencias de la Administración. MBA – Maestría en Administración de Empresas. Posgrado en Alta Gerencia. Maestría en Docencia Superior. Posgrado en Docencia Superior. Licenciado en Ciencias Económicas

currículo de la zona rural de Tierralta a construir una cultura de paz en el post conflicto desde la educación que se imparte.

Palabras clave: Paz, Currículo, Cultura de paz, Eje transversal

ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL ELEMENTS OF THE CURRENT CURRICULUM OF THE RURAL AREA OF CÓRDOBA COLOMBIA TO GENERATE A CULTURE OF PEACE, IN THE EDUCATION THAT IS PROVIDED IN THE POST-CONFLICT AREAS

ABSTRACT

This research was carried out in the department of Córdoba-Colombia. It was sought to identify which are the pedagogical elements of the educational curriculum in the rural area of Córdoba, Colombia, which could contribute to the construction of a culture focused on peace from the education that is taught. The municipality of Tierralta was taken as a case study, given its strategic location in the country's conflict zone during the armed conflict that hit several municipalities in Colombia, including Tierralta. The rural area of Tierralta was affected by violence, today, after the peace process, in the post-conflict, education must repair or, at least contribute to the healing of the consequences of violence in the contexts of educational institutions. For this, it is necessary that the curriculum contain pedagogical elements that help this process. It was found through a group interview, a semi-structured interview with the managers of Tierralta-rural zone, a case study and a documentary analysis, that there are not enough elements in the curriculum for this purpose, and that first of all it has been Added a host of concepts and thematic contents that only serve as history but do not permeate the social fabric of educational institutions. A non-thematic transversal axis is proposed to help the curriculum of the rural area of Tierralta to build a culture of peace in the post-conflict from the education that is imparted.

Keywords: Peace, Curriculum, Culture of peace, Transversal axis

INTRODUCCIÓN

Luego del conflicto armado en Colombia, el cual tocó todos los campos del país, tanto social, económico, cultural y educacional, existen en todos estos frentes retos determinados para resarcir de alguna manera las consecuencias del conflicto, pero sobre todo para que su legado no permee las nuevas generaciones.

Uno de esos frentes es el educativo, el cual tiene como reto, hacer que los estudiantes que

vivieron de cerca el conflicto y que fueron atropellados por sus actores en sus derechos, no repitan esas experiencias y, por el contrario, aprendan a convivir pacíficamente luego de un proceso de paz.

El post-flicto es el espacio y el tiempo oportuno para que las escuelas rurales de las zonas del conflicto replanteen sus estrategias, planes de estudio y sus prácticas de aula en la búsqueda de brindar una nueva visión de sociedad a los niños, niñas y adolescentes .

Uno de los departamentos golpeados por el conflicto armado colombiano fue Córdoba sobre todo en los municipios de Valencia, San Jose de Ure, Puerto Libertador, Montelibano y Tierralta.

En estas investigación se quiso identificar cuáles son los elementos pedagógicos del currículo educativo de la zona rural de Córdoba Colombia, que pueden contribuir para la construcción de una cultura enfocada hacia la paz desde la educación que se imparte, tomando como caso concreto el municipio de Tierralta, en donde se vivieron momentos difíciles del conflicto y se llevó a cabo un proceso de paz con un grupo armado determinado.

Tierralta es significativa porque ella vivió dos aspectos de la violencia, uno porque fue escenario de las más cruentas guerras y atropellos a la población civil por parte de las autodefensas, la guerrilla y la delincuencia común, es decir vivió en carne propia las consecuencias de la guerra (EL Herald, 2017) y por haber vivido un proceso de paz con las autodefensas Unidas de Colombia en el 2005.

EL PROBLEMA, SUS IMPLICACIONES Y EL RETO EDUCATIVO

La realidad de Colombia, circundada por un conflicto armado desde hace sesenta años, la esperanza de paz, el ultraje a los más desfavorecidos y el atropello a los derechos humanos, se prolongó en las aulas de las escuelas del país, articulando el conflicto con la pérdida del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes sobre todo en las zonas rurales. Según el centro de memoria Histórica¹ como se citó en Zorro (2016):

Durante los 60 años de conflicto armado en Colombia, más de dos millones de niños y niñas han sido víctimas del desplazamiento y del reclutamiento forzado. [...] Estos menores se han convertido en instrumentos de los grupos que operan al margen de la ley, arrebatándoles la oportunidad de vivir su infancia y de disfrutar del goce pleno de sus derechos, limitándolos a un entorno hostil y carente de oportunidades.

¹ Establecimiento público del orden nacional, adscrito al DEPARTAMENTO PARA LA PROSPERIDAD SOCIAL (DPS), que tendrá como objeto reunir y recuperar todo el material documental, testimonios orales y por cualquier otro medio relativos a las violaciones de que trata el artículo 147 de la Ley de Víctimas y restitución de Tierras en Colombia. (Centro de Memoria Histórica, 2014, párr. 1)

Muchos más autores, fundaciones, movimientos sociales, presidentes de sindicatos y

periodistas dan cuenta del atropello a los niños, niñas y adolescentes en el transcurso del conflicto armado, dejando claro que se les ha negado todo tipo de derecho entre ellos el de la vida y el de la educación.

Cabe señalar que el conflicto se ha vivido en toda Colombia, pero para efectos de este proyecto se miró el impacto que tuvo sobre todo en tejido social, en el departamento de Córdoba.

Colombia está dividido en departamentos (32) y sus respectivos municipios, cada uno con propias características culturales, sociales, entre otras; uno de ellos es el departamento de Córdoba, cuya capital es Montería, ubicado al norte del País. Este departamento empezó a sufrir la violencia a mediados de los años sesenta (60) con la llegada del EPL y el PCML (Ejército Popular de Liberación y el Partido Comunista, Marxista, Leninista; respectivamente), luego aparecieron las FARC y las autodefensas Unidas de Colombia, (USAID, 2014), esto sin contar la violencia común, que rondaba el departamento.

De acuerdo al Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos (2009) como se citó en USAID (2014), desde 1967 a 2008, Córdoba vivió cinco etapas de la violencia colombiana, cada una con sus respectivas características, actores y víctimas, terminando en el 2008 con el proceso de paz con las Autodefensas Unidas de Colombia y el surgimiento de las llamadas BACRIM (Bandas criminales), quienes reemplazaron a las autodefensas tomando el control con métodos quizá peores que los anteriores en las zonas rurales del departamento. Estas bandas quieren controlar las rutas del narcotráfico en Córdoba, sobre todo en Tierralta y Valencia, municipios golpeados por la violencia.

Algunos estudiosos del fenómeno de violencia en Córdoba afirman que en Tierralta y el sur del departamento, están liderados por las autodefensas gaitanistas, disidentes del proceso de paz de Ralito (Osorio y Foero, 2019). Su fortalecimiento militar se dio con el reclutamiento de nuevos jóvenes que se dedican al cuidado de cultivos y laboratorios y, otros, al sicariato. Las autoridades los identifican como Clan del Golfo.

Frente a este nuevo fenómeno de violencia se han encontrado personas, docentes y padres de familia que declaran que en muchas ocasiones durante enfrentamientos, las escuelas eran y siguen siendo destruidas y los niños y profesores debían o deben parar sus labores hasta que encontrar un nuevo lugar para tal efecto (clases).

Estas declaraciones orales y espontáneas² evidencian que las guerrillas y las autodefensas en

sus momentos históricos llegaban a las escuelas y hacían reuniones allí, armados y en presencia de los niños. Estas personas declararon también que en ocasiones había enfrentamientos y las escuelas se convertían en refugio de uno o de otro actor violento, lo que generaba a veces su destrucción total o parcial.

También cuentan estas personas, en las visitas académicas, que en más de una ocasión las escuelas servían de guarniciones a estas personas de grupos irregulares en su paso por distintas partes del departamento, sobre todo en la parte rural. Otro de los efectos de esta violencia fue el reclutamiento de menores para llevarlos a las zonas de combates. Igualmente hay testimonios orales que dicen que muchos niños fueron aprendiendo a ser violentos mediante el juego “a los enfrentamientos” entre guerrillas y ejércitos; con pistolas hechas de madera jugaban a la guerra. Eso llevó a que estos estudiantes dejaran los carritos y muñecas, el balón o la bicicleta para jugar a la guerra, **aprendieron a ser violentos**.

Los niños y niñas fueron creciendo con este aprendizaje de la violencia de tal manera que el colegio fue prolongando el conflicto armado y esta violencia, pues aparecieron las rencillas, las palabras amenazantes, los golpes y las enemistades entre los compañeros. Se aprendió a solucionar el conflicto mediante la violencia y la agresión; sobre todo en el departamento de Córdoba en sus zonas rurales, en donde se asentaron los mayores impactos del conflicto armado, de la violencia colombiana.

Resulta pertinente decir que el contexto ayuda a determinar la actitud y las aptitudes del ser humano frente a su vida y su perspectiva de futuro, es decir, el contexto influye en la construcción de su personalidad, porque a través de él va desarrollando una imagen de sí mismo (autoconcepto) y de los demás roles que ha de desempeñar (Núñez & González, 1994). Bandura y Walter (1974) establecieron la incidencia del entorno en el aprendizaje, dice además que un elemento fundamental en el aprendizaje es la imitación-observación, esto quiere decir que puede haber aprendizaje por observación de la conducta de otro. “La observación, imitación en los niños pequeños toma como modelo a los padres educadores, amigos y hasta los héroes de la televisión” (Pascual, 2009, p. 2).

Ahora bien, dentro del contexto social está inmerso el contexto escolar (que en ocasiones es la única presencia del Estado) que es donde la mayoría del tiempo los niños y jóvenes se enfrentan

² Existen personas que cuentan como sucedían cosas en sus veredas, en sus caseríos, en sus pueblos, que no han sido recogidas en un informe sino que se han convertido en la tradición oral de los pueblos que vivieron la crudeza de la violencia. Estas personas pudieron haberla vivido como niños, como jóvenes o como adultos. Cuentan con lujo de detalles cada una de las cosas que les tocó vivir por la cruda violencia.

a sus espacios significativos, a su interacción social, en donde cada uno recibe información

autorreferente de su auto concepto académico y su auto concepto social, esto repercutirá más tarde en su comportamiento integral (Núñez & González, 1994). De esta manera, se puede decir que el contexto escolar apoya significativamente el crecimiento de las personas, su conocimiento social e intelectual, pero también construye el desempeño de sus roles. Es decir, en este contexto se aprende y se desaprende; se aprenden comportamientos positivos y se desaprenden aquellos que atropellan a los demás, se aprende a escribir y se desaprende, o estar al margen por no saber leer. Se aprende a amar a la patria o se aprende a ser un resentido social.

Por ello, para favorecer estos aprendizajes y des-aprendizajes positivos, la escuela debe proponer una forma adecuada de comprensión y aceptación de sí mismos, enseñar a detectar y combatir los problemas que conducen a la violencia y a la intolerancia, tal vez por la incertidumbre que produce el conocimiento personal y social (Yubero & Larrañaga, 1996). Es necesario que el aula sea un espacio democrático, participativo, afectivo, de acogida, de superación positiva de diferencia, de aceptación del otro, de apertura de oportunidades (Freire, 2014). Se hace necesario desaprender los comportamientos extremistas en donde se cree que o es negro o es blanco y no hay otra oportunidad de acuerdo. Se deben trabajar espacios de diálogo bilateral que erradiquen el absolutismo y la violencia como único camino para hacerse escuchar, esto quiere decir que el currículo de estas escuelas deben contener los elementos pedagógicos necesarios para generar una cultura de paz desde la educación que se imparte.

De esta forma es el currículo, su diseño y sus elementos los que deben ayudar a construir una cultura de paz en las escuelas de zonas de post conflicto.

EL CURRÍCULO EDUCATIVO COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL EN LA EDUCACIÓN QUE SE IMPARTE

Al parecer los términos usados en diferentes ciencias ya sea de opinión o ciencias exactas; la terminología en una teoría o en un constructo académico; la conceptualización en un discurso o artículo científico, siempre marca el sentido del documento o la propuesta que se quiera hacer (Martínez y Rodríguez, 2015).

Si no hay claridad en este aspecto y se usan indistintamente y sin orientación los conceptos, habrá un mundo de confusiones y un sinfín de errores que pueden degenerar una teoría, un documento o una posición por más sencilla que sea.

Dadas las dos variables que se trabajaron en este proyecto (elementos pedagógicos del

currículo educativo de la zona rural de córdoba Colombia y cultura enfocada hacia la paz desde la educación que se imparte), teniendo en cuenta el sentido que se le quiso dar a la investigación y buscando construir un sentido al proceso llevado a cabo, se tomaron algunas definiciones del primer elemento de las bases teóricas: el currículo educativo.

Es menester indicar inicialmente que las definiciones están influenciadas o permeadas por las ciencias, la tecnología, los autores, por procesos sociales entre otros elementos y que, por eso, no son sujetos sueltos en el espectro académico sino que responden a unas miradas y a unas tendencias. Este es el caso del concepto del currículo educativo el cual se ha ido construyendo bajo esta premisa.

Para lo concerniente a este proyecto, se tomaron algunas definiciones que soportaron la posición del proyecto y el sentido de la intervención; esto indica que no se hizo una taxonomía o una línea de tiempo del concepto de currículo, sino una adecuación conceptual del mismo.

Según Pérez (2013), algunos autores, entienden el currículo como “*el contenido de la enseñanza*”, es decir lo entienden como un listado de áreas y asignaturas, como un cumulo temático que la escuela debe transmitir. En este sentido, el currículo sería una especie de bloque conceptual que debe transmitirse a los estudiantes para que estos lo aprendan. Cada parte del currículo respondería a una especie de guía homogénea del conocimiento que se debe impartir (p.17)

El currículo ha sido también pensado como un texto que se debe reproducir, aunque con un elemento diferente que indica que este texto (el currículo), tiene en cuenta la cultura, la construye y dinamiza en la cultura escolar (Martínez y Rodríguez,2015).

Otro concepto del currículo se construyó teniendo en cuenta gran parte de la comunidad educativa como lo es docentes y estudiantes cuando afirma que éste es “*un espacio en el que docentes y aprendices tienen la oportunidad de examinar, de forma renovadora, aquellos significados de la vida cotidiana que suelen verse como datos y naturales.*” Considerado experiencia y espacio de cuestionamiento de la experiencia (Da Silva, 2001 en Cuervo 2015 p.34); este concepto ayuda a entender que el currículo no es estático, homogéneo ni homogenizante sino que constituye cultura, dinamiza cultura y está muy cerca de las experiencias de las personas que hacen parte del procesos educativo.

Lo anterior es muy importante dada la dinamicidad del proceso educativo, la evolución de este y la importancia de entender los elemento que hacen parte de este proceso como dinámicos y

en constante mejoramiento.

No se puede eliminar el componente experiencial y cultural del proceso de educación dado que este componente ayuda a la construcción de la personalidad, permea el aprendizaje y es parte del proceso evolutivo de la persona y de la educación que recibe, de su aprendizaje, de la adquisición de conocimiento. (Romo, 2015).

El conocimiento es resultado de la interacción social; en la interacción con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más compleja (Romo, 2015), de esta manera se puede decir que el aprendizaje tendrá elementos específicos de las culturas dado que en ellas es donde se origina gran parte de su esencia. Esto es tan importante, puesto que se amplía más el sentido, la conciencia y la capacidad de adaptación y asimilación en los individuos y se entiende de mejor manera un comportamiento o una comunicación si se contextualiza.

Además de esto la teoría del aprendizaje cognoscitivo social propuesta por Bandura, defiende la tesis de que el aprendizaje de los individuos se da mediado por el medio social. En la observación de los comportamientos de los demás las personas aprenden normas, reglas, principios, actitudes, creencias; esto se aprende básicamente con la observación de los comportamientos de los modelos los cuales se evalúan, se asimilan perfeccionan y se reproducen (Sierra, 2016).

Esta teoría parte de la postulación de la interactividad recíproca entre ambiente, cultura, la conducta y los factores personales (cognitivos, emocionales, etc.) (Riviere, 1992). Los comportamientos dependen de los ambientes y de las condiciones personales, estas (las condiciones personales), a su vez, de los propios comportamientos y de los contextos ambientales, los cuáles se ven afectados por los otros dos factores (Bandura, 1987 en Riviere, 1992).

Esta actividad recíproca que se ha mencionado, la llama también Bandura, determinismo recíproco; por medio de este concepto, se afirma que la conducta humana, no solo está compuesta o incidida por las características personales del medio ambiente donde se ejerce la conducta sino que además, puede ser determinada por la conducta misma (Soriano, 2015); Los comportamientos dependen de los ambientes y de las condiciones personales. Estas, a su vez, de los propios comportamientos y del contexto, el cual se ve afectado por los otros dos factores.

De tal manera, que la educación entendida de esta manera debe poseer un currículo dinámico pero también fijado en los patrones culturales; lejos de ser una guía, un manual de enseñanza, el

currículo debe ser una experiencia individual y comunitaria que la escuela lidera.

El currículo debe ser entendido como una construcción social y cultural, en el cual se *“depositan gran parte de las expectativas y confianzas en la adquisición de los conocimientos y competencias que requiere toda sociedad, en él se concretan los parámetros de calidad y eficiencia que hoy por hoy, atraviesan nuestra vida académica”* (Aguirre, 2006, en murillo 2015); en este mismo sentido pero de manera positiva inversa el currículo no solo conecta la cultura con la escuela sino la escuela con la cultura cuando se piensa como el *“proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone en un plan de acción adecuado para La consecución de esos objetivos”* (zabalza,2015,p.12), por esta razón, no en vano podemos afirmar con Jiménez (2008) que el currículo es un proceso social, por lo que en su elaboración intervienen una gran cantidad de elementos que se deben tomar en cuenta. Algunos de estos son el individuo, la sociedad, las decisiones políticas, el contexto entre otros (p.2).

METODOLOGÍA

Hay que aclarar que, de acuerdo al tema y al campo en que se esté haciendo la investigación, así será el tipo de metodología que se usará. En educación, la investigación es muy diferente debido a la concepción de esta disciplina como ciencia, que no es ni ciencia social, ni natural, en ocasiones, se dice que no es una sola ciencia (Valenzuela y Flores, 2012), sino un compendio de todas, una ciencia multidisciplinar.

Debido a esta concepción de la multidisciplinariedad de la educación como objeto de estudio, se hace más difícil la ubicación de un tipo de metodología para la investigación (Valenzuela y Flores, 2012).

Teniendo en cuenta esta concepción de la educación como multidisciplinaria, se escogió para esta investigación, una metodología de estudio de casos de tipo cualitativa, que se acerca más a la realidad de la educación como objeto de estudio.

Una investigación de naturaleza cualitativa, se enfoca, sobre todo, en la producción de datos descriptivos (Valenzuela y Flores, 2012), y que tiene unas características peculiares como las que propone Tylor y Bodgan (1987). Este tipo de investigación trae como ventaja, la cercanía del investigador a la realidad investigada, en donde la puede comprender mayormente porque tiene un contacto más personal con los informantes, siendo receptivo y adaptable. También la investigación cualitativa propone una forma de recolectar datos diferentes a la teoría o paradigma positivista, en

cuanto que no se trata de probar teorías sino de construirlas con la observación y la intuición.

Según Sampieri (2004), el enfoque cualitativo, por lo común, se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. A veces, pero no necesariamente, se prueban hipótesis. Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y éste es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido.

La investigación cualitativa, no se detiene en la asociación de los hechos con números sino que utiliza la observación, la entrevista, la valoración de experiencias personales o grupales, y las interrelaciones grupales (Castro, 2010), es una de las formas de recolección de datos que ayudan a construir un discurso, con base en la experiencia cercana a la realidad sin la utilización de la estadística como eje fundamental de la investigación.

Hay cinco tipos de investigación cualitativa: *“narrativa, fenomenología, teoría fundamentada, etnografía y estudio de caso”* (Valenzuela y Flores 2012, p. 2).

Para este proyecto se eligió la metodología de estudio de caso con enfoque cualitativo porque los métodos que usarán son los más comunes de esta metodología (Valenzuela y Flores, 2012) como son la observación, las entrevistas y el análisis documental que ayudarán a recabar la información.

Esta posibilidad metodológica investigativa, se caracteriza por *“una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo, dentro de su contexto de vida real, sobre todo cuando las fronteras entre el fenómeno y el contexto no están suficientemente claras”*(Yin, citado por Valenzuela y Flores, 2012, p. 5).

La importancia de los estudios de casos está dada porque interesan en un contexto y en una situación importante determinadas para mirar a su complejidad y su particular incidencia en una circunstancia, espacio de tiempo, actividad y momento histórico determinado (Stake, 2005)

El estudio de caso que se hizo desde el campo educativo se realizó con personas, pues como dice Stake (2005), los casos de interés social o educativo se pueden hacer con personas o programas. Particularmente, en este caso se hizo con personal directivo de varias instituciones educativas.

RESULTADOS

Luego de aplicar una entrevista grupal con directivos docentes y algunos asesores educativos para establecer el perfil y el concepto sobre el currículo Colombiano, se realizó una entrevista semiestructurada con los 15 directivos docentes de la zona rural de Tierralta para establecer si el currículo actual, seguido por sus instituciones educativas, contenía uno o unos elementos pedagógicos que ayudaran a la construcción de una cultura de paz en el post conflicto desde la educación que se imparte; luego se hizo un análisis documental de los dos documentos más importantes del currículo como lo es el PEI (proyecto Educativo Institucional) y el plan de estudios, en la búsqueda de los mismos elementos. Luego de la aplicación de estos instrumentos y técnicas de recolección de datos se concluyó lo siguientes:

El concepto que se tiene del currículo educativo colombiano es positivo, solo que aunque está bien diseñado no permite que sus contenidos y estrategias se articulen de tal manera que puedan considerarse como un sistema armónico, más bien es considerado un entramado de contenido y estrategias que busca la educación integral del estudiante pero con algunas fragmentaciones.

Se hace necesario contextualizar el currículo de modo que pueda responder del todo a las necesidades de formación de cada comunidad educativa, con sus problemas, expectativas y necesidades. Esta característica ha hecho que en la mayoría de las instituciones, a nivel de currículo particular se estén haciendo ajustes al mismo para que pueda ser entendido como un referente educativo local.

El territorio del departamento de Córdoba-Colombia ha vivido los horrores de la guerra, por lo que se debe educar en valores a sus habitantes, así que están se está de acuerdo en incluir un hilo conductor al currículo para que ayude a incentivar una cultura de paz desde todas las áreas y asignaturas del currículo, ayudando principalmente a los estudiantes a manejar sus emociones y a solucionar pacíficamente sus conflictos.

Todas las instituciones han vivido de cerca y aun algunas la siguen viviendo la violencia y las consecuencias negativas del conflicto colombiano. Algunas instituciones tienen en su comunidad educativa hijos de excombatientes, reinsertados, desplazados por la violencia, niñas violadas entre otras realidades.

Todas las instituciones educativas siguen el currículo colombiano propuesto por el Ministerio de educación nacional (MEN)

Se han hecho mejoras al currículo, pero solo desde la parte conceptual, es decir, basados en

las propuestas del MEN como parte de los proyectos transversales. Por ejemplo se han introducido proyectos y actividades referidas a la sana convivencia y a la paz, desde la cátedra para la paz, ética, religión, proyecto de educación sexual entre otros elementos.

Todos coinciden en que el currículo en muchos de sus componentes está descontextualizado y se aleja mucho de la realidad de cada institución. En muchas ocasiones el currículo propone elementos sin contar con la realidad de las instituciones educativas rurales.

Los componentes pedagógicos que se tienen en el currículo para la generación de una cultura de paz en el post conflicto están determinados por los proyectos transversales, las actividades propias de la institución en cuanto a la solución del conflicto y hay equipos para estos fines. Se expresan a través de campañas o actividades con tiempos y espacios determinados por la institución.

No existen estrategias articuladas en las áreas referidas a la consecución de sanas convivencias, cultura de paz y comportamientos adecuados en el post conflicto. El currículo es académico, permeado por competencias académicas y construido bajo las bases de las políticas educativas propuestas por el gobierno.

Este lejos el currículo en sus estrategias y contenidos de la realidad contextual de la mayoría de las instituciones educativas rurales.

CONCLUSIONES

El currículo colombiano está estructurado para manejar más contenidos que formación, lo que lo hace un currículo lleno de temas y asignaturas que en últimas fragmentan el conocimiento y no ayuda a la formación. Su perfil es más enseñanza que formación.

Las reformas al currículo durante todos estos años han sido reformas de asignaturas y temáticas, poniendo más carga académica a los docentes, generando más conocimiento, para responder a cuestiones sociales. Los proyectos transversales, las diferentes cátedras, han sido introducidas sin ningún problema, así introducidas en el pero poniendo en problema los docentes para su desarrollo.

Ha faltado tanto en los colegios como en el desarrollo de las asignaturas y cátedras introducidas en el currículo, más formación para los docentes, más acompañamiento de profesionales expertos en las distintas problemáticas sociales que aquejan a los distintos contextos de los estudiantes de cada región.

Aunque el currículo trata de resolver los problemas de los estudiantes, no hay acompañamiento,

infraestructura ni agentes profesionales distintos a los maestros para direccionar los procesos formativos.

La dimensión ética del currículo se reduce a dos asignaturas, ética y religión dejando de lado las demás cuyos fines son la superación personal desde el cognitivismo.

El currículo esta hecho desde la parte central del país, que desconoce la realidad sociocultural de los estudiantes de las demás regiones.

No existen estrategias articuladas en las áreas referidas a la consecución de sanas convivencias, cultura de paz y comportamientos adecuados en el post conflicto.

El currículo es académico, permeado por competencias académicas y construido bajo las bases de las políticas educativas propuestas por el gobierno

Está lejos el currículo en sus estrategias y contenidos de la realidad contextual de la mayoría de las instituciones educativas rurales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A., & Walter, R. (1974). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. California: Alianza Editorial.
- Castro E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. Escuela Ciencias de la Administración Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Recuperado el 9 de abril de 2014 en dialnet.unirioja.es
- Cuervo, V. (2015). Currículo y formación de la infancia en educación preescolar.(tesis de pregrado). universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. facultad de educación. escuela de licenciatura en educación preescolar. seccional Tunja.
- Freire, P., & Shor, I. (2014). Miedo y Osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jiménez , L. (2008) Enfoque curricular centrado en la persona Educación, vol. 32, núm. 1, 2008, pp. 63-76 Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44032106>
- Martínez J. y Rodríguez, J. (2015). el curriculum y el libro de texto escolar. una dialéctica siempre abierta. en Gimeno, j. (comp) (2010) saberes e incertidumbres sobre el currículum.

(pp. 246-268). Madrid: morata.

- Murillo, H. (2015) currículo, planes y programas de estudios. material de trabajo pedagógico. Disponible en <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/34/27.%20Curri,%20plan.pdf>
- Núñez, J., & González, J. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Osorio y forero (2019). La violencia está despoblando el sur de Córdoba (Periódico El Espectador. 31 marzo 2019). Disponible en <https://www.elespectador.com/colombia2020/territorio/la-violencia-esta-despoblando-el-sur-de-cordoba-articulo-857821/>
- Pascual, P. (2009). Teorías de Bandura, aplicadas al aprendizaje. Revista digital innovación y experiencias educativas. (22), 1-8.
- Perez, M. (2013) (Comp.). Conceptos Básicos de la Teoría Curricular. Unidad I. Fundamentos teórico-metodológicos en el campo de la teoría curricular. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo Sistema de Universidad Virtual. Licenciatura en Innovación y Tecnología Educativa.
- Redacción Regionales (2017). Periódico el Herald. Autodefensas Gaitanistas tienen el control en Tierralta. <https://www.elheraldo.co/cordoba/autodefensas-gaitanistas-tienen-el-control-en-tierralta-382787>
- Riviére, A. (1992). La teoría social del aprendizaje. implicaciones educativas. Desarrollo psicológico y Educación(II). comp.. Coll, C.;Palacios,J.;Marchesi, A. Ed. Alianza. Madrid. https://issuu.com/cecisierra/docs/teoria_social_del_aprendizaje_-_de_
- Romo, A.(2015). El enfoque sociocultural del aprendizaje de vygotsky. Asociación de familias adoptantes de Andalucía. N° de registro de asociaciones de Andalucía 9.156 cif g-91241422. http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/358526/mod_folder/content/0/vygostky_04_romo_el_enfoque_sociocultural_del_aprendizaje.pdf?forcedownload=1
- Sierra, C. (2016) Teoría Social del Aprendizaje de Albert Bandura. Psicología de la Infancia LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Universidad Antropológica de Guadalajara (UNAG).
- Soriano, M.(2015). Autoeficacia docente en profesores del plantel 07 Toluca sur del colegio de bachilleres del estado de México. Universidad autónoma del estado de México facultad de ciencias de la conducta. Toluca. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/62615>
- Stake, R. (2005). Investigación con estudio de casos.(3ª ed.) Madrid, España: Morata
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, España: Paidós
- USAID. (2014). Boletín 71: Dinámicas del conflicto armado en el nudo del paramillo y su impacto humanitario. Obtenido de <http://cdn.ideaspaz.org/media/website/>

document/5390c12d43ff8.pdf

- Valenzuela J., y Flores M. (2012). Fundamentos de investigación educativa. Vol.2, [Versión para lector digital] ID 232. Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (1996). El desafío de la educación social. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Zabalza, m. (2015). Diseño y desarrollo curricular. octava edición. Narcea, s. a. de ediciones Madrid.
- Zorro, M. (2016). La infancia y el conflicto armado en Colombia. Obtenido de <https://ayudaenaccion.org/ong/actualidad/infancia-conflicto-armado-colombia/>

APROXIMACIONES DE INTERVENCIÓN POLÍTICA DESDE LAS RAMAS DE PODER PÚBLICO PARA LA SUPERACIÓN INTEGRAL DE LA POBREZA EN AMÉRICA LATINA



Abel Antonio Díaz Castellar

Institución Educativa Los Andes, Secretaria de Educación de Antioquia, Colombia

abel.diaz@ielosandeschigorodo.edu.co

DOI: 10.37594/oratores.n13.415

Fecha de recepción: 23/09/2020

Fecha de revisión: 15/10/2020

Fecha de aceptación: 28/10/2020

RESUMEN

El presente ensayo se realizó con el objetivo de plantear aproximaciones de intervención política desde las ramas de poder público para la superación integral de la pobreza en América Latina. Para ello se utilizó la metodología cualitativa, con técnica de análisis documental, mediante la revisión bibliográfica de bases de datos científicas, tales como Dialnet, Scielo, Redalyc, Researchgate y Google Scholar, previo ingreso de las siguientes expresiones en sus motores de búsqueda: como superar la pobreza en América Latina, intervención política a la pobreza y causas de la pobreza en América Latina. Como criterios de calidad, se tuvo en cuenta: la antigüedad (artículos no mayores a diez años desde su publicación), pertinencia del contenido y relevancia (credibilidad y transferibilidad), por el número de citas de otros autores. Como resultado, las aproximaciones de intervención política propuestas consisten en la unificación política de los países de América Latina y la definición de un Sistema Económico Regional, con ajustes a las funciones de las ramas del poder público. Así, en el poder legislativo, se propone el nombramiento por meritocracia y democracia de los dirigentes. En el poder ejecutivo, se proponen estrategias en cada ministerio que lo estructura, según su función. Por último, en el poder judicial, frente a delitos, además de la privación de la libertad, se proponen medidas formativas y de servicio comunitario. En conclusión, desde una mirada crítica, aunque las anteriores propuestas son necesarias, no son suficientes; adicionalmente, sus actores, deben ser motivados por principios de honestidad y ética profesional.

Palabras clave: Superación, Pobreza, América Latina, Poder Público, Sistema Económico Regional, Socio-empleado.

POLITICAL INTERVENTION APPROACHES FROM THE BRANCHES OF PUBLIC POWER FOR THE COMPREHENSIVE OVERCOMING OF POVERTY IN LATIN AMERICA

ABSTRACT

The present essay was carried out with the objective of proposing political intervention approaches from the branches of public power for the comprehensive overcoming of poverty in Latin America. For this, the qualitative methodology was used, with a document analysis technique, through the bibliographic review of scientific databases, such as Dialnet, Scielo, Redalyc, Researchgate and Google Scholar, after entering the following expressions in their search engines: as overcoming poverty in Latin America, political intervention to poverty and causes of poverty in Latin America. As quality criteria, the following were taken into account: seniority (articles not older than ten years since their publication), relevance of the content and relevance (credibility and transferability), by the number of citations from other authors. As a result, the proposed political intervention approaches consist of the political unification of the Latin American countries and the definition of a Regional Economic System, with adjustments to the functions of the branches of public power. Thus, in the legislative power, the appointment by meritocracy and democracy of the leaders is proposed. In the executive branch, strategies are proposed in each ministry that structures it, according to its function. Finally, in the judiciary, in the face of crimes, in addition to deprivation of liberty, training and community service measures are proposed. In conclusion, from a critical point of view, although the previous proposals are necessary, they are not enough; additionally, its actors must be motivated by principles of honesty and professional ethics.

Keywords: Overcoming, Poverty, Latin America, Public Power, Regional Economic System, Socio-employee.

INTRODUCCIÓN

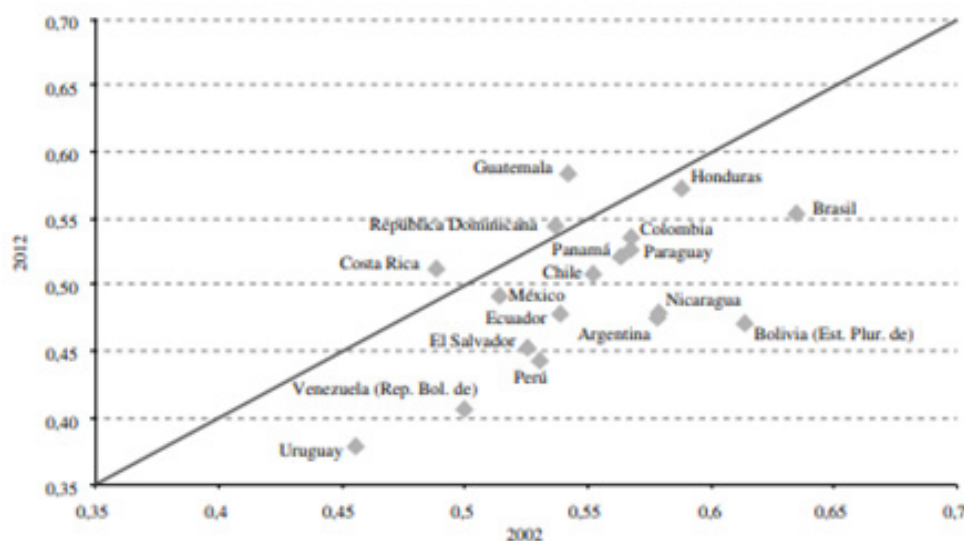
El presente ensayo se compone de los siguientes apartados: identificación del problema, objetivo, antecedentes, síntesis de las tendencias teóricas en torno a la superación de la pobreza y propuesta de superación integral de la pobreza en América Latina. En primer lugar, en la identificación del problema se muestran cifras sobre el número de personas pobres en América Latina, la tendencia a la desigualdad, así como la meta trazada para superarla en los próximos diez años. En segundo lugar, se indica el objetivo del ensayo, a saber, plantear aproximaciones de intervención política desde las ramas de poder público para la superación integral de la pobreza en América latina. En tercer lugar, en los antecedentes se muestra el concepto de pobreza como un fenómeno político integral, que trasciende los ingresos económicos. En cuarto lugar, se realiza

una síntesis de las tendencias teóricas frente a los intentos por superar la pobreza, las cuales tienen en común el abordaje unidimensional del fenómeno. En quinto lugar, se presentan los argumentos referentes a las aproximaciones de intervención política desde cada rama del poder público para la superación integral de la pobreza en América Latina. Por último, en la conclusión se sostiene que los actores del cambio deben articular los conocimientos, experticia y habilidades disciplinares, con una conducta plenamente ética y de servicio, para garantizar la efectividad de dichas políticas y programas de intervención.

IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

En el día a día de los países de América latina y en general del mundo, existe una realidad que afecta a la mayoría de la población: la pobreza. De hecho, según investigaciones realizadas por Amarante, Galván y Mancero (2016) y Bonaglia, Parra y Zamora (2020), en América Latina la desigualdad y pobreza tiene grandes números: 220 millones de personas son pobres y se espera que con la situación de emergencia sanitaria causada por el covid-19, dicha cifra aumente en 35 millones. Como evidencia de lo anterior, en la siguiente tabla se muestra el alto índice de desigualdad y pobreza alrededor de 2002 y 2012.

Tabla 1. Estado de pobreza y desigualdad alrededor de 2002 y 2012 en América Latina



Nota: Los datos numéricos de la tabla corresponden al coeficiente de Gini.

Fuente: Amarante, Galván y Mancero (2016, p. 31).

Frente al análisis de la tabla anterior, cabe aclarar que el coeficiente de Gini es un número entre 0 y 1, en donde 0 corresponde con la perfecta igualdad, es decir, todos tienen los mismos ingresos y donde el valor 1 se corresponde con la perfecta desigualdad. Por lo tanto, a más alejado esté un

país del origen del plano, mas desigualdad y pobreza posee. Así, en 2002 y 2012, el panorama en materia de economía social, de los países de América latina, evidencia un notable índice de desigualdad y pobreza, índice, que seguramente se incrementará tras el impacto económico que causa la pandemia del covid-19.

Ahora bien, un sinnúmero de propuestas de solución frente a la superación de la pobreza, han girado en torno a programas y proyectos de tipo paliativo, sujeto a periodos de tiempo concretos (Max, Elizalde & Hopenhayn 2010). Otras abordan el problema desde una perspectiva de etiqueta de gobierno, pensando que con autoproclamarse capitalistas, socialistas o mixtas, van a encontrar la solución. Sin embargo, diferentes autoridades en el tema insisten en que las propuestas que se han gestado al respecto, omiten atacar la pobreza como fenómeno multisistémico, con causas en el funcionamiento y estructura del tipo de gobierno, sea cual sea su denominación (Max, Elizalde & Hopenhayn 2010; Rodríguez & Sánchez, 2017).

Frente a lo anterior, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo se estableció como meta real para el 2030 la superación de la pobreza mediante la intervención política (Apoyado, 2018). Por lo tanto, la pregunta problema que en este ensayo se plantea es: ¿Qué aproximaciones de intervención política, deben plantearse, desde las ramas del poder público, para la superación de la pobreza en América Latina?

ANTECEDENTES

En primer lugar, en una aproximación al concepto de pobreza, en este ensayo se asume la postura de Amartya Sen (citada en Vargas, León & Martínez, 2017), quien la define como la falta de capacidad de producir o de realizar su potencial productivo. En este sentido, para la mencionada autora, una persona podría tener ingresos y, no obstante, ser pobre, pues, además de estos, tiene “la imposibilidad de alcanzar un mínimo de realización vital por verse privado de las capacidades, posibilidades, y derechos básicos para hacerlo” (p.32). Por lo tanto, ser pobre es una condición de carencia integral, por lo que se necesita una intervención de la misma naturaleza para superarla.

Síntesis de las tendencias teóricas frente a la solución de la pobreza

Dentro de las principales tendencias teóricas en torno a propuestas de mitigación o solución de la pobreza se tienen las siguientes: Teoría de Crecimiento Económico y de Goteo, Teoría de las Necesidades Básicas, Teoría del Desarrollo Humano, Teoría del Empoderamiento, y la Teoría de las Capacidades (Martínez, 2017).

Dichas teorías tienen en común el abordaje de la pobreza de manera unidimensional y desde

planes de intervención concretos, en muchos casos, basados en concepciones de pobreza reducidas a necesidades básicas y no en la integralidad y lo multisistémico del fenómeno, referido por Amartya Sen (citada en Vargas, León & Martínez, 2017), además de Giunta y González (2020).

Propuesta de superación integral de la pobreza en América Latina

La propuesta de solución planteada en este ensayo consiste en plantear aproximaciones de intervención política consistentes en una reforma estructural de gobierno, que comienza con la unificación política de los países de América y las organizaciones al interior de este: el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), Comunidad Andina de Naciones (CAN), El CARICOM (Comunidad del Caribe), La Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR), El Sistema de la Integración Centroamericana (SICA), La Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA), Alianza del Pacífico (AdP), La Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), para potenciar las fortalezas y disminuir las debilidades de cada uno, en sus políticas, proyectos y planes destinados a superar integralmente la pobreza (Roldán & Norato, 2014). Esta unificación implica que debe construirse la estructura directiva del nuevo estado, es decir, la conformación de las ramas del poder público: legislativo, ejecutivo y judicial, bajo el nombre de Estados Unidos Latinoamericanos y un Sistema Económico Regional.

En ese sentido, para generar condiciones de bienestar, desarrollo social, dignidad y calidad de vida de la sociedad latinoamericana, con el fin de superar integralmente la pobreza, uno de los primeros pasos consiste en garantizar, desde los representantes de todas las ramas del poder público, una cultura política de actuación ética, con transparencia, en ausencia y oposición a la corrupción, así como la formulación de políticas de tipo estructural, con base en un estudio exhaustivo previo en torno a la magnitud y aristas del problema en la región latina (Salama & Valier, 1995; Pernalet, 2015). Asimismo se deben formular políticas directivas generales en torno a la superación integral de la pobreza, así como planes y proyectos específicos, que permitan materializar las políticas iniciales, mediante la aproximación progresiva entre su axiología, teleología y los resultados concretos tras su ejecución (Páez & Ceballos, 2014).

En cuanto a la estructura de la propuesta, esta se desglosa en las diferentes ramas del poder público. Para el caso del poder legislativo, se propone la construcción colectiva de leyes en los Estados Unidos Latinoamericanos, conformación del Sistema Económico Regional, institucionalización de los Derechos Básicos de Consumo Ciudadano, estatus de socios-empleados y nombramiento de representantes, es decir, directores; e integrantes, es decir, socio-empleados, para promover la conducta ética y representatividad real del pueblo.

Respecto al poder ejecutivo, se explica la propuesta en función de los diferentes ministerios, entre otros órganos que lo conforman, tales como el Ministerio de Hacienda, Ministerio de Defensa, Ministerio de Educación, Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación, Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, Ministerio de Minas y Energía, Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. Asimismo, en la argumentación se hace énfasis en las características de la ejecución y administración que posibilitan de manera viable y factible, la superación integral de la pobreza.

Por último, en la reforma al poder judicial, se argumenta la propuesta en función de la nueva administración de justicia que hace posible la percepción de justicia en la sociedad, la independencia de las demás ramas, como debe ocurrir con cada una de las ramas del poder público, y en la penalización de delitos, se propone complementar la privación de la libertad con medidas correctivas de tipo pedagógico para la no repetición de las conductas socialmente indeseadas y la formación de un ser humano apto para la vida y desarrollo comunitario, como característica de una sociedad que avanza hacia la superación integral de la pobreza.

Reforma al poder legislativo

En una aproximación a las funciones del poder legislativo, Hervia de la Jara (2010) plantea que esta rama del poder público se encarga de crear las leyes que expresan en un texto escrito una decisión política y consta de tres etapas: *“iniciativa, que permite a diferentes actores presentar una propuesta; constitutiva, que transcurre específicamente dentro del parlamento; y la etapa integrativa de eficacia, que tiene que ver con los procedimientos del poder Ejecutivo para publicar la norma legal”* (p.3).

En relación con los actores que presentan propuestas para su constitución legal, si se habla de un contexto democrático, se entiende que todos los distintos segmentos poblacionales, con sus concepciones e ideologías, deben participar en la construcción de leyes que fomenten los intereses y el bienestar común (Domínguez, 2012).

Ahora bien, dicha finalidad de bienestar social se ve truncada por el fenómeno de la corrupción, que consiste en el aprovechamiento de un cargo o función pública en beneficio de intereses privados, particulares o compartidos, reprobables por la sociedad, aunque pueden o no ser castigados por el código penal (Soriano, 2011; Bautista, 2012; Hechler, 2013).

Por lo anterior, en vista de los altos índices de corrupción desde los representantes de las ramas del poder público en América Latina, y la contradicción teleológica que representa en relación con la democracia, se propone un mecanismo de meritocracia y veeduría ciudadana a

los representantes de las ramas del poder público (Lacoviello & Strazza, 2011; Hechler, 2013), para aumentar la probabilidad escoger los individuos con los aspectos actitudinales y aptitudinales necesarios para construir desde las bases legales un sistema político-económico que propenda por el bienestar, confort y desarrollo del pueblo, entendiendo que dichas leyes no son un producto acabado sino que se desarrollan continuamente mediante el tránsito desde la conciencia social hasta la institucionalización de la norma legal.

Concretamente, la reforma propuesta al poder legislativo consiste en la modificación de las leyes que regulan el acceso, permanencia y gestión de los empleados de las ramas del poder público, por meritocracia y democracia para los representantes de dichos poderes, y con meritocracia para el resto de los integrantes, dado que quienes perciben un adecuado funcionamiento de la meritocracia, también perciben menos desigualdad social (Castillo, Torres, Atria & Maldonado, 2019).

En primer lugar, se propone que para el acceso y permanencia, para acceder al cargo de representante(dirigente) o integrante(operario) en cada rama del poder público, bajo el criterio de la meritocracia, el ciudadano postulado deberá cumplir con el requisito mínimo de formación en para el cargo y experiencia relacionada. Además deberá superar una prueba aptitudinal de conocimientos de dimensión teórico-práctica, así como una prueba actitudinal de motivaciones, compromisos éticos y comportamientos esperados en el cargo, de dimensión práctica. Además, el caso de los aspirantes a dirigentes, únicamente los que aprueben serán vinculados al sistema económico-estatal, en estricto orden de mérito, según las vacantes. En el caso de los aspirantes a integrantes, deberán pasar por un programa educativo de refuerzo, y serán vinculados una vez adquieran satisfactoriamente las competencias de su cargo. Respecto a la permanencia en el cargo, estos serán evaluados con cierta periodicidad por su jefe inmediato y los demás empleados.

Adicionalmente, para el caso de los aspirantes a representantes de las ramas del poder público, una vez cumplidos los requisitos anteriores, deberán construir un plan de trabajo afín a su cargo, a disposición de los integrantes del sistema, para que puedan realizar los ajustes necesarios, orientados a la administración eficiente, con equidad, para el bienestar social, dignidad y confort. Dichos representantes deben comprometerse por escrito a cumplir lo pactado, con evidencias de los logros parciales, para la continuidad en su cargo. Posteriormente se someterá a la elección por democracia, y el representante electo, empezará en periodo de prueba, por lo menos un año.

En segundo lugar, en cuanto a la permanencia en el cargo, cada año será evaluado por un órgano independiente a las tres ramas del poder público, y por la ciudadanía en general a través de un espacio de veeduría, con base en los indicadores de acuerdo con lo pactado en la fase de campaña.

Para el caso de los integrantes del poder legislativo, por ser esta una rama que regula a las demás (Hervia de la Jara, 2010), además de la meritocracia, se debe garantizar la representatividad en la voz y concepciones de la sociedad. Para ello, se conformarán con líderes de diferentes regiones de América Latina, que recojan el sentir de sus comunidades, especialmente, las percepciones sobre los aspectos que les generan bienestar calidad de vida, dignidad y desarrollo.

Reforma al poder ejecutivo

Según Cadena y Gayosso (2016), en los estados democráticos el poder ejecutivo es el responsable de la gestión diaria del Estado, mediante la ejecución de políticas y leyes, y puede sugerir respecto a estas, en representación de la voluntad popular a la cual representa y defiende. Para ello posee una estructura organizacional, compuesta, entre otros órganos, del Ministerio de Hacienda, Ministerio de Defensa, Ministerio de Educación, Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación, Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, Ministerio de Minas y Energía, Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural.

No obstante, numerosas investigaciones refieren que en América Latina, lejos de ser garantes de la voluntad popular, responden a intereses de algunos sectores reducidos, incluso, toman decisiones que ponen en tela de juicio su idoneidad y contribuyen a la reproducción y producción de situaciones de pobreza para la mayoría de la población (Stampini, Robles, Sáenz, Ibararán & Medellín, 2015; Álvarez, 2017). Por esta razón en este apartado se realizan propuestas de reforma del poder ejecutivo, desde los ministerios que lo estructuran, con el fin de propiciar la superación integral de la pobreza.

En el Ministerio de Hacienda

Según Marín y Plazas (2019), la secretaría de hacienda está encargada de *“la prestación de los servicios públicos esenciales, para garantizar a la sociedad condiciones de dignidad humana, armonía y paz”* (p.1). Además, según el mismo autor, *“de su adecuado manejo depende el nivel de bienestar que se puede suministrar a la población, por lo que se constituye como fundamento esencial de la política económica para la estabilidad de una nación”* (Marín & Plazas, 2019, p.2).

Así para lograr la finalidad de dignidad, armonía, paz y desarrollo social, no es un secreto que por décadas, el modelo de administración de los recursos es esencialmente capitalista, y el objetivo que ha logrado ha sido precisamente el contrario, la acumulación excesiva de recursos en unos pocos, a costa del detrimento en las condiciones de dignidad y bienestar social en todos los sentidos (Borón, 2008), por lo que actualmente, distintos autores se refieren a dicho modelo como inviable para el desarrollo y superación de la pobreza en América Latina (Borón, 2008; Ancada,

2008; Martínez, 2008; Harnecker, 2010; Fernández, 2014). Asimismo, las nuevas tendencias en la administración de los recursos, se orientan a modelos más democráticos, institucionales, con aproximaciones socialistas, donde todos los integrantes del sistema económico (ciudadanos) son socios y a la vez empleados del sistema, con voz y voto para decidir y ejecutar (Martínez, 2008; Harnecker, 2011).

De esta manera, se propone un cambio de la figura de presidente a administrador nacional, con una estructura directiva subsiguiente, dotada de empleados-socios de la gran empresa estatal en América Latina, los cuales tendrán acciones del patrimonio nacional correspondiente y en el macroproyecto económico, lo que maximizará el beneficio obtenido (Briceño, 2013). Además, de acuerdo a su cargo, funciones, responsabilidades en la estructura jerárquica, el salario de los socios-empleados podrá variar ligeramente. No obstante, aun el más salario bajo, deberá ser de tal cuantía que permita amplias condiciones de bienestar social, salud, previo un estudio de percepciones individuales relacionadas.

Por lo tanto, en lo relacionado con el ministerio de hacienda, en este ensayo se propone la democratización de los recursos económicos y medios de producción de América Latina, es decir, renombrarlos como parte del erario estatal y ser utilizados por los representantes de la rama del poder ejecutivo o administración nacional, para promover el desarrollo económico, en dos grandes vertientes: la seguridad de consumo nacional y la elaboración de productos del sector económico secundario y/o terciario para exportación (Schmidtke, Koch & García, s.f). Dichas actividades económicas son factibles de desarrollarse en América Latina, pues esta región presenta diversidad de estos sectores económicos entre países, lo que permite la complementariedad económica al momento de fusionar sus actividades comerciales (Schmidtke, Koch & García, s.f; Rodríguez & Vanegas, 2014).

En consonancia con lo anterior, la actividad comercial de la macroempresa estatal consistirá en la exportación de sus productos y en la creación de multinacionales, pues este uno de los factores más importantes para el crecimiento económico y del PIB regional (Armijos, Ludeña & Ramos, 2017). Además, muchos países latinoamericanos poseen empresas multinacionales, lo cual es un buen punto de partida, para fortalecer el comercio exterior (Casanova, 2015).

Ahora bien, luego del proceso de comercialización internacional, se destinará un fondo para los costos y gastos de producción y la utilidad será repartida equitativamente entre los miembros de la gran empresa América Latina, la cual se constituirá en su pago. No obstante, estos dineros serán utilizados solamente para actividad comercial externa, no habrá necesidad de mercado interno,

pues las necesidades básicas estarán cubiertas gratuitamente por el hecho de ser socio-empleados del sistema y para el caso de los bienes adicionales que los ciudadanos deseen, deberán importarlos (Martínez, 2008; Max, Elizalde & Hopenhayn, 2010; Harnecker, 2011).

Asimismo, se destinará un fondo para el ahorro, con el fin de atender sucesos imprevistos negativos que pueda afectar la economía de la región, tales como una catástrofe ambiental o biológica. De esta manera no solo se fortalece la economía desde la diversificación de sus fuentes y diferentes niveles de actividades económicas, sino que se logra mejorar la competitividad con los otros países, los ingresos y poder adquisitivo de los ciudadanos.

En el Ministerio de Salud

Según Cotlear et al. (2015), el ministerio de salud tiene como objetivo principal la formulación, ejecución, y evaluación de las políticas públicas relacionadas con la salud de los ciudadanos y riesgos profesionales, con el fin de que estos ejerzan su derecho a la protección a la salud.

No obstante, son muchos los investigadores que coinciden en que el servicio de salud en América Latina es precario (Martínez et al., 2011; Laurell, 2016; Báscolo & Del Riego, 2018). A esto se le suma la alta percepción desfavorable de la ciudadanía, quienes explican la precariedad por la prioridad de intereses económicos empresariales por encima del bienestar ciudadano (Sojo, 2011).

Por lo anterior, se propone una reestructuración al sistema de salud, empezando por sustituir el concepto de servicio de salud, por derecho a la salud. Este derecho a la salud será garantizado por el área de gestión del Sistema Económico Regional, encargada del cubrimiento de necesidades básicas de salud de los socio-empleados de sistema económico estatal, de forma completamente gratuita.

Para ello se deben reestructurar las empresas prestadoras de salud, en el sentido de mejorar la infraestructura y capacidad instalada de los hospitales, y garantizar con celeridad la atención hospitalaria pertinente según la complejidad de cada caso. Además, la prestación de este servicio se distribuirá a cargo de tantas sucursales como sea necesario, cada una con un número de ciudadanos que atender, establecido con base en estudios piloto. Además, la calidad y cobertura del servicio prestado por el área de gestión de salud del Sistema Económico Regional, serán evaluadas y sujetas a planes de mejoramiento, con base en las percepciones evidentes a través de espacios de veeduría ciudadana.

En el Ministerio de Defensa

Según Eissa (2017), el ministerio o secretaría de defensa tiene como objetivo la planeación, organización y administración de programas y proyectos, con el objetivo de defender la soberanía de cierta nación, mantener el orden constitucional y convivencia democrática.

De ese modo, la propuesta en este ministerio consiste en convocar a las fuerzas armadas, legales e ilegales a un cese bilateral del fuego, con el fin de establecer un acuerdo de paz que incluya reparación a víctimas, resocialización, educación para la resolución pacífica de conflictos, convivencia ciudadana y educación para el ingreso al Sistema Económico Regional. Luego, serán inscritos en la planta de socios-empleados del mencionado sistema económico previo cumplimiento de los requisitos meritocráticos para ello. Solamente quedará un grupo reducido de la fuerza pública, para defender la soberanía, integridad regional y velar por la convivencia ciudadana.

En el Ministerio de Educación

Según Vásquez (2015) el Ministerio de Educación se encarga de elaborar la política nacional de educación, lo que incluye criterios y parámetros que permitan el acceso, permanencia y calidad en todos los niveles de formación.

Frente a la calidad educativa, algunos autores manifiestan que, salvo en algunos casos, la educación en América Latina, se orienta a los aprendizajes teóricos, es decir, el aprender a conocer y, en menor medida, al aprender a hacer (Rivas, 2015; Plá, 2016). Por tanto, se propone una reforma educativa que articule en su currículo los cuatro pilares de la educación, es decir, el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir juntos y aprender a ser, contextualizados con el nuevo sistema económico, en virtud del perfil esperado de los ciudadanos en calidad de socios-empleados de dicho sistema (Delors, citado en Garcés, Monsalve, Chavarriaga & Moreno, 2017). En ese sentido, se debe realizar una transposición didáctica del saber implicado en todo el proceso productivo y de desarrollo económico, con el fin de convertirlo en un saber enseñable, enfocado en los mencionados cuatro pilares de la educación.

De esta manera, la educación se pretende desarrollar con base en el proyecto de vida nacional, desde la actividad económica comercial conjunta y los valores que se requieren para la convivencia, formación y autorrealización personal, sentido de curiosidad e investigación, conciencia ética, de acuerdo a las necesidades de la cultura y forma de vida, producto de la transformación de las ramas del poder público, especialmente la referida al nuevo sistema económico nacional para que los estudiantes, los cuales serán los socios empleados del mañana, hereden y continúen desarrollando su estado de bienestar, confort y participación ciudadana en la dirección y organización del estado

regional propuesto.

Para lograr lo anterior, se propone construir un Currículo Unificado Regional cuya finalidad sea el aprendizaje conceptual, procedimental, crítico de las diferentes aristas de las ramas del poder público, así como el proceso productivo del sistema económico regional, de menor a mayor complejidad, según el nivel de formación y la formación de valores éticos, para potenciar los primeros aprendizajes y garantizar la continuidad y progreso del nuevo sistema implementado. Así, en el pilar educativo aprender a conocer, esto implica reconstruir los contenidos y el discurso pedagógico subyacente en las áreas de conocimiento que comúnmente se abordan, en consonancia con el nuevo currículo unificado regional (Plá, 2016).

Además del aprendizaje conceptual, es necesario que la nueva educación potencie el aprender a hacer (Delors, citado en Garcés et al., 2017), mediante la aplicación y puesta en contexto especialmente en actividades propias del Sistema Económico Regional, según el nivel de formación en que se encuentren los estudiantes.

Ahora bien, no bastará solo con aprender a conocer y hacer, en tanto se constituyen solo en un ejercicio de reproducción de conocimiento que pertenece a la cultura. Por esta razón, se resalta educar en el ser (Delors, citado en Bécart & Garrido, 2016), en primer lugar desde una perspectiva disciplinar, para la adquisición de habilidades tales como la metacognición, pensamiento crítico-reflexivo, investigación; y en segundo lugar, desde una perspectiva comportamental, para la formar una adecuada conciencia ética laboral, profesional, responsabilidad ambiental, así como el manejo de finanzas personales, y habilidades para llevar una vida sana y productiva individual y en sociedad.

Por último, es necesario formar en el aprender a vivir juntos (Delors, citado en Garcés et al., 2017), es decir, construir escenarios de aprendizaje para la convivencia ciudadana, las buenas relaciones interpersonales, valores morales en relación con el otro, que propendan en el desarrollo y fortalecimiento de la convivencia pacífica.

En el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación

Según López (2017), este ministerio se encarga de ejecutar las políticas relacionadas con ciencia, tecnología e innovación productiva, para incorporar el conocimiento y la innovación como base de su desarrollo social y económico.

A pesar de la claridad conceptual de su función, diferentes autores manifiestan que, en América Latina, a este ministerio no se le da la debida importancia: existe un bajo porcentaje del PIB en

la asignación de recursos y acompañamiento a los procesos de desarrollo científico (Lemarchand, 2016; Baptista, 2018). Por lo tanto, se propone una reforma al ministerio de ciencia tecnología e innovación, para integrarlo en el sistema económico estatal, el cual, mediante un proceso de articulación con el ministerio de educación regional, se encargará de promover la investigación, para la construcción y generación de nuevo conocimiento que permita el mejoramiento continuo del sector productivo, sea para potenciar los procesos ejecutados, o para generar nuevas formas de producción.

Es especialmente importante hacer énfasis en estas nuevas formas de producción, pues dichos constructos se constituirán en modalidades alternativas para afrontar con éxito contingencias biológicas como la que ocurre actualmente con el covid-19. Por ejemplo, podrían fomentarse investigaciones para establecer una economía regional basada en el comercio internacional de activos electrónicos. Por tanto, será competencia de este ministerio fortalecer la ciencia tecnología e innovación en todas y cada una de las etapas por las que atraviesa el proceso empresarial, que permita el desarrollo de nuevas ideas de comercio internacional viables y factibles. Asimismo, este ministerio impulsará en la misma medida el desarrollo humano mediante la aplicación de la ciencia, tecnología e innovación, para mejorar de la calidad de vida y bienestar de los ciudadanos, desde la satisfacción de las necesidades básicas hasta las socialmente complejas. Por último, se enfatiza que este ministerio será fundamental en la promoción de la investigación, ciencia y tecnología para el mejoramiento organizacional y disciplinar de los demás ministerios.

En el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural

Según Sabourin, Massardier y Sotomayor (2016), este ministerio tiene como objetivos primordiales la formulación, coordinación y adopción de las políticas, planes, programas y proyectos del sector agropecuario, esquivo, así como otras actividades del sector primario, no asociadas al Ministerio de Minas y Energía.

Aunque las políticas de este ministerio han anunciado desde el discurso el estudio y la promoción de las agriculturas familiares en una perspectiva de desarrollo rural mediante un modelo inclusivo generando empleos, mayor autonomía y sustentabilidad de la producción y reducción de la pobreza y de las desigualdades con intervención de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en realidad las políticas han sido débiles y han aumentado la brecha entre el campo y la urbanidad (Botella & Suárez, 2016).

Frente a lo anterior, este ministerio se encargará de fortalecer y ejecutar las políticas, programas y proyectos destinados a maximizar la producción de los recursos agropecuarios de

los que cada socio-empleado tiene acciones, pues estos se constituyen en materia prima para la elaboración de productos económicos industriales y en forma de bienes y servicios para comercio internacional, así como para la seguridad alimentaria regional, bajo el principio de sostenibilidad ambiental. En síntesis, la propuesta se basa en la asignación de acciones equitativas del patrimonio nacional, para todos los ciudadanos, incluidos los campesinos, con una educación que les permita realizar actividades para el desarrollo del sistema económico regional y que contribuyan a la vez, en el beneficio y calidad de vida personal.

En el Ministerio de Minas y Energía

Según Hincapié (2017), el Ministerio de Minas y Energía tiene la función de administrar los recursos naturales no renovables del país, para su uso racional en función de las necesidades y la protección del medio ambiente, con el fin de garantizar su conservación en el tiempo.

En concordancia con lo anterior, por tratarse de recursos finitos, se propone su uso exclusivamente para consumo interno, para prolongar su aprovechamiento en el tiempo; para ello estará en articulación con el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible para el desarrollo de mecanismos que permitan el aprovechamiento de fuentes de energía alternativas. Asimismo, su proceso de extracción se debe hacer con el principio de sostenibilidad socio-ambiental, para lo cual, estará en articulación con el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. Para finalizar, los productos obtenidos de los recursos no renovables, por tratarse de consumo interno, serán distribuidos de forma gratuita para todos los socio-empleados pertenecientes al Sistema Económico Regional.

En el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible

Según Rodríguez y Espinoza (2016), la función de este ministerio es garantizar el uso racional de los recursos ambientales a través de normas y directrices en materia de recursos renovables y no renovables, para su conservación en el tiempo.

Por lo tanto, dentro de la gestión de este ministerio se propone explotar los recursos naturales, especialmente los no renovables, en sujeción a un inventario de consumo, para estimar la cantidad y el tiempo de aprovechamiento. Asimismo, es urgente elaborar, en articulación con el Ministerio de Minas y Energía y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, proyectos y programas para el aprovechamiento de fuentes de energía alternativas y amigables con el ambiente, tales como la eólica, hídrica, solar, eléctrica, etc., en articulación con el ministerio de ciencia, tecnología e innovación, para que las generaciones futuras tengan disponibilidad de recursos energéticos.

Asimismo, la densidad poblacional de las generaciones futuras también serán controladas con base en estudios de proyección de crecimiento económico y estado del patrimonio y PIB nacional, para estimar una tasa de crecimiento poblacional y la máxima cantidad de hijos por pareja, con el fin de no comprometer la estabilidad, sostenibilidad ni calidad de vida de los Estados Unidos Latinoamericanos.

Reforma al poder judicial

Según Sutil (2016), es una de las tres ramas del poder público, encargada de impartir Justicia en la sociedad, mediante la aplicación de las normas y principios jurídicos en la resolución de conflictos.

No obstante, existe una alta percepción ciudadana sobre la independencia de esta rama respecto a las otras, pues cuando los delitos son cometidos por altos funcionarios, tienden a quedar en la impunidad (Popkin, 2016). Por lo tanto, aunque es sabido que las ramas del poder público son independientes, se propone que a este ministerio se le aplique veeduría ciudadana, en aras de garantizar la intersubjetividad y el acuerdo colectivo para la imparcialidad en la administración de la justicia con celeridad. En ese sentido, se espera que la administración imparcial y con ausencia de impunidad, se constituya en objeto de aprendizaje de la ciudadanía y disminuya la incidencia delictiva (Popkin, 2016). Esto permitirá generar, poco a poco, un ambiente de confort, bienestar y seguridad social, los cuales son aspectos que caracterizan una condición social contraria a la pobreza.

Adicionalmente, se propone que el poder judicial apoye al ministerio o secretaría de defensa mediante el nombramiento de jueces de paz en microambientes, previo proceso de formación pertinente, con el fin de resolver conflictos rutinarios, pero que potencialmente puedan trascender. En el caso que esté implicado un delito, se debe aplicar una pena que, además de privar de la libertad, implique un proceso correctivo de formación pedagógica y la posterior prestación de servicio comunitario, para resarcir el delito cometido, con supervisión de funcionarios de la fuerza pública. En caso de asesinato, la pena para el victimario consistirá en trabajos de índole sociocomunitario y subsistirán únicamente con sus Derechos Básicos de consumo ciudadano.

CONCLUSIÓN

En este ensayo se planteó una reforma estructural de gobierno fundamentada en la superación de la pobreza como factor político estructural y multidimensional. Por esta razón, se propone una alianza política de los países de América Latina, llamada los Estados Unidos Latinoamericanos, y la resignificación de las ramas del poder público, empezando por la independencia política efectiva de

las mismas y culminando con la creación de políticas efectivas, es decir, aquellas que son evaluadas con base en el grado de cubrimiento de necesidades, pues la finalidad de dichas políticas, más que ejecutar obras, de ser la satisfacción de necesidades sociales.

Para finalizar, cabe destacar que toda política, planes y programas elaborados con el fin de mitigar o acabar con la pobreza, requieren de la articulación de competencias disciplinares y comportamentales. No obstante, de manera accidental o deliberada, en la sociedad se da a entender que el éxito de las mencionadas políticas, planes de desarrollo, etc. dependen en su mayoría, del conocimiento, experticia, experiencia en el campo, a la vez que se omiten las habilidades del ser, tales como honestidad y ética profesional, que moldean y le dan sentido a dichas competencias disciplinares. Esto es especialmente importante comprenderlo, ya que por mucha experticia y conocimiento que un funcionario público tenga, si su ética profesional no es la adecuada, no será efectivo plenamente en la finalidad de sus funciones.

Dicho de otro modo, la definición de una política disciplinar para solucionar la pobreza es una condición necesaria, pero no suficiente. La suficiencia se alcanza con la articulación de Ahora bien, aunque para nadie es un secreto la importancia de la honestidad y ética profesional, no es un tema del que se hable a menudo en la política; por el contrario, permanece bajo la sombra, oculto, como si su presencia no pareciera importarle a dichos actores. Por ello, cabe preguntarse: ¿por qué no le interesaría a un gobierno hablar de ética?, ¿por qué no se le da la importancia adecuada en las políticas implementadas?, ¿Acaso no le interesa que las políticas sean efectivas contra la pobreza?, ¿Será que sus verdaderas intenciones políticas distan de las acciones visibles y su discurso social? Hasta tanto no se respondan estas cuestiones y se asuman con la seriedad e importancia debida en el ejercicio político, para asegurar la adecuada motivación-acción de los dirigentes; probablemente la solución definitiva a la pobreza seguirá siendo escurridiza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amarante, V., Galván, M., & Mancero, X. (2016). Desigualdad en América Latina: una medición global. Revista Cepal.
- Apoyado, E. (2018). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Baptista, B. (2018). Una aproximación a las capacidades de diseño e implementación de políticas de ciencia, tecnología e innovación en América Latina. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS, 13(38).
- Barreda, M. (2011). La calidad de la democracia: Un análisis comparado de América Latina. Política y gobierno, 18(2), 265-295.
- Báscolo, E., Houghton, N., & Del Riego, A. (2018). Lógicas de transformación de los

sistemas de salud en América Latina y resultados en acceso y cobertura de salud. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 42, e126.

- Bautista, O. D. (2012). El problema de la corrupción en América Latina y la incorporación de la ética para su solución. *Espacios públicos*, 15(35), 48-62.
- Bécart, A., & Garrido, J. D. R. (2016). Fundamentos del coaching educativo: caracterización, aplicaciones y beneficios desde los cuatro pilares del saber. *Plumilla educativa*, 18(2), 344-362.
- Bécart, A., & Garrido, J. D. R. (2016). Fundamentos del coaching educativo: caracterización, aplicaciones y beneficios desde los cuatro pilares del saber. *Plumilla educativa*, 18(2), 344-362.
- Blanco, O. R., & Sam, O. R. F. (2014). Teoría del bienestar y el Óptimo de Pareto como problemas microeconómicos. *REICE: Revista Electrónica de Investigación en Ciencias Económicas*, 2(3), 217-234.
- Bonaglia, F., Parra, S. N., & Zamora, J. J. V. (2020). Una mirada al futuro post-COVID-19: hacia un nuevo pacto social en América Latina y el Caribe. *Análisis Carolina*, (21), 1.
- Botella, C., & Suárez, I. (2016). Innovación para el desarrollo en América Latina: Una aproximación desde la cooperación internacional.
- Briceño Ruiz, J. (2013). Ejes y modelos en la etapa actual de la integración económica regional en América Latina. *Estudios Internacionales (Santiago)*, 45(175), 9-39.
- Burchardt, H. J. (2017). La crisis actual de América Latina: causas y soluciones. *Nueva Sociedad*, (267), 114.
- Cadena, A. E., & Gayosso, R. S. (2016). Las facultades constitucionales del Ejecutivo en América Latina: entre la concentración y la dispersión de poder. *Estudios políticos*, 37, 111-141.
- Casanova, L. (2015). Las multinacionales latinoamericanas ante la nueva realidad. *Familias empresarias y grandes empresas familiares en América Latina y España: Una visión de largo plazo*, 71-94.
- Castillo, J. C., Torres, A., Atria, J., & Maldonado, L. (2019). Meritocracia y desigualdad económica: Percepciones, preferencias e implicancias. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1), 117
- Domínguez, J. (2012). Conflictos territoriales y democracia en América Latina. *Universidad de Belgrano, Siglo Veintiuno*.
- Eissa, S. (2017). Defensa Nacional: consideraciones para un enfoque analítico. *Relaciones Internacionales*, 26(53), 246-265.
- Fach Gómez, K. (2017). Inversiones internacionales y corrupción en América Latina: La función del arbitraje de inversiones en el avance de la institucionalidad democrática

- (International Investments and Corruption in Latin America: The Role of Investment Arbitration in the Advancement of Democracy). Max Planck Institute for Comparative Public Law & International Law (MPIL) Research Paper, (2017-23).
- Fernández, Á. A. H. (2014). El socialismo del siglo XXI en América Latina: Características, desarrollos y desafíos. *Revista de relaciones internacionales, estrategia y seguridad*, 9(1), 131-154.
 - Garcés, L. M. C., Monsalve, P. I. H., Chavarriaga, C. P., & Moreno, J. A. T. (2017). Pilares de la educación inicial: mediadores para el aprendizaje. *JSR Funlam Journal of Students' Research (histórico)*, (2), 86-94.
 - Girón, A. (2016). Objetivos del desarrollo sostenible y la agenda 2030: Frente a Las Políticas públicas y los cambios de gobierno en américa latina. *Problemas del desarrollo*, 47(186), 3-8.
 - Harnecker, M. (2010). El nuevo modelo económico del socialismo del siglo XXI. Algunos elementos para la discusión. *SEMLADES Los nuevos retos de América Latina. Socialismo y Sumak Kawsay*. Quito: SEMPLADES, 77-90.
 - Hechler, H. (2013). La UNCAC en breve. Una guía breve a la Convención de las Naciones Unidas contra la Corrupción para personal de embajadas y agencias donantes. U4 Brief.
 - Hincapié, S. (2017). Entre el extractivismo y la defensa de la democracia. Mecanismos de democracia directa en conflictos socioambientales de América Latina.
 - Iacoviello, M., & Strazza, L. (2011). De partidocracias rígidas a meritocracias flexibles en América Latina. *Documentos y aportes en administración pública y gestión estatal*, 11(16), 51-95.
 - Laurell, A. C. (2016). Las reformas de salud en América Latina: procesos y resultados. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 34(2), 293.
 - Lemarchand, G. A. (2016). Sistemas nacionales de ciencia, tecnología e innovación en América Latina y el Caribe.
 - López, M. P. (2017). La cooperación en ciencia y tecnología entre Argentina y los países de América Latina. El caso del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (2007-2015)
 - López, M. P. (2017). La cooperación en ciencia y tecnología entre Argentina y los países de América Latina. El caso del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (2007-2015)
 - Marin, S. D. A., & Plazas, J. D. C. (2019). Descentralización fiscal y finanzas públicas territoriales: análisis para el municipio de Pereira. *CÓMITE EDITORIAL*, 2.
 - Martínez Rangel, R., & Reyes Garmendia, E. S. (2012). El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. *Política y cultura*, (37), 35-64.
 - Martínez Ríos, B. (2017). Pobreza, discapacidad y derechos humanos.

- Martínez, S., Carrasquilla, G., Guerrero, R., Gómez-Dantés, H., Castro, V., Arreola-Ornelas, H., ... & Evans, R. (2011). Cobertura efectiva de las intervenciones en salud de América Latina y el Caribe: métrica para evaluar los sistemas de salud. *salud pública de México*, 53, s78-s84.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (2010). Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro--Primera parte. *Relectura de la crisis latinoamericana*.
- Páez, C. C. T., & Ceballos, G. G. (2014). Las políticas públicas y su papel en la gestión del desarrollo local. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, (2014_04).
- Pernalet, M. E. (2015). Una reflexión acerca de la pobreza y la salud. *Salud de los Trabajadores*, 23(1), 59-61. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6336000.pdf>
- Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista colombiana de educación*, (71), 53-77.
- Popkin, M. (2016). Iniciativas para mejorar la independencia judicial en América Latina: una perspectiva comparativa.
- Pring, C. (2017). Las personas y la corrupción: América Latina y el Caribe.
- Rivas, A. (2015). América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015). Fundación Cippec.
- Rodríguez, I. C. R., Jaimes, E. C., & Medina, J. E. C (s.f). Comprendiendo la pobreza: de la visión economicista a la complejidad multifactorial. *Docencia, Ciencia y Tecnología*.
- Rodríguez, J. G., & Sánchez Riofrío, A. (2017). TIC y pobreza en América Latina.
- Rodríguez-Becerra, M., & Espinoza, G. (2016). Gestión ambiental en América Latina y el Caribe: evolución, tendencias y principales prácticas.
- Rodríguez-Nava, A., & Venegas-Martínez, F. (2014). Modelos actuales primario, secundario y terciario exportador en América Latina. *Sección de Estudios de Posgrado e Investigación de la Escuela Superios de Economía del Instituto Politécnico Nacional*, 1, 502-529.
- Roldán, I. G., & Norato, O. M. G. (2014). ¿ Futuro limitado de la integración latinoamericana para impulsar el desarrollo?. *Revista CIFE: Lecturas de Economía Social*, 16(24), 195-215.
- Salama, P., & Valier, J. (1995). Corrupción y pobreza. *Espiral*, 2(4), 45-67. Recuperado de: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/espiral/espiralpdf/espiral4/45-68.pdf>
- Schmidtke, T., Koch, H., & García, V. C. Los sectores económicos en América Latina.
- Sojo, A. (2011). Condiciones para el acceso universal a la salud en América Latina: derechos sociales, protección social y restricciones financieras y políticas. *Ciência & saúde coletiva*, 16(6), 2673-2685.
- Soriano, R. (2011). La corrupción política: tipos, causas y remedios. In *Anales de la Cátedra Francisco Suárez* (Vol. 45, pp. 383-402).
- Stampini, M., Robles, M., Sáenz, M., Ibararán, P., & Medellín, N. (2015). Pobreza,

vulnerabilidad y la clase media en América Latina (No. IDB-WP-591). IDB Working Paper Series.

- Sutil, J. C. (2016). Acceso a la justicia y reformas judiciales en América Latina; Alguna esperanza de mayor igualdad?.
- Vargas, G. I. D. L., León, D. M. B., & Martinez, F. M. (2017). Amartya Sen, teoría de un desarrollo integral, aportes para la superación de la pobreza extrema y construcción de paz en los Montes de María. *Erg@ omnes*, 9(1), 33-52.
- Vázquez Olivera, M. G. (2015). La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124.

MODELOS EPISTÉMICOS, INVESTIGACIÓN Y MÉTODO



Richar Norman Gómez*

Asesor Pedagógico Programa todos a Aprender.
Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
rinogo72@hotmail.com



Jennifer Angarita Valencia**

Institución Educativa Mogambo, Colombia
jeny6988@gmail.com



Claudia Beatriz Díaz González***

Institución Educativa Cristobal Colon, Colombia
cladiagon@gmail.com

DOI: 10.37594/oratores.n13.416

Fecha de recepción: 27/07/2020

Fecha de revisión: 12/08/2020

Fecha de aceptación: 03/09/2020

RESUMEN

El objetivo de este documento es presentar una aproximación al concepto de investigación, definida fundamentalmente como un “conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema, con el resultado u objetivo de ampliar su conocimiento” (Hernández & Mendoza, 2018), es decir que partiendo de una problemática podemos encontrar una solución a ella, bajo un estudio aproximado al fenómeno, desde diferentes modelos epistémicos y hacer un recorrido por los métodos de investigación de cada modelo, como elementos integrales de la vida del ser humano y que lo lleva a cuestionarse constantemente. Con esto se busca una explicación o solución a los fenómenos y problemas que suceden cotidianamente, intentando mejorar el entorno circundante, el estilo, ritmo y calidad de vida del ser humano a partir de horizontes conceptuales claros, que contribuyan de forma holística e integral en la construcción

*Licenciado en Matemáticas y Física, Universidad de Córdoba, Colombia, docente Tutor del Programa todos a Aprender Del Ministerio de Educación Nacional. Docente catedrático de la Universidad Cooperativa de Colombia. **Docente Catedrático Corporación Universitaria Remington. *** Docente Catedrático de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Educación, Universidad de Córdoba- SUE Caribe.

de un mejor y próspero futuro. Logrando así, ampliar las fronteras del conocimiento con procesos metódicos y analíticos cada vez más articulados y razonables, con los objetivos aplicados a diversos estudios de múltiples eventos en los variados campos del saber, lo cual se retoma desde la postura de varios autores dando validez y consistencia intelectual a los planteamientos descritos.

Palabras clave: Investigación, Modelos, métodos, epistémicos.

EPISTEMIC MODELS, RESEARCH AND METHOD ABSTRACT

The objective of this document is to present an approach to the concept of research, defined fundamentally as a *“set of systematic, critical and empirical processes that are applied to the study of a phenomenon or problem, with the result or objective of expanding their knowledge”* (Hernández & Mendoza, 2018), meaning that starting from a problem we can find a solution to it under an approximate study of the phenomenon, from different epistemic models and make a tour of the research methods of each model, as integral elements of life of the human being and that leads him to constantly question himself. This seeks an explanation or solution to the phenomena and problems that occur daily, trying to improve the surrounding environment, style, rhythms and quality of life of the human being from clear conceptual horizons, which contribute in a holistic and integral way in the building a better and prosperous future. Achieving this, expanding the frontiers of knowledge with methodical and analytical processes increasingly articulated and reasonable with the objectives applied to various studies of multiple events in the various fields of knowledge, which is taken from the position of several authors giving validity and consistency intellectual to the described approaches.

Key words: Research, models, methods, epistemic.

INTRODUCCIÓN

Desde el inicio de la humanidad se ha considerado la adquisición del conocimiento como fuente de toda verdad y de acercamiento a la realidad subyacente. A ello, no escapa la investigación como actividad permanente del hombre, dado que, por medio de ella se busca responder las inquietudes y preguntas a diversos problemas. Es así, como se generan los distintos modelos que conocemos actualmente y que serán guías de trabajo para los investigadores. *“La investigación es una actividad basada en el trabajo de otros investigadores, y que puede repetirse”* (Salkind, 1998); porque a partir de esas investigaciones ya realizadas pueden surgir otras que ayuden a ver el futuro

de una manera diferente. Un modelo no es algo acabado, sólo es una representación de la realidad a la que se intenta resolver, por lo cual, es correcto afirmar, que no hay un modelo finalizado, perfeccionado ni culminado, dada su naturaleza evolutiva y progresiva. En este sentido, “*no existe un modelo exacto, ni exclusivo, ni puro*” (Barrera, 2010a); en investigación se considera correcto el uso de cualquier modelo siempre y cuando su proceso, método o ruta lleve al investigador a resultados que aporten a la situación conjeturada.

¿Qué es investigación?

Ahora bien, ¿qué entendemos por investigación?, diferentes autores se han realizado esta pregunta y de alguna manera han influenciado o se convirtieron en la base para otros investigadores, permitiendo crear un fenómeno cíclico que a través del tiempo ha avanzado en teorías y nuevos conocimientos.

Un ejemplo trascendental del uso de la investigación desde tiempos antiguos lo hace Cohelet, rey de Israel, al decir: “*me he dedicado a investigar y observar con sabiduría todo lo que se hace bajo el cielo*” Eclesiastés (1:13). Entendiéndose que el proceso de investigación proporciona nuevos conocimientos gracias a la indagación, reflexión y razonamiento continuo del mundo circundante.

Por su parte, el Doctor Ángel Díaz Barriga¹ durante un seminario de currículo e investigación afirmó que, “*la investigación es la curiosidad innata del ser humano*”, dando como ejemplo la insistencia y pasión de los niños en las primeras etapas de la vida, alrededor de los 5 años, de preguntar el porqué de todo lo que les rodea, haciendo referencia que la investigación no es competencia exclusiva de expertos y que es la capacidad natural que tiene el ser humano para resolver problemas e indagar acerca del funcionamiento del mundo que lo rodea, la cual se puede afinar con el tiempo, a partir del análisis de la realidad apoyada en evidencias y argumentaciones de rigor, usando horizontes conceptuales, pertinentes y claros para sustentar los procesos ejecutados e inferir las explicaciones, aplicaciones y utilidad de los posibles hallazgos realizados o por el contrario dejarla rezagada y disminuir o perder esta cualidad o aptitud al pasar de los años.

En este mismo orden, teniendo como eje fundamental la investigación, se presentan las siguientes conceptualizaciones de diversos autores con el fin de enfatizar la importancia de este proceso en la vida cotidiana del ser humano:

¹ Ángel Díaz Barriga, Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. Invitado de honor a Seminario de currículo e investigación, Universidad de Córdoba, (2015). Montería, Córdoba, Colombia.

Sierra (1991) *“considera que genéricamente, la investigación es una actividad del hombre orientada a descubrir algo desconocido.”* (Arias, 2012). Donde referencia la investigación como una capacidad para producir un efecto y que es propia del ser humano, para indagar cosas desconocidas dentro de su contexto académico, social y cultural.

Por su parte, *“Sabino (2002) menciona que la investigación puede definirse como un esfuerzo que se emprende para resolver un problema, claro está, un problema de conocimiento.”* (Arias, 2012). Mostrando la investigación como una acción proactiva necesaria para resolver algo, con un fin determinado y relacionada con la actitud e iniciativa del ser humano en perfeccionar sus ideas y encontrar respuestas a lo desconocido; por esta razón, y de manera innata el ser humano busca las estrategias y los mecanismos para llegar a encontrar la soluciones a sus inquietudes.

Así mismo, *“Cervo y Bervian (1989) definen la investigación como una actividad encaminada a la solución de problemas. Su objetivo consiste en hallar respuestas a preguntas mediante el empleo de procesos científicos.”* (Arias, 2012). Estableciendo la investigación como una capacidad adquirida para dirigir o indicar el camino en la búsqueda de posibles soluciones o respuestas a problemas, a partir del rigor de las ciencias puras o aplicadas, lo que implica descubrir y producir nuevos conocimientos, enmarcados en los aspectos analizados u objetos investigados. Cualquier ser humano puede crear una teoría siempre que tenga la disposición de indagar sobre el tema o problema de estudio, en diferentes fuentes confiables que le proporcionen la información necesaria para contrastar la hipótesis ya planteada con los datos investigados, y así transformar la realidad.

Es decir, la investigación posee una característica universal, puesto que *“los resultados obtenidos contribuyen a aumentar el patrimonio científico y cultural de la humanidad”* (Hurtado, 2012). Ningún estudio desde el primero realizado alcanza a responder todas las inquietudes presentadas, esto se debe a las necesidades y características del contexto histórico, político y social, tampoco el último culminará con todas las dudas sobre el tema en cuestión, dado que todas las investigaciones se aportan, se comparten y se renuevan en un espiral de conocimientos y experiencias adquiridas.

Toda investigación se basa en una teoría debidamente reflexionada, con razonamiento lógico y hechos veraces de situaciones generalizadas dando cuenta de la autenticidad de un proceso. Esta construcción de ideas buscan proporcionar respuestas a interrogantes que generan en todo individuo controversia o negociación de lo que se sabe con lo que se debe saber. Determinar la naturaleza de los hechos que se estudian permite no imponer juicios o hipótesis erróneas sobre la realidad que se investiga y en cierta medida mejorar la sociedad. La necesidad de hacer investigación es inherente

al carácter reflexivo del hombre porque precisa diversos puntos de vista y formas de entender el mundo; ya sea para encontrar leyes o proposiciones, o simplemente responder a necesidades o inquietudes específicas.

En síntesis, la investigación es la necesidad del ser humano de entender, comprender, asimilar y explicar los diversos fenómenos del mundo que lo rodea, a partir de elementos conceptuales que sustenten las deducciones o inferencias realizadas, permitiendo resolver situaciones con claridad de manera argumentativa y propositiva; siguiendo la ruta que más le convenga al investigador permitiéndole cuestionarse y entrelazar los conocimientos adquiridos en los diferentes ámbitos físico, social, económico, cultural, entre otros.

A continuación, se realiza un acercamiento a la definición de investigación desde los diferentes modelos epistémicos y sus métodos, permitiendo una visión más amplia de estos tópicos intelectuales como evidencia de la autenticidad y particularidad de cada uno como modelo.

Modelos epistémicos

Todo modelo tiene su manera de ver la realidad, un paradigma que determina sus principios y leyes. La manera como un modelo aprecia el mundo circundante constituye una herramienta fidedigna, verídica y auténtica para generar nuevas experiencias. En términos de Barrera (2010) “un modelo permite entender lo que se percibe y, en consecuencia, propiciar el actuar” (p. 11) dado su característica cambiante, variacional y modificable en términos de producción de ideas y evidencias claras del objeto en cuestión. “*Los modelos evolucionan: surgen, sí, pero luego toman diversos caminos*” (p.12). Es decir, un modelo constituye una representación abstracta o factual del contexto que se estudia o se intenta explicar, siendo ejemplo o referencia para otros posibles modelos que surgen a partir del mismo; un modelo es susceptible a cambios y transformaciones que pueden llevarlo a su evolución o estancamiento, pero debidamente respaldado por una fundamentación teórica que acredite y avale su existencia y utilización.

Un modelo es emergente cuando surge o se deriva de una confrontación de ideas que desajustan los patrones o constructos establecidos originalmente, buscando como fin último ahondar en situaciones adversas y de escaso bagaje conceptual que de acuerdo al contexto precisan una capacidad representacional mas razonable y rigurosa, conduciendo así al conocimiento y comprensión de diversas situaciones.

Por su lado, un modelo epistémico es entendido como la concepción de un hecho o evento, que como fin último le da pautas al investigador para examinar a profundidad el entorno o circunstancia

significativa. Para validar la originalidad de un modelo epistémico se hace necesario determinar sus ideas, cosmovisión, lenguaje único y términos propios, valores fundamentales, contextos asociados a su realidad y semiología representativa. Todo modelo epistémico al ser inacabado es susceptible de nuevas ideas emergentes que no lo cambian, todo lo contrario, lo enriquecen o en su defecto se bifurcan e identifican como nuevas representaciones de la realidad. Los modelos epistémicos se clasifican en dos grandes grupos: originarios y derivados.

Modelos originarios

Son aquellos prototipos que generan reflexión y comprensión en diferentes ramas del conocimiento generando un desarrollo. Los más representativos modelos originarios son: el naturalismo, idealismo, materialismo, realismo, antropocentrismo y ontologismo.

El modelo del naturalismo considera que *“la naturaleza es la fuente del conocimiento y orientadora de la praxis humana y social”* (Barrera, 2010a); es decir que de las observaciones que se realicen del ambiente, se logra recuperar toda la información pertinente de lo que ocurre, teniendo claridad de lo sucedido; debido a unas leyes y principios establecidos universalmente por la comunidad científica en general. Este modelo se cimienta en todo aquello que se pueda observar teniendo en cuenta los sentidos, donde el conocimiento se fundamenta a todo lo que la naturaleza puede brindar al ser humano. El naturalismo busca en su devenir investigativo obtener sabiduría, mediante el encuentro con la naturaleza o todo fenómeno natural. El método realizado para llegar a este fin es el comparativo, haciendo prelación de lo instintivo, de la inserción, abstracción, observación y definición de contextos.

Por otra parte, el idealismo propone que las ideas son el principio de las cosas y que todo surge a partir de ellas. *“La realidad se evidencia de las ideas; las cosas son imperfecciones de las ideas; además, la indagación se concentra en describir dichas ideas, en comprobar lo que se quiere a partir de las ideas previas”* (Barrera, 2010a). Es importante que toda investigación parta de una idea de la cual se va a trabajar para afirmar o negar algo; todo gracias a los métodos que se pueden utilizar, en este caso por medio de la contemplación, la generación del conocimiento y la comprobación de lo expuesto anteriormente por otros expertos que en cierta medida aportan a la construcción de la colectividad humana.

En cambio, el antropocentrismo se centra en el hombre, su ser como tal, privilegiando su estudio desde su integridad. Su método tiene como propósito la integración y eulerización comprensiva de la naturaleza y existencia del hombre para estructurar su pasado y evolución en los distintos aspectos que lo caracterizan como eje fundamental en la construcción de conocimiento.

Por su parte, el materialismo propone el desarrollo de iniciativas relacionadas a procesos físicos y energéticos. Investigar en el materialismo es explicar con base en la lógica, raciocinio y demostración, es decir, en la dialéctica del contexto; investigar en este modelo, es estudiar la sociedad en constante cambio y analizar el origen y desarrollo de los hechos. Su método, el crítico dialéctico se justifica en la particularidad de la inserción en la práctica y en su mayor efecto: el cambio material, Marx citado por Hurtado (2012) afirma que este método “*abarca estadios descriptivos, analíticos y explicativos del proceso de investigación*”, donde se describen de manera detallada las situaciones, realizando un análisis sobre los aspectos relevantes que se descubren al momento de hacer la investigación, como elementos fundamentales en su conceptualización.

Por el contrario, el realismo tiene como propósito generar saberes a partir de la realidad, la validez del conocimiento es determinante. La confirmación de los hechos depende de la observación. “*El realismo privilegia el estudio y comprensión del ser humano ante el universo para determinar la manera de apreciarlas y en consecuencia de actuar*” (Barrera, 2002). Por lo tanto, la realidad se estipula de acuerdo a los conocimientos y vivencias experienciales; asimismo, el realismo sostiene que la forma como se desarrollan las cosas y las maneras de participar de ellas, es por medio de la experiencia, la cual constituye la única y real fuente de saber.

Por último, el modelo del ontologismo, muy similar al antropocentrismo, busca reconocer la existencia del ser y el ser en cuanto que existe y es pensado. Esta aprehensión del ser es a través de la contemplación, de la praxis, de la intuición, de la construcción o de la investigación en sí, tratando aspectos desde su incidencia holística e integral.

Modelos derivados

Los modelos derivados son esas vertientes o ramificaciones que se producen de los modelos originarios, dándole más fortaleza a las maneras específicas de hacer investigación. Son varios los modelos derivados existentes según la forma de proceder para alcanzar los logros propuestos y así comprender los pasos que guían la acción; existe la posibilidad del surgimiento de nuevos modelos derivados a partir de los conocidos científicamente y de acuerdo al contexto, dependiendo principalmente de los fenómenos estudiados y los problemas declarados en cada uno de ellos.

Dentro de ellos se encuentra el pragmatismo, derivado del empirismo; en el cual se valora el conocimiento a partir de la actividad práctica para conocer y sustentar lo conocido con la capacidad explicativa racional. Es decir, investigar un problema es resolverlo desde la práctica, en otras palabras, el valor del conocimiento está en la práctica. El pragmatismo, busca brindar las

soluciones necesarias y factibles, al momento mismo de la investigación, utilizando los materiales que se encuentren al alcance. Este modelo surge a partir de las necesidades del individuo y la sociedad para obtener soluciones prácticas y rápidas.

El método aplicado en este modelo es la investigación – acción, porque implica por parte del investigador *“una acción planificada y dirigida al logro de ciertos objetivos”* (Hurtado, 2012). Involucrarse en el proceso investigativo es parte fundamental en este método, dado que todo investigador determina el grado de incidencia o posible solución a la problemática planteada y en este caso, es necesario comprobar para teorizar y dar a conocer nuevas perspectivas que no trabajas desde la mirada de un observador no participante. Este método, intenta identificar los cambios efectuados por la actividad práctica y modificarlos, dado que *“la acción proporciona la base de la racionalidad concreta, única que posee el hombre”* (Hurtado, 2012). Razón por la cual, la acción práctica se convierte en el génesis de todo principio científico que busca ser aprobado pero que desde luego fue estudiado a profundidad.

En cambio, en el positivismo la investigación es considerada como *“la verificación de hipótesis en las cuales se plantean relaciones causales entre diferentes fenómenos”* (Hurtado, 2012). En este modelo se privilegian los hechos ante las ideas, a las ciencias experimentales ante las teorías y leyes físicas. Todo debe ser comprobado para obtener el nivel de lógico, racional y verificable de autenticidad científica. Al ser un modelo derivado del realismo, su método hipotético - deductivo busca obtener nuevos conocimientos a través de la observación, la experimentación y formulación de hipótesis; se plantea *“en el positivismo que la ciencia – con criterios de verificación – es el objetivo de todo conocimiento; el conocimiento debe estar relacionado con el desarrollo de la historia y de la sociedad para que sean realmente válidos”* (Barrera, 2010a). Ninguna teoría por muy innovadora y revolucionaria que sea debe ser validada para ser creíble, de lo contrario se convierte en pseudociencia, sólo interpretada, sin ser comprobada. Así mismo, *“en este método se contrastan las hipótesis derivadas de una teoría, pero no para construir teorías”* (Hurtado, 2012), sólo busca verificar si las hipótesis planteadas con respecto al problema se cumplen teniendo en cuenta la teoría descrita en el marco teórico. Eso no significa que se elaborarán nuevas teorías a partir de lo encontrado en la investigación; sólo se anexa información no valorada por la utilización de paradigmas que desdibujan el surgimiento de nuevos conocimientos.

Por el contrario, investigar en el estructuralismo es identificar la estructura que da cuenta del objeto de estudio. En éste modelo, investigar es interpretar y explicar a partir de las relaciones que se establecen en el proceso. Además, éste modelo busca aclarar o resolver los vínculos que existen entre el comportamiento del ser humano, en lo social y personal. Su método de análisis

estructural según Levi-Strauss (1974), citado por Hurtado J. (2012) manifiesta que se debe avanzar en 3 etapas: “*observación de lo real, construcción de los modelos y analizar la estructura*”. Donde la observación es la base para el inicio de la investigación, luego se construye un modelo teórico para comprender con exactitud lo que se está observando, para así realizar un análisis que permita identificar los elementos del problema y como guardan relación entre sí. Otros autores, definen a este método como etnográfico, donde se tiene en cuenta el contexto del fenómeno e interpretación de un conjunto de relaciones analógicas, coherentes y articuladas entre si con el fin de visualizar la estructura del objeto estudiado.

Por su parte, el empirismo procedente del realismo, está basado en la vivencia y la experiencia, cuyo propósito según plantea Barrera (2010b), es aceptar la forma como se desarrollan las cosas y las maneras de participar en ellas, a partir de la experiencia, la que constituye la única y real fuente de saber. El empirismo considera la investigación como proceso que accede a reflejar la realidad de manera fiel y con neutralidad, permitiendo la expresión individual como forma de mostrar la conciencia colectiva que se percibe del mundo. “*Investigar es básicamente crear conocimiento a través de la descripción de la realidad*” (Hurtado, 2012). La base de todo el proceso de indagación radica en la información obtenida a partir del contexto donde está inmerso el objeto de investigación del fenómeno analizado.

En este mismo sentido, la fenomenología modelo derivado del empirismo, tiene como propósito saber lo que sucede con base en el evento de estudio, tratando de extraer las particularidades y descubriendo sus características; todo esto se logra con la observación, concentración y percepción. Para este modelo “*el investigador se coloca en actitud de explorar simplemente lo dado y para ello deja de lado las creencias y los juicios*” (Hurtado, 2012). Generando así nuevas perspectivas frente al conocimiento, aludiendo a su criterio y espíritu investigador. Este modelo busca describir las experiencias del investigador tal y como se muestran al conocimiento, sin ninguna duda o condición que lo aten a uno u otro paradigma. El método de la fenomenología no supone las cosas y sólo desea explorar lo que el evento está brindando en plenitud, partiendo de cada una de las vivencias.

Por esta razón Hernández (2000) citado por Hurtado plantea 3 pasos que se deben tener en cuenta al realizar una investigación, ellas son: descripción, reducción y búsqueda de esencias; donde el evento se describe tal y como se observa, el investigador apoya el evento con una vivencia original y distinta pero relacionada; para luego conectarlo con el evento de estudio. Básicamente, la fenomenología se enfoca en la naturaleza de la experiencia compartida por cada individuo ante un hecho en común, dando a conocer sus sentimientos, emociones, razonamientos y percepciones directamente relacionados en un contexto en particular.

En el modelo del cognitivismo, *“el conocimiento es visto como proceso, aprehensible desde la condición cibernética y técnica, con respecto a las partes y las funciones de una unidad informática”* (Barrera M. , 2010b); donde estudia teóricamente los procesos mentales con el fin de entender la conducta humana estableciendo el comportamiento o aspectos cognitivos, que ayudan en el procesamiento de la información y se evalúa la forma como se adquiere el conocimiento, a través de unas habilidades y competencias; realizando un procesamiento de la información a través de diferentes representaciones mentales. Este modelo, se conoce también como ciberetismo, donde *“el conocimiento tiene validez en la medida que es comparado, guiado y asociado con la interacción propia del procesamiento, incluye la interacción con redes, la publicación instrumental en bases de datos, con internet y formas linfo”* (Barrera M. , 2010b); es decir, la actividad intelectual es dinámica, ágil, rápida y principalmente transitoria, donde se detecta que el ser humano constantemente transita en procesos que no son registrados por la conciencia, logrando una transformación en el ingreso y salida de la información.

El conductismo estudia la vida del ser humano mediante recursos y técnicas instrumentales; teniendo en cuenta lo observado de la conducta, sus características y expresiones permitiendo mantener un control del ser humano. *“Para el conductismo, la observación de la conducta es la clave para comprender y así orientar el aprendizaje y la socialización”* (Barrera M. , 2010b) ; es decir que la conducta puede ser medida teniendo en cuenta unos instrumentos ya seleccionados, que le permitan desarrollar sus capacidades por medio de estímulos y condiciones ambientales; donde el conocimiento está asociado con mecanismos de actividad nerviosa. La investigación según el conductismo está relacionada en causa - efecto; logrando que por medio de estímulos se obtenga una respuesta de la conducta del ser humano. En efecto la conducta del ser humano ha sido estudiada por diferentes autores que promovieron lo que hoy conocemos como test psicológicos permitiendo determinar los rasgos característicos que posee un individuo.

Así mismo, el constructivismo modelo derivado del estructuralismo, según Bunge (1980) *“es una creación mental, una producción abstracta, tal como los conceptos, las proposiciones, los contextos y las teorías”* (Barrera M. , 2010b), donde los conceptos son las unidades que forman una proposición; la proposición expresa los niveles de verdad de un enunciado; el contexto es el conjunto o grupo que presenta las evidencias y la teoría corresponde a las relaciones lógicas que tienen cada una de estas proposiciones. Todo esto plantea que el conocimiento se presenta como una construcción de la realidad, que se fundamenta de manera organizada, proporcionando las evidencias de los hechos que se organizan de forma mental, tratando de reflejar las relaciones que existen entre las ideas planteadas.

Finalmente, el racionalismo propio del materialismo, se basa en el pensar, en el abstraer y en los efectos propios del raciocinio, *“la investigación es un proceso de razonamiento, donde el conocimiento producido es de carácter generalizante y universal”* (Hurtado, 2012,). Esto indica que todos los procesos realizados se basan en la razón a partir de la abstracción como elementos fundamentales en la producción del conocimiento.

CONCLUSIONES

En el quehacer investigativo se hace relevante que todo investigador conozca y reconozca los diferentes modelos epistemológicos y sus respectivos métodos de acuerdo a las características y procesos de los fenómenos estudiados, permitiéndole un horizonte conceptual definido y claro que contribuya a la toma de decisiones dentro de los diferentes ámbitos de estudio. Además de poder utilizar diferentes métodos y modelos dependiendo de las necesidades que tenga el investigador, ya que es la fuente por la cual puede encontrar la información.

Es clara la concepción y estructura de cada modelo epistémico, sus orígenes y posibles avances en la construcción de nuevos modelos que pueden surgir gracias a los hallazgos obtenidos por los actuales investigadores en las diferentes ramas del conocimiento.

Una investigación requiere, necesariamente de antecedentes que sirvan de base epistemológica, dándole consistencia al proceso investigativo. Los procesos investigativos están presentes en los diferentes campos del saber: sociales, culturales, científicos, políticos, religiosos, educativos, entre otros; y a partir de sus modelos y métodos se pretende dar solución a las múltiples problemáticas a las que el ser humano constantemente se enfrenta en la sociedad, mejorando así el estilo de vida de la humanidad, aportando nuevos hallazgos y conocimientos que permitan ampliar las fronteras del saber.

Es importante resaltar que existen diferentes modelos epistémicos y cada uno propone un concepto de investigación distinto, de acuerdo al contexto donde se generan los fenómenos y las posibles problemáticas, requiriendo del uso de métodos investigativos pertinentes, conforme a las diversas áreas del conocimiento; utilizando en ellos etapas o fases a consideración del investigador como: la indagación, observación, exploración, descripción, comparación y análisis, todas ellas con el propósito de construir un sendero que conduzca a la resolución del problema develado, contribuyendo así en la generación de nuevos conocimientos a partir del objeto de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. Caracas: Episteme.
- Barrera, M. F. (2002). Modelos Epistémicos . Caracas: Cooperativa Magisterio.
- Barrera, M. F. (2010a). Modelos Epistémicos en investigación y educación. Caracas: Quirón Ediciones.
- Barrera, M. (2010b). Modelos Epistémicos en investigación y educación. Caracas: Quirón Ediciones.
- Hernández, R. S., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Hurtado, J. (2012). El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación. Caracas: Ediciones Quirón.
- Hurtado, J. (2012). Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia. Caracas: Ediciones Quirón.
- La Biblia. (2000). Giner.
- Michel Salazar, J. A. (2006). Sobre el estatuto epistemológico de las ciencias de la educación. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. P. 139-157.
- Salas Madriz, F. E. (2003). La administración educativa y su fundamentación. EDUCACIÓN , P. 9-16.
- Salkind, N. (1998). Métodos de investigación. México: Pearson Prentice Hall.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

La Revista ORADORES es una publicación en formato impreso y digital, de periodicidad semestral (Diciembre y Junio), en la cual se divulgan artículos de investigación y ensayos de cualquier área del saber. Su Comité Editorial exige la originalidad de cada artículo sometido a consideración para su publicación. Es una publicación editada por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT).

POLÍTICA EDITORIAL

TEMÁTICA Y ALCANCE

ORADORES presenta trabajos que provienen del esfuerzo constante de la comunidad de investigadores, alumnos y docentes que integran la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT) y de cualquier investigador nacional e interesado en exponer los resultados de sus investigaciones o sus reflexiones sobre temáticas multidisciplinarias, con la rigurosidad científica que exige una publicación arbitrada.

MISIÓN

ORADORES se propone contribuir al desarrollo del conocimiento a través del análisis de temáticas de diversas áreas del saber, para enriquecer el acervo científico y filosófico por medio de la difusión de resultados de investigaciones científicas o ensayos de alta calidad y pertinencia social, capaces de incidir positivamente en el avance de la ciencia.

VISIÓN

Ser una Revista arbitrada con reconocimiento mundial, caracterizada por contribuir a la consolidación de la cultura investigativa, al difundir avances y/o resultados de investigaciones en el campo multidisciplinario.

NORMAS PARA AUTOR

1. Todos los trabajos serán enviados a la página de la revista. Al hacer el envío es necesario llenar la lista de comprobación de envíos, adjuntarla y asegurar lo siguiente: el artículo es original; no ha sido publicado anteriormente, ni se ha remitido previamente a otra revista; el documento se encuentra en formato Word; cumple con los requisitos bibliográficos y de estilo indicados en estas normas.
2. Los trabajos deben versar sobre investigaciones o ensayos de cualquier área de las

ciencias del saber.

3. Debe contener el nombre y apellido del autor o autores, indicando su rango institucional, centro de trabajo, país de origen, y dirección de correo electrónico (indispensable). Adicional, debe anexar fotografía tamaño carnet en formato digital del autor o los autores.
4. Los trabajos se presentarán en español. El resumen debe estar adicionalmente traducido al inglés. La extensión oscilará entre doscientas (200) y trescientas (300) palabras; asimismo debe contener entre tres (3) y cinco (5) palabras claves, que también deben estar traducidas al inglés en la página del abstract. La extensión aceptada será entre 15 y 20 páginas, con una tipografía Arial, tamaño 11 puntos.
5. En la redacción de los aportes, se debe emplear un lenguaje formal, simple y directo, evitando en lo posible el uso de expresiones poco usuales, retóricas o ambiguas, así como también el exceso y abuso de citas textuales.
6. El documento se debe redactar en tercera persona o en infinitivo, excepto los trabajos bajo el enfoque cualitativo o la producción escrita que corresponde a trabajos de divulgación o de otros saberes, en los cuales se permitirá la redacción total o parcial en primera persona, según el estilo del autor.
7. En el texto principal, se debe evitar el uso excesivo o inadecuado de letras en estilo negritas, itálicas o cursivas, excepto los términos en latín y las palabras extranjeras que deberán figurar en letra itálica o cursiva.
8. La primera vez que se use una abreviatura, esta deberá ir entre paréntesis, en lo sucesivo, se recurrirá únicamente a la abreviatura.
9. En caso de que el trabajo posea tablas, figuras o gráficos, los mismos deben enumerarse según el orden en el que aparecen en el texto, con número arábigos, seguido de un título breve. Al final se debe indicar la fuente.
10. Las citas deben aparecer en el texto en el siguiente formato: apellido/s, seguido del año entre paréntesis; o apellido/s seguidos de una coma y año, todo entre paréntesis. Ejemplo: López (2015); (López, 2015). Asimismo, deben aparecer en la lista de referencias bibliográficas al final del trabajo (y viceversa). Observe cuidadosamente que todas las referencias estén señaladas, que la ortografía de los nombres de los autores corresponda y que las fechas dadas en el texto son las mismas que las que están en las referencias.
11. Este conjunto de normas podrá presentar variaciones con el tiempo, por lo tanto, los cambios que se realicen en la misma, serán publicados en fecha acorde a su implantación.
12. Las referencias bibliográficas deben ser escritas en orden alfabético por el apellido del (primer) autor y en sangría francesa. Las referencias múltiples del mismo autor (o idéntico grupo de autores) se ordenan por año de publicación. Si el año de publicación también es el mismo, diferéncielos escribiendo una letra a, b, c, etcétera, después del año, formato que se usará de igual forma en las citas.

Para referenciar diferentes tipos de documentos se debe seguir el siguiente orden:

LIBROS: Apellido, inicial del primer nombre. Año de publicación entre paréntesis. Título del libro, país de publicación y casa editora. Ejemplo: Méndez, C. (2006). Metodología de la Investigación. Colombia. Editorial Limusa.

ARTÍCULO DE UN PERIÓDICO: Apellido, inicial del primer nombre. Año entre paréntesis. Título del artículo. Nombre del Periódico. Páginas. Fecha exacta de publicación. País.

Ejemplo: López, P. (1990). Actualidad del Derecho. Diario El Despertar. p. 3. Publicado el 19 de julio de 2006. Panamá.

REVISTAS PERIÓDICAS: Apellido, inicial del primer nombre. Año entre paréntesis. Título. Nombre de la revista. Volumen, número, y páginas del artículo (pp. XX-XX). Ejemplo: Fernández, G. (2013). El rol del consumidor en el diseño de políticas de mercadeo. Revista ORADORES. Volumen 2, Año No. 2. (Pp. 13-19).

COMUNICACIONES PERSONALES, ENTREVISTAS, RESULTADOS NO PUBLICADOS: Se sigue el mismo formato de apellido, inicial del primer nombre. Año entre paréntesis. Se señala si es comunicación personal, entrevista o resultados no publicados y se agrega la institución (de ser necesario), y país. Ejemplo: Nieto, M. (2015). Entrevista Personal. Panamá.

PONENCIAS O CONFERENCIAS PRESENTADAS: Apellidos, inicial del primer nombre. Año entre paréntesis. Título de ponencia. Nombre del evento e institución organizadora, mes en el que se realizó el evento y país. Ejemplo: Fuentes, P. (2015). La marca de garantía dentro del sistema de protección a la propiedad intelectual en Panamá. Julio, Panamá.

INTERNET: Apellido, inicial del primer nombre. Año entre paréntesis. Título del documento consultado. Página web de donde fue extraído y fecha de la consulta (d/m/a). Ejemplo: Barroso, M. (2014). Responsabilidad civil extracontractual. Documento en línea. Disponible en: www.responsabilidadcivil.com. Consulta: 25/05/14.

Si lo que se consulta es una página o sitio web y no un documento, se debe colocar el enlace en el texto, y omitir de las referencias.

LEYES, REGLAMENTOS Y DOCUMENTOS LEGALES: Organismo promulgador. Año entre paréntesis. Título. Gaceta Oficial. País. Ejemplo: Asamblea Legislativa de Panamá (2009). Código procesal penal. Ley NO. 63 (2008) modificada por la Ley No. 48 (2009). Panamá.

TESIS: Apellidos, inicial del primer nombre. Año entre paréntesis. Título de la tesis. Universidad. País. Ejemplo: Gómez, W. (2012). Las medidas cautelares personales en el procedimiento penal acusatorio panameño. Maestría en Administración. Universidad de Panamá. Panamá.

CONDICIONES:

- Únicamente se recibirán trabajos originales y actualizados que representen aportaciones teóricas significativas.
- Los trabajos que resulten seleccionados para su publicación, no recibirán retribución económica o de cualquier tipo. Solo se les entregará una constancia de publicación firmada por el editor, de ser solicitada.
- Para reproducir el material publicado por la revista, el autor requiere autorización expresa del Comité Editorial de la publicación.

TIPOS DE PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN ORADORES:

1. Artículos: son las producciones con categoría primaria como: reportes de investigaciones empíricas en los cuales, se dan a conocer los avances o resultados, generales o parciales, de una investigación original, en algún área del derecho y las ciencias forenses, que no hayan sido publicados anteriormente.

La estructura de artículos arbitrados deben cumplir las siguientes normas:

- Introducción, presentando el problema u objeto de estudio y objetivos de la investigación.
 - Las teorías en la que se fundamenta el trabajo investigativo.
 - Método/Metodología con la que se trabajó en la investigación.
 - Resultados obtenidos en la investigación.
 - Discusión, interpretación y argumentación de los resultados.
2. **ENSAYOS:** Es un género literario en el cual el escritor plasma sus creencias personales, combinando de manera imbricada el conocimiento científico y la creatividad artística.

Se sustenta en los ejercicios investigativos y académicos que se presentan en forma escrita exponiendo brevemente los pensamientos del escritor respecto a un área específica del saber.

Esta tipología de publicación comparte con la ciencia, uno de sus propósitos esenciales que consiste en explorar más a fondo la realidad para aproximarse a la verdad la cual alude, bien a una persona, objeto, evento o fenómeno particular o circunstancia social destacándose, por un discurso sencillo pero, con un alto nivel lingüístico acorde con el tipo de lector al cual está dirigido.

Comprende los trabajos de: meta-análisis y evaluación crítica de investigaciones previas, literatura sobre algún área de estudio de las ciencias humanas, de la educación, gerencia educativa, comunicación social e informática educativa.

Este tipo de trabajos debe, preferentemente, ofrecer el estado del conocimiento de dicho objeto de estudio; o bien, permitir la identificación de relaciones, contradicciones o inconsistencias y proponer soluciones para posteriores estudios. Estructura de los Ensayos o artículos de revisión: no posee un esquema preestablecido pues depende de la racionalidad del autor sin embargo, el texto debe caracterizarse por la coherencia y la cohesión, fundamentado en un discurso investigativo-reflexivo considerando los antecedentes bibliográficos del tema es decir, consiste en indagar los saberes generados por otros investigadores.

LISTA DE COMPROBACIÓN DE PREPARACIÓN DE ENVÍOS

Como parte del proceso de envío, se requiere que los autores indiquen si su artículo cumple con los siguientes elementos: (De no ser así, el artículo será devuelto)

1. El trabajo a enviar es original.
2. El artículo a enviar no ha sido publicado anteriormente, ni se ha remitido previamente a otra revista.

3. El documento se encuentra en formato Microsoft Word.
4. El texto tiene interlineado simple; tipografía Times New Roman, el tamaño de fuente es 12 puntos; y todas las ilustraciones, figuras y tablas están dentro del texto en el sitio que les corresponde, debidamente identificadas.
5. El texto cumple con los requisitos bibliográficos y de estilo indicados en las normas para autor.

NOTA DE DERECHOS DE AUTOR

El contenido de las publicaciones y los enlaces sugeridos en las mismas son responsabilidad absoluta de los autores y no de la UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (UMECIT) ni de la revista ORADORES. Están protegidos por leyes internacionales de derecho de autor al igual que los logos de UMECIT Y ORADORES, de allí que esté totalmente prohibida su reproducción.

DECLARACIÓN DE PRIVACIDAD

Los nombres y direcciones de correo electrónico introducidos en la revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por la misma, y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

La revista provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el siguiente principio: Hacer la información publicada esté disponible gratuitamente al público, apoya a un mayor intercambio del conocimiento global.

ARBITRAJE Y EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS

El proceso de evaluación que se aplica a los artículos presentados es el siguiente:

Prevía verificación de las pautas metodológicas, se remite el artículo a 3 árbitros evaluadores expertos en área temática al que corresponde el trabajo de investigación, ensayo o artículo teórico, a los cuales se les dará un lapso de tres semanas, contados a partir de la fecha de recepción del artículo a los fines que realicen las observaciones cualitativas conforme al formato que la Revista ha diseñado para tales efectos; al cabo de ese tiempo los Árbitros remitirán el artículo al Editor y éste a su vez regresará por vía electrónica, el artículo al autor con las observaciones respectivas para que éste modifique o mantenga el contenido del mismo.

Recibida la evaluación del árbitro, el Comité Editorial establecerá la fecha de publicación en la primera reunión que se fije con este fin siempre y cuando no existan correcciones que realizar, en ese caso se notificará al autor para que realice los cambios indicados por los árbitros.

IMPORTANTE: En el proceso de evaluación nunca le es informado al autor el nombre del evaluador, y de la misma manera, el evaluador bajo ninguna circunstancia conoce el nombre del autor del artículo a evaluar.

COPYRIGHT: Los derechos de autor en todas las colaboraciones que sean aceptadas para su publicación permanece con sus autores y la revista sólo adquiere los derechos de su publicación.

Los autores quedan en plena libertad de volver a usar su propio material pero si la totalidad o cualquier parte del material publicado son reproducidos en otro sitio, el autor deberá reconocer a ORADORES como el sitio original de la publicación.

Igualmente, la revista no asume responsabilidad alguna por las posibles violaciones a derechos de terceras personas por el material suministrado por los colaboradores.

PAUTAS DE ENVÍO DE LOS TRABAJOS:

1. Los trabajos, deben ser entregados en formato digital a través del correo oradores@umecit.edu.pa
2. 2. Se deberán seguir las siguientes pautas:
 - a. En el “Asunto” se colocará el rótulo “Artículo para la “Revista ORADORES”.
 - b. En el mensaje electrónico en el cual se envía adjunto el trabajo, se debe Indicar: números de teléfono y/o fax que permitan contactar al autor(es); una síntesis curricular de cada uno de los autores que incluya: títulos o grados académicos, institución de adscripción y/o organización, organismo, institución o comunidad de procedencia; cargo actual principal, dirección postal y la dirección de correo electrónico. Así mismo, deberán indicar que el trabajo no ha sido publicado; sometido para evaluación ni para publicación a ninguna otra revista, y que se otorga permiso para reproducir el texto, gráfico o cualquier otro material que tenga reserva de derechos.
3. Una vez recibidos los trabajos, se envía acuso de recibo del manuscrito vía correo electrónico al autor.
4. Se debe adjuntar foto de los autores en formato digital, tamaño carnet.
5. Seguidamente, el Comité Editorial realiza una evaluación preliminar al manuscrito para determinar si el mismo cumple con las normas editoriales de la Revista ORADORES.
6. Estimada la pertinencia y constatado el cumplimiento de las normas, el Comité Editorial somete los artículos a arbitraje, mediante la modalidad doble ciego, el cual asegurará la confidencialidad del proceso, al mantener en reserva la identidad del autor o los autores y de los árbitros. Caso contrario, si el trabajo no cumple con las normas de publicación de la revista, el Comité Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje, y se le notificará al autor, sobre esta decisión, vía correo electrónico.
7. Los trabajos que se reciban en la revista serán arbitrados por especialistas nacionales y/o internacionales de reconocida trayectoria profesional en sus respectivos campos de investigación. Según las normas de evaluación, los árbitros deberán considerar los siguientes criterios: originalidad, novedad, relevancia, organización interna y de contenido del trabajo, claridad y coherencia del discurso, competencias gramaticales, fundamentación teórica y metodológica, análisis e interpretación de los resultados, actualidad y relevancia de las fuentes consultadas y aportes al conocimiento.

8. Los árbitros, emitirán un veredicto, pudiendo ser una de las siguientes decisiones:
 - a) Publicable sin modificaciones;
 - b) Publicable con modificaciones;
 - c) No publicable.
9. Si el manuscrito admite correcciones ligeras o sustanciales, las mismas se le harán llegar al autor a su dirección electrónica, para su adecuación definitiva, teniendo para ello un plazo de hasta 30 días. Si en ese lapso el Comité Editorial no ha recibido respuesta, por vía correo electrónico, se entenderá que el autor no tiene interés en publicar en la revista y su manuscrito será descartado definitivamente.
10. El Comité Editorial se reserva el derecho de constatar el cumplimiento de las normas editoriales antes de iniciar el proceso de arbitraje.
11. Los conceptos u opiniones emitidos en los artículos, será exclusiva responsabilidad del autor o autores.
12. Lo no previsto en estas normas será resuelto por el Comité Editorial, atendiendo a los intereses de la Revista Oratores.

PRESENTATION OF THE MAGAZINE ORATORES

The ORATORES Journal is published in print format, every six months (December and June), in which research papers and essays on any area of knowledge disseminated. Your Editorial Committee requires the originality of each item under consideration for publication. It is attached to the Directorate of Research of the Metropolitan University of Education, Science and Technology (UMECIT).

PUBLICATION RULES

ORATORES Magazine is a publication in printed and digital format, published every six months (December and June), in which research articles and essays from any area of knowledge are published. Its Editorial Committee demands the originality of each article submitted for consideration for its publication. It is a publication published by the Research Directorate of the Metropolitan University of Education, Science and Technology (UMECIT).

THEME AND REACH

ORATORES presents works that come from the constant effort of the community of researchers, students and teachers that make up the Metropolitan University of Education, Science and Technology (UMECIT) and of any national researcher interested in presenting the results of their research or their reflections on topics multidisciplinary, with the scientific rigor that requires an arbitrated publication.

MISSION

ORATORES intends to contribute to the development of knowledge through the analysis of topics from different areas of knowledge, to enrich the scientific and philosophical heritage through the dissemination of results of scientific research or high quality trials and social relevance, capable of positively impacting in the advancement of science.

VIEW

To be a peer-reviewed journal with worldwide recognition, characterized by contributing to the consolidation of the research culture, by disseminating advances and / or results of research in the multidisciplinary field.

RULES FOR AUTHOR

1. All entries will be sent to the page of the magazine Upon shipment it is necessary to fill in the checklist items, attach and ensure the following: the article is original; has not been previously published or submitted previously to another journal; The document is in Word format; meets the style and bibliographic requirements outlined in these standards.
2. Work must be about investigations or trials of any area of science knowledge.
3. Must contain the name and surname of the author, indicating their institutional status, workplace, country, and email address (required). Further, you must attach passport size photograph in digital format of the author or authors.
4. The work was presented in Spanish. The abstract should be further translated into English. The spread will range from two hundred (200) and three hundred (300) words; also it must contain three (3) to five (5) key words, which must also be translated into English on page abstract. The extension will be accepted between 15 and 20 pages, with Times New Roman font, size 12 points.
5. In the drafting of the contributions, you should use a formal, simple and direct language, avoiding where possible the use of unusual, rhetorical or ambiguous expressions, as well as excess and abuse of quotations.
6. The document must be written in the third person or infinitive, except under the qualitative approach works or written production corresponding to jobs or other knowledge dissemination, in which all or part writing in the first person is allowed, according to the author's style.
7. In the main text, avoid excessive or inappropriate use of letters in bold, italic or italic style, except Latin terms and foreign words must appear in italics or italics.
8. The first time an abbreviation, it must be enclosed in parentheses, hereinafter, it will be used solely for the abbreviation is used.
9. If the work holds tables, figures or graphics, they should be listed in the order in which they appear in the text, with Arabic numbers, followed by a short title. At the end you must indicate the source.
10. The citations in the text should appear in the following format: name / s, followed by the year in brackets; or name / s followed by a comma and year, all in parentheses. Example: Lopez (2015); (Lopez, 2015). They should appear in the list of references at the end of work (and vice versa). Note carefully that all references are identified, that the spelling of authors' names and relevant dates given in the text are the same as those in the references.
11. These rules may change with time, therefore, the changes made in it, will be published in line with its implementation date.
12. References should be written in alphabetical order by last name of the (first) author and hanging indent. Multiple references by the same author (or the same group of authors) are sorted by year of publication. If the year of publication is also the same, diferéncielos writing a letter a, b, c, etc., after the year format to be used equally in appointments.

To reference different types of documents should follow the following order:

BOOKS: Last name, first name initial. Year of publication in parentheses. Book title, country of publication and publisher. Example: Mendez, C. (2006). Investigation methodology. Colombia.

Editorial Limusa.

NEWSPAPER ARTICLE: Last name, first name initial. Year brackets. Article title. Name of the newspaper. Pages. Exact date of publication. Country. Example: Lopez, P. (1990). Currently the law. Newspaper El Despertar. p. 3. Published July 19, 2006 Panama.

PERIODIC MAGAZINES: Last name, first name initial. Year brackets. Title. Name of the journal. Volume, issue, and article pages (pp. XX-XX). Example: Fernández, G. (2013). The role of the consumer in the design of marketing policies. Oratores magazine. Volume 2, Year No. 2. (Pp. 13-19).

PERSONAL COMMUNICATIONS, interviews, unpublished results: the same format last name, first name initial is followed. Year brackets. Notes if personal communication or unpublished interview results and the institution (if necessary), and add country. Example: Nieto, M. (2015). Personal interview. Panama.

Papers or lectures presented: Last name, first name initial. Year brackets. Title of paper. Name of the event and organizing institution, the month in which the event took place and country. Example: Sources, P. (2015). The certification mark within the system of protection of intellectual property in Panama. July, Panama.

INTERNET: last name, first name initial. Year brackets. Title consulted document. Website from which it was extracted and consultation date (d / m / y). Example: Barroso, M. (2014). Tort liability. Online document. Available in: www.responsabilidadcivil.com. Question: 05/25/14.

If what you see is a page or website and not a document, place the link in the text, and omit references.

LAWS, REGULATIONS AND LEGAL DOCUMENTS: enacting Agency. Year brackets. Title. Official Gazette. Country. Example: Legislative Assembly of Panama (2009). Criminal Procedure Code. Law NO. 63 (2008) as amended by Law No. 48 (2009). Panama.

THESIS: Last name, first name initial. Year brackets. Title of the thesis. College. Country. Example: Gomez, W. (2012). Personal protective measures in Panamanian adversarial criminal proceedings. Skill in administration. Panama University. Panama.

TERMS:

- Only original works will be received and date that represent significant theoretical contributions.
- The works that are selected for publication will not receive any economic or retribution. Only they are given a record of publication signed by the publisher, if requested.
- To reproduce the material published in the journal, the author requires express permission of the editorial board of the publication.

TYPES OF SCIENTIFIC PRODUCTION IN ORATORES:

1. Articles: they are the primary category productions as empirical research reports in which,

disclosed the progress and results, general or partial, of original research in any area of law and forensic sciences, not They have been published previously.

The structure of refereed articles must meet the following standards:

- Introduction, presenting the problem or object of study and research objectives.
- The theories in which the research work is based.
- Method / Methodology with which we worked on the research.
- Results obtained in the investigation.
- Discussion, argument and interpretation of results.

2. Essays: A literary genre in which the author expresses his personal beliefs, combining overlapping way scientific knowledge and artistic creativity.

It is based on the research and academic exercises presented briefly in writing stating the writer's thoughts regarding a specific area of knowledge.

This type of publication that shares with science, one of its main purposes is to further explore approaching reality for truth which refers either to a person, object, event or circumstance particular phenomenon or social standing, for single speech but with a high linguistic level commensurate with the type of reader to whom it is addressed.

It includes works: meta-analysis and critical assessment of previous research literature on any area of study of the human sciences, education, educational management, social communication and educational information.

Such work should preferably provide the state of knowledge of the object of study; or allow the identification of relations, contradictions or inconsistencies and propose solutions for further studies. Structure of the trials or review articles: it has a preset scheme as it depends on the rationality of the author however, the text must be marked by consistency and cohesion, based on a speech research-reflective considering the bibliographic history of the topic that is It is to investigate the knowledge generated by other researchers.

CHECKLIST FOR PREPARATION OF SHIPMENTS

As part of the submission process, authors are required to indicate whether the item meets the following: (Otherwise, the item will be returned)

1. The post is original work.
2. Article send not been published previously or submitted previously to another journal.
3. The document is in Microsoft Word format.
4. The text is single-spaced; the font size is 11 points; and all illustrations, figures and tables within the text in their proper place, properly identified.
5. The text adheres to the style and bibliographic requirements outlined in the rules for the author.

COPYRIGHT NOTICE

The content of publications and links suggested therein are the sole responsibility of the authors and not of the Metropolitan University of Education, Science and Technology (UMECIT)

or Oratores magazine. They are protected by international copyright laws as well as the logos of UMECIT and Oratores, hence their playback is prohibited.

PRIVACY STATEMENT

The names and email addresses entered in the journal will be used exclusively for the purpose stated by it, and are not available for any other purpose or another person.

OPEN ACCESS POLICY

The journal provides immediate open access to its content on the following principle: Make the information published is freely available to the public supports a greater global knowledge exchange.

ARBITRATION AND EVALUATION OF WORK

The evaluation process applied to the papers presented are as follows:

Upon verification of methodological guidelines, Article 3 referees assessors experts thematic area which accounts for research, testing or theoretical article, which will be given a period of three weeks, counting from the date refers of receiving the item for the purpose to conduct qualitative observations according to the magazine format designed for this purpose; after that time the referees sent the article to the Editor and this in turn will return electronically, the article the author with the respective comments for this change or keep the content.

Received the assessment of the referee, the Editorial Committee will establish the date of publication in the first meeting is set for this purpose as long as there are no corrections to make, in that case notify the author to make the changes indicated by the referees.

IMPORTANT: In the assessment process it is never informed the author's name evaluator, and in the same way, the evaluator under any circumstances know the name of the author of the article to be evaluated.

COPYRIGHT: The copyright in all submissions that are accepted for publication remains with the author and the magazine only acquires the rights of publication. The authors are at liberty to re-use their own material but if all or any part of the published material are reproduced elsewhere, the author must recognize Oratores as the original site of publication.

Similarly, the magazine does not assume any responsibility for possible violations of rights of third parties by the material provided by reviewers.

GUIDELINES FOR SUBMISSION OF WORK:

1. The papers must be submitted in digital format through the mail oratores@umecit.edu.pa
2. You must follow these guidelines:
 - a. In the "Subject" labeled "Article for" Oratores Magazine "will be placed.
 - b. In the electronic message which is sent herewith the work, indicate: telephone and / or

fax to allow contact the author (s); curricular synthesis of each of the authors to include: diplomas or degrees, institution affiliation and / or organization, agency, institution or community of origin; Main current position, mailing address and email address. Likewise, they must indicate that the work has not been published; submitted for evaluation or for publication to any other journal, and that permission is granted to reproduce text, graphics or any other material which has Reservation of Rights.

3. Upon receipt of the work is sent acknowledgment of the manuscript via email to the author.
4. Please attach photo of the authors in digital form, passport size
5. Next, the Editorial Committee makes a preliminary assessment the manuscript to determine whether it meets the editorial standards of the oratores Magazine.
6. Dear verified the relevance and compliance, the Editorial Committee submits articles to arbitration by the double-blind method, which ensure the confidentiality of the process, to maintain the identity of the author or authors and book arbitrators. Otherwise, if the work does not meet the standards of publication of the journal, the Editorial Board will propose not to be sent to the arbitration process and will notify the author of this decision via email.
7. The papers received in the journal will be arbitrated by national and / or international recognized professional in their respective fields of research specialists. According to the valuation rules, the referees shall consider the following criteria: originality, novelty, relevance, internal organization and job content, clarity and coherence of speech, grammatical skills, theoretical and methodological approach, analysis and interpretation of results today and relevance of the sources and contributions to knowledge.
8. The arbitrators issued a verdict and may be one of the following decisions:
 - a) Publicable without modification;
 - b) Publication with modifications;
 - c) Do not publishable.
9. If the manuscript admits slight or substantial corrections, they will be asked to the author at his e-mail address for final adjustment, having to do so within 30 days. If in that time the Editorial Committee has received no reply, via email, it is understood that the author has no interest in publishing in the journal and its manuscript will be definitely ruled out.
10. The Editorial Board reserves the right to verify compliance with editorial standards before starting the arbitration process.
11. The concepts and opinions expressed in the articles, is the sole responsibility of the author.

12. Not foreseen in these rules will be resolved by the Editorial Committee, taking into account the interests of the Oratores Magazine.



SEDE PRINCIPAL: EDIFICIO FUNDADORES, VÍA SIMÓN BOLÍVAR, A UN COSTADO DEL PUENTE ELEVADO, A LADO DE CAFÉ DURÁN.
TEL. 264-9908 / 263-6356

SEDE A VÍA VENETTO
395-7383

SEDE B POSTGRADOS Y MAESTRÍAS
253-2519

SEDE LA CHORRERA
254-1141

SEDE CHITRÉ
996-4260

SEDE SANTIAGO
998-0363



www.umecit.edu.pa

revistas.umecit.edu.pa

correo: oradores@umecit.edu.pa