

**Formación Avanzada,
Investigación, Innovación
Y Transformación**

abril 2022 ISSN: 2954-9957 (En línea)

Revista **FORAVINT**

Nota editorial

Luis Roberto Gómez
pp. 2

EL MANEJO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

Dagoberto Torres Valencia
pp. 4 - 12

EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ENFOQUE TRANSVERSAL DESDE LA PROSOCIALIDAD, LA INTERCULTURALIDAD Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Diana Quintana
pp. 13 - 36

EMOCIONES Y SU IMPACTO EN UNA EDUCACIÓN CAMBIANTE EN ÉPOCA DE PANDEMIA

Martha Helena Leal Reyes
pp. 37 - 53

PARTICIPACIÓN Y GOBIERNO ESCOLAR: CONOCIENDO LAS OPINIONES Y EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES

María del Socorro Ordoñez Santos
pp. 54 - 70



FACTORES PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS DOCENTES DEL PROGRAMA TÉCNICO EN GESTIÓN EMPRESARIAL

Martha Lucía Bello Reyes
María Ligia Castillo Grijalba
pp. 71 - 88

ORGANIZACIONES ESCOLARES A TRAVÉS DEL LIDERAZGO

Sandy Genith Toscano Orjuela
pp. 89 - 107

MEDICIÓN DEL COEFICIENTE EMOCIONAL MEDIANTE INVENTARIO BARON (I-CE) EN NIÑOS Y ADOLESCENTES: UN ACERCAMIENTO EN EL COLEGIO SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS. BOYACÁ- COLOMBIA

Zulma Yolanda González González
pp. 108 - 117

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA PARA EL DESARROLLO DE SERVICIO COMUNITARIO DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO

Zenaida Tovar L.
pp. 118 - 136

Formación Avanzada, Investigación, Innovación Y transformación

Periodicidad:	Semestral
ISSN	2954-9957
Dirección:	Carrera 81B # 19 – 50
Teléfono	3017813886
Correo	Informacion@foravint.com
Dirección IP	www.foravint.com
Coordinador Editorial	Nelson Barrios Jara
Editor	Luis Roberto Gómez merchán
Apoyo Editorial	Kevin Stick Rodríguez Parra

Bogotá – Colombia
Abril 2022

Revista **FORAVINT**

Los artículos podrán ser reproducidos parcial o totalmente, con fines educativos citando siempre a la fuente completa y los autores.

Cada autor es responsable de las opiniones contenidas en su artículo

Nota editorial

Luis Roberto Gómez merchán

Para la revista FORAVINT, *Formación Avanzada, Investigación, Innovación y Transformación* es un gusto hacer el primer lanzamiento con la recolección de ocho artículos de diferentes procesos que se han dado a lo largo de trabajos, investigaciones y exposiciones en diferentes espacios académicos, que serán de gran ayuda a los lectores con sus aportes de tipo teórico y académico. A continuación, encontrarán la descripción de los documentos.

- El primer artículo, llamado *“The Management of Emotional Inteligencia for Update and Teacher Training”*, cuyo autor es el investigador Dagoberto Torres Valencia. En este estudio, se desarrolla un seguimiento a las relaciones de los docentes y su contexto educativo mediante una investigación de tipo descriptivo permitiendo encontrar las relaciones de la observación mediante un enfoque crítico social.
- El segundo artículo se denomina *“Inclusive Education: A Transversal Approach Through Prosociality, Interculturality, and Gender Perspective”*, cuyo trabajo es de Diana Quintana, quien plantea en su trabajo la importancia de articular los procesos con los diferentes enfoques, ya que la inclusión se trabaja de manera aislada esta tendencia con regularidad suele parcelar las fenomenologías y los conceptos asociados a la educación inclusiva desde un análisis transversal. Lo anterior se hace desde una visión holística cuya revisión es conceptual y bibliográfica que aportan elementos descriptivos que permiten construir nuevas definiciones.
- El tercer artículo llamado *“Emotions and Their Impact on Changing Education inTime Of Pandemic”* cuya investigadora es Martha Helena Leal Reyes, centra su trabajo en analizar los aspectos que tienen las competencias emocionales en las instituciones educativas después de la pandemia, con educandos entre los 8 a los 12 años, permitiendo analizar el impacto que ha generado y como los sistemas educativos aportan a este proceso.

- El cuarto artículo, titulado “*School Participation and Governance: Getting to Know Students' Views and Experiences*” cuya investigadora es María del Socorro Ordoñez Santos, logra plasmar las diferentes expresiones y opiniones de la comunidad educativa sobre la democracia y su participación enfocado en el diario vivir en los colegios, los resultados denotan una variedad de información que fue triangulada para poderla analizar y lograr tener más claridad de los conceptos y su aplicación por los diferentes miembros de la comunidad.

- El quinto artículo, llamado, “*Factors For the Development of Evaluative Practices of the Teachers of the Technical Program in Business Management*”, cuyas autoras son, Martha Lucía Bello Reyes y María Ligia Castillo Grijalba, plantean mediante su investigación la evaluación dentro de la educación superior como un proceso de enseñanza - aprendizaje o una herramienta que permite evaluar periódicamente una serie de conceptos, para ello hace un barrido teórico donde diferentes autores formulan propuestas de trabajo y denota estas en una experiencia de un programa técnico.

- El sexto artículo, cuyo encabezado es “*School Organizations through Leadership*” de la investigadora Sandy Genith Toscano Orjuela, está enfocado en la reflexión crítica y hermenéutica sobre las organizaciones educativas mediante el liderazgo, para ello centro la búsqueda en las bases de datos: WebQL, Biowidom, Zotero, Mendeley Desktop entre otros, lo que le permitió comprender los diferentes tipos de liderazgo y sus implicaciones dentro de las organizaciones de carácter educativo.

- El séptimo artículo, denominado, “*Measuring the Emotional Coefficient Through the Baron Inventory in Children and Teenagers: An Approach At the Sagrado Corazón de Jesús School. Boyacá -Colombia-*”, autoría de Zulma Yolanda González González, describe el planteamiento exploratorio para lograr medir la inteligencia emocional de la institución educativa, para ello toma autores como (Mayer y Salovey, 1990) (Goleman, 1995), (Bisquerra, 2008); donde logra reconocer algunas formas de medir la inteligencia emocional como es el caso de la prueba de competencias y de cuestionarios de autodescripción como el Inventario de Coeficiente emocional de Reuven BarOn (1998).

- El octavo artículo, llamado, “*Organizational Structure for Development Community Service of the Faculty Of Engineering of the University of Carabobo*”, cuya autora es Zenaida Tovar L. su trabajo aporta una estructura organizacional para el desarrollo del servicio comunitario de la facultad de la Universidad de Carabobo Venezuela, a partir del análisis de los procesos que se adelantan con las técnicas e instrumentos de recolección de datos a utilizar son un cuestionario que estará conformado por un conjunto de preguntas variable a medir, mediante una escala tipo Lickert, de respuestas politómicas, fomentando futuros procesos dentro de la universidad.

Invitamos a todos nuestros lectores a disfrutar de la variedad de investigaciones que aportan diferentes puntos de vista en temas que son de importancia para la academia en general.

Por último, un agradecimiento especial a los autores que plasmaron sus trabajos, y también a los diferentes revisores que con su apoyo permitieron que los artículos cumplieran las condiciones de la revista.

THE MANAGEMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE FOR UPDATE AND TEACHER TRAINING

DAGOBERTO TORRES VALENCIA

dagocalidad50@gmail.co

Recibido. Julio del 2021 Revisado. Agosto del 2021 Aceptado. Septiembre del 2021

Abstract.

In order to develop a creative pedagogical performance, it is vitally important to be perceptive. The teacher who understands his students, being sensitive to their actions, can become a friend who, apart from teaching, can be a guide for his students' lives. In the classroom it is notorious to see academic performance, as it can be influenced by emotional agents, determining that those young people with low self-esteem, with family problems, addicted to hallucinogens, few study habits, do not practice values are those who show poor performance, overvaluation and self-concept are diminished, but the teacher often only detects indiscipline or lack of concentration in class, refusing to seek help mechanisms for students who present these kinds of problems and who, in a large percentage, end up in school desertion as we are enduring in these times of the digital age. The present investigation is of a descriptive type since it is in charge of looking for the reason for the facts by establishing relationships of direct and structured observation. His approach is social critical and is within the lines of the Qualitative paradigm of research.

Keywords. Academic Performance, Emotional Intelligence, School Dropout, Vulnerable Population in Colombia.

EL MANEJO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

Resumen.

Para lograr desarrollar un desempeño pedagógico creativo es de vital importancia ser perceptivos. El docente que comprende a sus estudiantes siendo sensible a su actuar, puede llegar a ser un amigo que aparte de enseñar puede ser una guía para la vida a sus estudiantes. En el aula es notorio ver el rendimiento académico, como puede verse influenciado por agentes emocionales, determinando que aquellos jóvenes con bajo autoestima, con problemas familiares, adictos a alucinógenos, pocos hábitos de estudio, no practican los valores son aquellos que manifiestan un rendimiento bajo, la sobrevaloración y el auto concepto son disminuidos pero el maestro muchas veces solo llega a detectar la indisciplina o la falta de concentración en las clases, negándose a

buscar mecanismos de ayuda para los educandos que presentan esta clase de problemas y que en gran porcentaje terminan en deserción escolar como lo estamos soportando en estos tiempos de la era digital. La presente investigación es de tipo descriptivo ya que se encarga de buscar el porqué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones de la observación directa y estructurada. Su enfoque es crítico social, y está dentro de las líneas del paradigma Cualitativo de la investigación.

Palabras clave. Desempeño Académico, Deserción Escolar, Inteligencia Emocional, Población Vulnerable en Colombia.

Introducción.

El presente artículo permite determinar los efectos de un programa de Inteligencia emocional en grupos de instituciones educativas con estudiantes de básica, media y universitarios e identificando que la educación tradicional no alcanza los resultados esperados tal vez por carecer de un ejercicio pedagógico integral. Para lograr desarrollar un desempeño pedagógico creativo es de vital importancia ser perceptivos. El docente que comprende a sus estudiantes siendo sensible en su actuar, puede llegar a ser un amigo que aparte de enseñar puede ser un guía para la vida de sus estudiantes. Para el caso de esta investigación nos enfocaremos en estudiantes de media y media vocacional con quienes se ha logrado romper paradigmas en el campo emocional del alumnado en proceso de deserción escolar con solo valorar su autoestima.

Teniendo en cuenta un estudio del Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, (2018) los más altos índices de deserción escolar son: bajo rendimiento, la distancia de la escuela, los problemas de transporte, carencia de artículos varios, el prestigio de la escuela, la complejidad de los materiales y el tipo de metodología empleada por los docentes.

La investigación realizada es de tipo descriptivo ya que se encarga de buscar el porqué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones de la observación directa y estructurada. Su enfoque es crítico social, y está dentro de las líneas del paradigma cualitativo de la investigación y nos enfocamos en estudiantes con quienes se ha logrado romper paradigmas en el campo emocional y quienes están en proceso de deserción escolar con solo valorar su autoestima. Los resultados obtenidos con el programa 3011 del Ministerio de Educación Nacional en los Municipios de Chachagüí y Policarpa Nariño aplicando nuestro modelo educativo con Grupos Juveniles Creativos logramos graduar 158 estudiantes como bachilleres para el año 2015, estudiantes pertenecientes a población vulnerable logrando disminuir al 5% una tasa del 38.5% de deserción escolar que se ha venido presentando por la desmotivación psicológica y emocional motivada por el deterioro del clima familiar y los efectos del conflicto armado que se vive en Colombia en la zonas rojas rurales y urbana.

DOCENTES A APLICAR INTELIGENCIA EMOCIONAL.

La Inteligencia Emocional se ha venido conociendo desde los años 80s, y hemos podido comprobar que ahora en la era de las comunicaciones se hace indispensable y muy necesaria, para las diversas exigencias de la vida y responder de la mejor manera posible en la formación como estudiantes y en la vida profesional. La variedad de sentimientos, como los pensamientos, los estados psicológicos y biológicos, así como la voluntad de acción que provoca cada sentimiento hacen de la inteligencia un tema complejo, porque son los sentimientos los que sobreponen el estado emocional de cada persona, según su temperamento, ya que este permite que aparezcan en determinado momento, sentimientos y estados de ánimo.

En tal virtud, el estudio que a continuación se desarrolla tiene como propósito demostrar como por medio de la inteligencia emocional se puede mejorar el rendimiento académico en estudiantes catalogados como problema para la sociedad educativa. ¿Cómo la inteligencia emocional fortalece el desempeño académico en los estudiantes de educación básica, media y universitarios?

En este sentido según GROSE M. (1999) los filósofos griegos como Aristóteles según sus investigaciones sobre la inteligencia humana ya tenían identificada las facultades psicológicas que vienen a ser las capacidades de aprender con actitudes nuevas. Para estos tiempos modernos para el cuerpo docente se hace prácticamente indispensable identificar las características, ventajas y beneficios que nos ofrece el manejo de las emociones en primer lugar del profesor mismo y de cada uno de sus alumnos para realizar el ejercicio de la pedagogía con mejores niveles de desempeño académico con un excelente clima de bienestar escolar.

Las habilidades de carácter socio emocional se dividen en dos áreas que son: la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. Que también está conformada por cinco principales cualidades que son: conciencia de uno mismo, equilibrio anímico, motivación control de los impulsos y sociabilidad. Sabemos que las emociones tienen diversos grados de intensidad, algunas son lo suficientemente intensas como para poder percatarnos de ellas en forma consciente, pero otras están por debajo del umbral de percepción. Entendidos éstos en términos de conductas indeseables, la motivación es la capacidad de auto inducirse emociones y estados de ánimo positivos, como la confianza, el entusiasmo y el optimismo, el control de los impulsos esta es una cualidad de la inteligencia emocional como la capacidad de aplazar la satisfacción de un deseo en aras de un objetivo y por último tenemos la sociabilidad, el cual es una cualidad que tiene que ver con el conocimiento y control de las emociones y estados de ánimo de los demás.

Goleman D. (1996). Describe también la Inteligencia Emocional como una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos y engloba habilidades tales como el control de impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental etc. que configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, indispensables para una buena y creativa adaptación social.

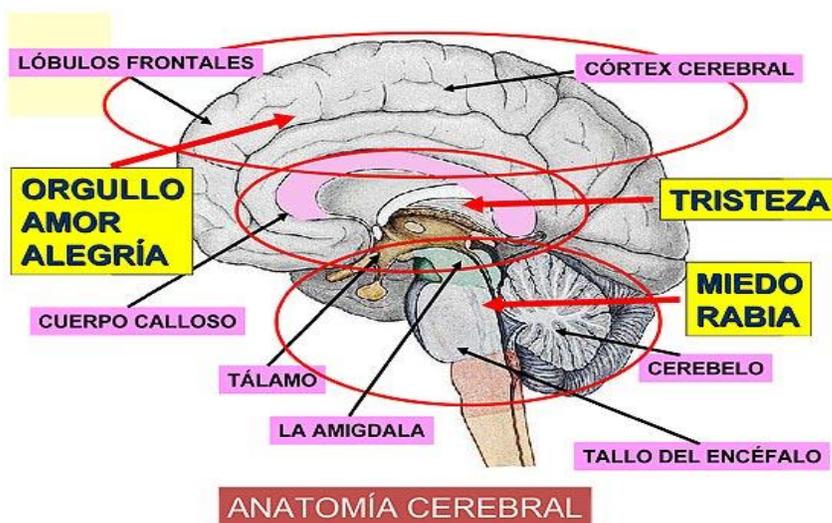
Cuando Daniel Goleman se interesó por el término de “Inteligencia Emocional” se basó de que en la actualidad estamos desarrollándonos en un mundo de “Estrés”, maltrato emocional, ataques violentos, adolescentes que van a la escuela con armas y niños escolares con vocabularios obscenos, etc. Con esto nos damos cuenta de que necesitamos urgentemente una educación emocional, tanto los niños, los jóvenes y los adultos, para poder desarrollar nuestros sentimientos. Es como de esta manera nos podemos desenvolver efectivamente en nuestra vida personal y profesional.

En este caso Goleman precisa que la exploración del cerebro, con nuevos métodos, por parte de los investigadores, ha permitido descubrir detalles fisiológicos acerca de cómo cada emoción prepara al organismo para distintas respuestas, por ejemplo, con la ira la sangre fluye a las manos, el ritmo cardíaco se acelera, la adrenalina fluye y aumenta la energía. Con el miedo, la sangre va a los músculos esqueléticos grandes, el rostro queda pálido, el cuerpo se congela, los circuitos emocionales del cerebro generan hormonas, el organismo se prepara para la acción. En la felicidad, hay un aumento de la actividad en un centro nervioso, que inhibe los sentimientos negativos y favorece un aumento de la energía disponible y una disminución de los pensamientos inquietantes.

Según Goleman, la inteligencia emocional impulsa la capacidad para llevarse bien con los demás, permite comprender lo que sienten y experimentan, para responder apropiadamente sus necesidades. La inteligencia emocional es el fundamento de la empatía hacia los demás, la conciencia personal y las habilidades sociales. Para Goleman, la inteligencia emocional no es lo opuesto de la inteligencia cognoscitiva, también especula que la inteligencia emocional se desarrolla en gran medida para la adolescencia intermedia, cuando maduran las partes del cerebro que controlan la manera en que la gente se guía por sus emociones.¹ Los hombres y mujeres suelen tener diferentes fortalezas emocionales. La inteligencia emocional participa en la habilidad para adquirir y usar el conocimiento tácito. Es vital para las habilidades de trabajar de manera efectiva en equipo, reconocer y responder de manera apropiada a los sentimientos propios y ajenos y para motivarse a uno mismo y motivar a otros como se evidencia en la figura 1.

¹ Goleman D. La Inteligencia Emocional. Edic B. (1996).

Figura 1. Las Partes del Cerebro que Controlan las Emociones.



Fuente. Tomado de Antropología y Diversidad. <https://cutt.ly/6HWf7KN>

Cooper R. (2000), señala que estas dos formas interactuante de conocimiento constituyen nuestra vida mental. La mente racional, es la forma de comprensión de los que somos conscientes, destaca en cuanto a la conciencia reflexiva, capaz de analizar y meditar, pero junto a esta existe otro sistema de conocimiento, impulsivo y poderoso, aunque a veces ilógico, la mente emocional.

Álvarez de Zayas, C. (1999). precisa que en el estudio del proceso docente educativo, se aprecian características de tipo administrativo, que podemos denominar dimensiones, es decir, la proyección del proceso en cierta dirección, adquiere características específicas donde el profesor es el que encarna las aspiraciones sociales, pero los que son el objeto de transformación son los estudiantes y es además un proceso consciente y motivado, razones por las cuales los discípulos tienen que participar con esmero en la administración de su formación.

Un antecedente lo constituye la teoría de las inteligencias múltiples. Gardner Howard. 1983, citado por Feldman. (2006). planteó que las personas tienen siete tipos de inteligencia que se relacionan con el mundo. Estas inteligencias son: Inteligencia lingüística: inteligencia relacionada con la capacidad verbal, con el lenguaje y con las palabras. Inteligencia lógica: desarrollo de pensamiento abstracto, con la precisión y la organización a través de secuencias. Inteligencia musical: habilidades musicales y ritmos. Inteligencia espacial: capacidad para integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio. Inteligencia kinestésica: movimiento tanto corporal como el de los objetos. Inteligencia interpersonal: capacidad de establecer relaciones con otras personas. Inteligencia intrapersonal: Se refiere al conocimiento propio, como autoconfianza y auto motivación.

Esta teoría introdujo dos tipos de inteligencias muy relacionadas con la competencia social y hasta cierto punto emocional: la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal. Gardner las definió: Inteligencia interpersonal: se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. Inteligencia Intrapersonal: conocimiento de los aspectos internos de una persona, el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones.

Lo anterior, Gardner (1983), especialista en el estudio de la inteligencia humana, ha propuesto que la misma no es una única habilidad que se pueda aplicar a diferentes escenarios, sino que en realidad son varias las habilidades que pueden, en su caso, contribuir al éxito en diferentes escenarios. La propuesta de Gardner ha llegado al punto de reconocer no solo a una sino a varias "inteligencias", que en conjunto pueden contribuir al desarrollo de repertorios profesionales. A partir de propuestas como las anteriores, ha adquirido importancia la llamada "inteligencia emocional" al reconocerse la necesidad de contar con habilidades emocionales que repercutan en el rendimiento académico y el desempeño profesional.

¿Tenemos dos mentes? Cuando expresamos con frecuencia: "No pienso más en ella... realmente no me importa", y mientras lo decimos se nos llenan de lágrimas los ojos, es evidente que estamos frente a un acto de mente racional y a otro de mente emocional; en sentido real tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente. Cooper Robert. SAWAF Ayman. La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y las organizaciones. Bogotá: Editorial Norma, 1998.p.35

Cooper Robert y Sawaf Ayman, sostienen que los humanos tenemos dos mentes, la que maneja la parte cognitiva o sea la que memoriza todos los datos en el hipocampo del cerebro y la mente emocional la que maneja los sentimientos emocionales como tristeza y alegría, por ejemplo, pero que las emociones mal manejadas impiden el buen desempeño de aprendizaje que está a cargo de la inteligencia cognitiva o sea la que piensa.

"La adolescencia, que marca la diferencia entre el ser individual y el colectivo. Se desea proyectar autonomía e independencia, sintiendo a la vez la necesidad de depender de sus seres queridos. Los vínculos emocionales son la fuente de su crecimiento desde el manejo de sus emociones. Las preferencias o actividades que se desean realizar por gusto son espacios de exploración y consolidación de las cualidades humanas. Es importante desarrollar la capacidad de autocontrol, la comprensión de cada estado emocional, reconocer su significado y relación con otras emociones para una posterior automotivación de sí". Torres Ortiz. (2004). Liderazgo y Fortalecimiento. Colombia Uní Boyacá. Institución Universitaria.

En este sentido podemos apreciar que según Torres Ortiz. (2004), la inteligencia emocional como un factor necesario para obtener los logros educativos en los estudiantes de todas las edades, aunque es necesario despertar este valor desde la infancia tanto en el hogar por parte de la familia, como en el aula de clases por parte de los docentes, lo que en realidad nos da a entender que la

fuerza docente debe permanentemente capacitarse para adquirir esta valioso herramienta como es aplicar los beneficios de la inteligencia emocional para aprender a enseñar en un clima de armonía y bienestar.

“La Inteligencia Emocional como necesidad humana y propuesta curricular y educativa debe tener más presencia en la educación, en la escuela y en el aula, de allí las orientaciones generales y breves, seguramente útiles y aplicables. Presentamos lo que es la inteligencia emocional, sus antecedentes, su necesidad, sus fundamentos psicobiológicos y en otra dimensión, el cómo hacer uso de ella en la educación de los niños y de las niñas en la escuela, en la familia y la comunidad.” Maya Betancourt A. Pavajeau Nohora. (2007) *Inteligencia Emocional y Educación*. Colombia. Cooperativa Magisterio.

En este caso para Betancourt A. y Pavajeau N. (2003), La Inteligencia Emocional es el valor que se atribuye a la actitud del estudiante mucho más importante que aptitud y que genera mucho más poder cognitivo para el proceso de aprendizaje. Los estudiantes con actitud positiva siempre van a mejorar el desempeño académico igualmente como trabajadores en el campo profesional.

Maya A. y Pavajeau (2003). Contextualizan que para Salovey y John Mayer siendo los pioneros en enfocar la inteligencia interpersonal e intrapersonal como los principios de la inteligencia emocional para desarrollar cualidades que ayudan al éxito en las áreas sociales. Sin embargo, para los años 90s Daniel Goleman enfoca más sustancialmente la inteligencia emocional con todas sus características, ventajas y beneficios para fortalecer la capacidad cognitiva en el aprendizaje.

“ser emocionalmente inteligente significa conocer las emociones propias y ajenas, su magnitud y sus causas. Poseer habilidades emocionales significa saber manejar las emociones a partir del conocimiento de estas. A partir de la educación emocional aprenderá como expresar sus sentimientos, donde y cuando hacerlo y cómo ellos afectan los de los demás. También a hacerse responsable de los efectos de sus sentimientos”. Claude Steiner Y Paul Perry. 1998.

En este sentido Claudes S. y Perry P. (1998). Definen la inteligencia emocional como la conciencia y el autoconocimiento para poder identificar las emociones ajenas. En caso del docente profesional debe identificar las emociones de cada estudiante para comprender y manejar mejor su comportamiento, ejercicio que en realidad es la empatía, o sea tener la capacidad de valorar y comprender las emociones del prójimo.

“El planteamiento de la inteligencia emocional es tan importante como para que deban enseñarse en la escuela las habilidades relacionadas con ella. Despierta inquietudes entre algunos educadores, quienes señalan que el cultivo de la inteligencia emocional debe dejarse en manos de las familias de los estudiantes, sobre todo porque no hay conjunto de criterios debidamente específicos sobre lo que constituye la inteligencia emocional”. (Glennon, 2002).

Según Glennon, (2002) la inteligencia emocional es tan necesaria para un armonioso funcionamiento en las instituciones escolares, aunque no todo el cuerpo docente identifica sus valiosos beneficios y solo se enfocan en el área pedagógica del currículo.

Conclusiones.

Es importante que las autoridades educativas de las entidades territoriales certificadas (funcionarios de las secretarías de educación, directivos y docentes) insten a los padres de familia a cumplir con la obligación de garantizar a sus hijos el derecho a la educación, y ejerzan control y vigilancia, adoptando las medidas necesarias y promoviendo la aplicación de las sanciones establecidas en el Código de la Infancia y la Adolescencia y el Código Civil. De acuerdo con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional requiere la acción de las autoridades, de los padres de familia y de la comunidad educativa en general para que se asegure el acceso y permanencia educativa a todos los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo a que tienen derecho.

Los resultados Obtenidos a través de la evaluación permitieron evidenciar que la falta de un buen acompañamiento familiar influye en el rendimiento académico. Los jóvenes necesitan ser escuchados, valorados y tenidos en cuenta en todas las cosas que realizan por insignificantes que parezcan, requieren de un elogio mediante la vital empatía y liderazgo del docente de aula para mantener la autoestima y la motivación emocional por la educación del estudiante.

Se demuestra que la inteligencia emocional es la manera más idónea de interactuar con el mundo siempre tomando en cuenta los sentimientos propios y de los demás con lo que se cumplen con los objetivos propuestos en esta investigación. La inteligencia emocional permite desarrollar la capacidad de afrontar, resolver y manejar los problemas o dificultades que enfrenta el ser humano.

Relacionarse con el equipo de trabajo y aprovechar la diversidad de talentos. Es una excelente manera de conocer la carrera de experiencias que los estudiantes catalogados como difíciles o problema manifiestan por medio de sus emociones, sus motivaciones e intereses, esto permite saber aprovechar los diferentes perfiles y también poder analizar la causa de su comportamiento. Todos los estudiantes son talentosos, y sus errores deben ser una oportunidad de mejora y no un motivo para descalificarlos delante de sus compañeros.

Es fundamental concientizar a los docentes sobre la importancia que tiene el desarrollo de la inteligencia emocional en el aprendizaje y sobre todo en la vida integral de los estudiantes. Debe ser una prioridad de los padres de familia el involucrarse en actividades que beneficien la autoestima de sus hijos, el desarrollo emocional motivado por la empatía y el liderazgo para que sea reflejado en su comunidad educativa, en su entorno familiar y en su contexto socio cultural.

Según los resultados obtenidos en la investigación se pudo comprobar que la Inteligencia Emocional puede ser aprendida, modificada y ejercitada y no es un patrón comportamental incondicional o predeterminado.

Referencias.

Álvarez de Zayas, Carlos. (1999),

Cooper, R.S.A. (1998). La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y las organizaciones. Bogotá: Editorial Norma.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, (2018)

Gardner, H. (2006) Inteligencias Múltiples. Mexico D.C. Ediciones Culturales Paidós.

Goleman, D. (1996). La Inteligencia Emocional. Madrid España: Editorial Kairós.

Gross, R. D. (1994). Psicología la ciencia de la mente y la conducta. Madrid España. Librería Tiks Books M.E.

Glennon. W. (2002) La inteligencia emocional de los niños. Barcelona España. Ediciones Oniro
La Educación Para Todos. (2012) Ministerio de Educación Nacional. Rescatado de:
www.mineducación.gov.co Pérsico, L. (2005) Inteligencia emocional. Madrid España: Editorial LIBSA.

Maya Betancourt, A. – Pavajeau, N. (2007) Inteligencia Emocional y Educación. Colombia. Cooperativa Magisterio.

Programa Presidencial Colombia Joven. (2015). Plan Nacional de Juventud. Recuperado de:
www.colombiajoven.gov.co

Torres, O. (2004). Liderazgo y Fortalecimiento. Colombia Uní Boyacá. Institución Universitaria

INCLUSIVE EDUCACIÓN: A TRANSVERSAL APPROACH THROUGH PROSOCIALITY, INTERCULTURALITY, AND GENDER PERSPECTIVE

Diana Quintana
dianaisa8@gmail.com

Recibido. Julio del 2021 Revisado. Agosto del 2021 Aceptado. Septiembre del 2021

Abstract.

The propitiation of environments respectful to diversity in the different levels of basic and higher education is an ever-present subject in educative literature. With different frameworks, it is common to approach the inclusion of students with disabilities or behavioral issues, multiculturalism, interculturality, prosocial behaviors, and more recently gender perspective separately. Nonetheless, this tendency to parcellate the phenomenologies and concepts associated with inclusive education may make difficult the transversal analysis that allows reaching towards a goal that, although generally accepted as fundamental, is still far away. In this sense, the present article pretends to offer a holistic framework, from conceptual and bibliographic review, to add descriptive elements that contribute to the construction of criteria that might be constituted as material to build new lines of research. In this way, the first step is to analyze the evolution of the concept of inclusive education, as well as the definitions, principles, and constructs inherently related to it, with a panoramic and integrative approach towards education from and for diversity.

Keywords. Inclusive education, multiculturalism, interculturality, Prosociality, prosocial behavior.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ENFOQUE TRANSVERSAL DESDE LA PROSOCIALIDAD, LA INTERCULTURALIDAD Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Resumen.

Propiciar ambientes respetuosos de la diversidad en los diferentes niveles de educación básica y superior es un tema constante en la literatura educativa. Con diferentes enfoques, se suele abordar por separado la inclusión de estudiantes con discapacidad o problemas conductuales, la multiculturalidad-interculturalidad la prosocialidad y de forma más reciente la perspectiva de género. No obstante, esta tendencia a *parcelar* las fenomenologías y conceptos asociados a la educación inclusiva puede dificultar un análisis transversal que permita avanzar hacia una meta que, a pesar de su aceptación general como fundamental, aún resulta lejana.

En este sentido, el presente artículo pretende ofrecer una visión holística, desde la revisión conceptual y bibliográfica, para aportar elementos descriptivos que contribuyan a la construcción de criterios que puedan constituirse en insumo para nuevas líneas de investigación. De este modo, se inicia por analizar la evolución del concepto de educación inclusiva, así como las definiciones, principios y constructos inherentes a ésta, con una visión panorámica e integradora hacia una educación desde y para la diversidad.

Palabras clave. Educación inclusiva, multiculturalidad, interculturalidad, Prosocialidad, conducta prosocial.

1. Introducción.

Así como el progresivo reemplazo del término integración por el de inclusión supuso algo más que un cambio de palabras y llevó a las preguntas: ¿qué es lo que entendemos por educación inclusiva? y ¿cómo abordar este reto? La consideración de fenomenologías y constructos afines como la Prosocialidad la interculturalidad y la perspectiva de género conllevan una resignificación de lo que implica brindar una educación respetuosa de la diversidad. Esto, por supuesto, ha suscitado un creciente interés por el tema, haciendo que diferentes áreas del conocimiento se ocupen de investigarlo, formando, poco a poco, un acervo epistemológico, metodológico y axiológico, como marco y fundamento del proceso de la educación inclusiva.

Sin embargo, es común la tendencia a parcelar las fenomenologías y conceptos asociados a la educación inclusiva, por eso es importante recordar lo señalado por Ainscow, Booth & Dyson (2006) quienes la conciben como un sistema dinámico donde el conocimiento se crea y se recrea de manera permanente. De ahí que un análisis fragmentado resulte insuficiente para comprender su complejidad, más aún si consideramos que su dinámica interconecta fenómenos, ideas y procesos en forma simbiótica. Es por ello, que los autores proponen construir un paradigma transdisciplinar, conforme al carácter plural y diverso de la inclusión, capaz de abordarla desde una visión holística e integradora.

Esta propuesta, es precisamente la que se retoma en el presente trabajo de análisis teórico basado en la revisión bibliográfica y conceptual, enmarcado en la investigación: Estrategias Didácticas Inclusivas para Desarrollar la Competencia literaria en el Tercer Ciclo de Educación Básica, que parte la evolución del concepto de educación inclusiva, para luego revisar las definiciones, principios y constructos inherentes a ésta, los cuales proporcionan la comprensión necesaria para abordar la complejidad inherente a su implementación, a la vez que constituyen instrumentos para el fortalecimiento y sostenimiento de los procesos inclusivos y la consolidación de una cultura de la inclusión en los centros educativos.

2. Educación inclusiva, evolución histórica.

Los cimientos para el desarrollo de políticas de educación inclusiva tienen como antecedentes dos eventos adelantados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la década de los noventa: la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (1990) y la *Declaración de Salamanca* (1994). Ambos documentos establecen compromisos, directrices y políticas para garantizar la universalización del acceso a la educación, la inclusión y permanencia de minorías, así como de estudiantes con discapacidad en los sistemas educativos.

Con posterioridad, en el Foro Mundial de Dakar (2000) se presentó un informe donde se revisaban los avances de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* y se renovaban los objetivos de cooperación, equidad e inversión consecuente de recursos para el desarrollo de la educación inclusiva como base fundamental para el fortalecimiento de la democracia y el civismo. En el mismo sentido, señala Dussan (2010), la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) y la Conferencia Internacional de Educación (CIE) de la UNESCO (2008), *La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro*, proponen crear un marco común de referencia que permita promover y consolidar las políticas prácticas inclusivas.

Estos referentes enmarcan la teorización en variados trabajos académicos y las agendas programáticas de diversas entidades de orden gubernamental y no gubernamental, pero claro está que esta visión ha evolucionado a lo largo de la historia, a partir de la concepción de las personas con discapacidad —en especial a los que presentan discapacidad cognitiva— antes denominados: “*Anormales, inocentes, deficientes mentales, limitados, locos, inadaptados, retardados, etc...*” (Santolaria, 1997, p. 49), a quienes inicialmente se le vio como los sujetos específicos hacia los cuales se dirigían las políticas de inclusión. Es por lo anterior que, para comprender esta evolución, es necesario considerar aspectos como: la transformación del concepto de discapacidad y los avances en el marco legislativo, que han llevado a definiciones más amplias y la postulación de principios que han enriquecido y resignificado la educación inclusiva.

2.1. La transformación del concepto de discapacidad.

De acuerdo con Dussan (2010), Para observar la evolución y desarrollo del Concepto de discapacidad, es necesario remitirse hasta el siglo XIX, cuando se crean las primeras escuelas para los entonces llamados “deficientes mentales” concretamente, en el año 1828 en Francia; surge así el primer interés por la educación de estas personas, no obstante, con una segregación inherente, pues se les aísla de los *no-deficientes*.

En la segunda mitad del siglo XIX, de acuerdo con Valencia (2018), se avanza en lo que se denominó la educación del niño salvaje y crece el interés por la educación de los deficientes. Además, se establecen varias categorías en relación con la gravedad de la deficiencia, las cuales eran, en orden de la más grave a la más leve: idiocia, imbecilidad, debilidad mental y retraso. Si bien todas estas palabras tienen ahora una connotación peyorativa, no puede desconocerse que este primer intento de categorización mostraba que los deficientes no eran homogéneos.

En las primeras décadas del siglo XX, la tendencia por la educación especial segregada se vería acrecentada con la universalización de la educación, pues al incorporarse más niños al proceso educativo aparecerían también más casos de deficientes que requerían otro tipo de educación por fuera de la establecida. Como lo señala Valencia (2018), un cambio de enfoque importante vendría dado con el informe Warnock, publicado en 1978. Debe entenderse que este no se produce de forma espontánea, pues en décadas anteriores se venían adelantando diversas investigaciones que habían ayudado a esclarecer y redefinir varios conceptos en relación con las personas discapacidad, como se verá más adelante.

Este informe publicado en Inglaterra y llevado a cabo por la Comisión de Educación Británica, introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Propone que los estudiantes con NEE deben ser incluidos con las adecuaciones necesarias en la educación estándar, pues los objetivos de dicha educación deben ser iguales para todos. Lo cual, es un punto de inflexión en el ámbito educativo, ya que se supera el esquema dicotómico hasta entonces reinante caracterizado por categorizar a los estudiantes en deficientes y no deficientes, y diferenciar la educación de ambos.

Para el caso colombiano, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), la primera noción de educación especial se remonta al año 1925 con la aparición de la CIESOR, una institución para ciegos y sordos. El siguiente hito importante es la creación del programa de aulas especiales en 1974. Más adelante, la ley general de educación 115 de 1994 introdujo algunos cambios en lo referente al acceso a la educación de personas con discapacidad en los siguientes términos:

“La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, debe ser parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos” (Ley 115 de 1994).

En el año 2000 Colombia se acogió a las disposiciones de la Organización de las Naciones Unidas —ONU—, que implica una cobertura total —y con calidad— para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Pero sólo será hasta el año 2006 cuando el Ministerio de Educación

Nacional (MEN) diseña las primeras directrices en materia pedagógica y solicita a las instituciones educativas reestructurar el Proyecto Educativo Institucional—PEI— en función de la atención a estudiantes con discapacidad. A partir de entonces se han emitido diferentes normas —las cuales se copilan más adelante— para conceptualizar, detallar, reglamentar y orientar la puesta en marcha, en todas las Instituciones Educativas del país, del programa de atención a educandos con discapacidad. A la par, se crea la Unidad de Atención Integral —UAI— con presencia directa en las escuelas, para ofrecer apoyo psicológico y pedagógico a los docentes y directivos.

Como lo señalan Segura y Quirós (2019), un hito en materia de la construcción conceptual de la inclusión es el hecho de introducir en el ámbito educativo un movimiento que se había originado en el contexto arquitectónico: el Diseño Universal (DU) —una propuesta centrada en la creación de espacios accesibles a las personas con discapacidad, pero que no pretendía ser exclusivamente para estas, sino por el contrario, tomar en cuenta toda la diversidad de la población—, lo cual supuso una revolución en el enfoque de la educación para personas con discapacidad.

De acuerdo con Segura y Quirós (2019), El DU pasó entonces del mundo arquitectónico, donde lo había dado a conocer Ronald Lawrence Mace en la década de los ochenta, al educativo, a partir de las investigaciones sobre estrategias flexibles e incluyentes con herramientas tecnológicas para atender a población discapacitada —llevadas a cabo en el *Center for Applied Special Technology* (CAST) durante la década de los noventa— las cuales derivaron en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), una propuesta basada en currículos flexibles y la utilización de multiplicidad de métodos, medios, estrategias didácticas, herramientas y materiales educativos, para hacer accesible el aprendizaje a una población diversa.

En Colombia, en el marco del Decreto 1421 de 2017, se propone el DUA como una estrategia para desarrollar y afianzar procesos de educación inclusiva y dar respuesta a las necesidades de la población con discapacidad, las minorías y población tradicionalmente afectada por la exclusión. En esta materia se ha legislado ampliamente, como se mostrará en el siguiente subtema.

2.2. El marco legislativo.

La mayoría de la normatividad sobre inclusión educativa proviene de los lineamientos emitidos por organizaciones multilaterales como la ONU, la UNESCO y la UNICEF. Estas, a su vez tienen como primer referente la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en lo atinente al derecho a la educación que “*tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales*” (ONU, 1948).

Estas convenciones, a los que los diferentes países se suscriben, facilitan la implementación y seguimiento de agendas programáticas, la creación de proyectos locales y la sistematización de resultados, los cuales se encaminan a abordar tres dimensiones, que de acuerdo con Echeita y Ainscow (2011) son la base de las políticas de inclusión: la física; es decir la incorporación de los educandos a los espacios en los cuales se imparte educación, la funcional; que se refiere a la socialización en diferentes ámbitos como los recreativos-culturales y la educativa que de modo específico hace alusión a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como se indicó anteriormente en Colombia existe una amplia legislación (ver tabla de compilación) que busca garantizar la inclusión y erradicar todas las formas de exclusión. Ejemplo de ello es la Constitución de 1991 la cual es respetuosa de la diversidad y significó un avance (al menos normativo) en el reconocimiento de los derechos de las minorías y de la población que históricamente ha sido marginada.

En materia educativa, se debe destacar, primero, el título III La ley General de Educación de 1994 que presenta una visión integradora al pasar de la atención de personas con discapacidad en centros específicos a su incorporación al sistema educativo regular. En segundo lugar, el Decreto 2565 de 2003 que introduce la denominación de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en la misma línea integradora. Un tercer avance fue la expedición del decreto 366 de 2009 que deroga el anterior y da sustento legal a la propuesta de educación inclusiva que incluye, además, la figura del apoyo pedagógico. Por último, el Decreto 1421 de 2017 incorpora elementos como el DUA, entre otros. A continuación, en cuadro 1, se hace un recuento de los principales artículos, leyes y decretos que hacen parte.

Cuadro 1. Normatividad Vigente.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA	
NORMA	PERTINENCIA E IMPORTANCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO
Artículo 13	“El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta y sancionará los abusos y maltratos que contra ellas se comentan”.

Artículo 44	Agrupar los derechos fundamentales de los niños, señalar la posición de garante que tienen los padres, la familia, la sociedad y el Estado frente a los niños y la preeminencia de sus derechos sobre los de los demás.
Artículo 45	Propugna por los derechos del adolescente a la protección, la educación y el progreso, en estos tres conceptos se encuadran sus derechos fundamentales, su formación académica y para el trabajo y todo aquello que busque su libre desarrollo y preparación para asumir los retos de su vida de adulto.
Artículo 47	Dicta parámetros y políticas institucionales para la protección, rehabilitación e integración social de las personas disminuidas física, sensorial o psíquicamente a quienes se garantizará y prestará la atención especializada que requieran.
Artículo 67	La educación es un derecho inalienable de la persona y un servicio público con función social.
Artículo 68	Compromete la responsabilidad del Estado para garantizar la erradicación del analfabetismo y avalar la educación de personas en situación de discapacidad.

LEYES

	PERTINENCIA E IMPORTANCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO
Ley 1804 de 2016	Su eje central es la protección y el desarrollo integral de los niños, y entre otros aspectos comprende la educación inicial como uno de sus derechos esenciales que les permite desarrollar su potencial, capacidades y habilidades.
Ley 1098 de 2006	Por la cual se expide el Código de la Infancia y Adolescencia, su objetivo es establecer normas sustantivas y procesales para la protección de los niños, niñas y adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en la Constitución, en los instrumentos internacionales y en las Leyes, así como su restablecimiento.
Ley 715 de 2001	Es una disposición de contenido orgánico en materia de recursos y competencias para la implementación de planes y estrategias

Ley 368 de 1997	Por la cual se crea la Red de Solidaridad Social, busca adelantar proyectos de apoyo a los sectores más pobres para garantizar el respeto efectivo de sus derechos, entre otros, el de la educación.
Ley 361 de 1997	Establece mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad. En varios de sus artículos señala directrices para la integración de dichas personas a los sistemas educativos del país, prohíbe la discriminación por parte de los Establecimientos Educativos de niños y personas en general en situación de discapacidad, por el contrario, dichas instituciones deben garantizar el acceso de estos niños al sistema educativo y mantener un programa de capacitación y actualización continuo para los educadores
Ley 115 de 1994	Ley General de Educación, establece los niveles de la educación formal incluyendo la de preescolar la cual define como la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio afectivo y espiritual, a través de estrategias de socialización, pedagógicas y recreativas.

DECRETOS

	PERTINENCIA E IMPORTANCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO
Decreto 1421 de 2017	Es el marco legal más completo sobre la educación inclusiva. Que dicta disposiciones en lo referente a asuntos de orden curricular, procesos de movilidad social, acceso, gestión, alimentación, transporte, entre otros. Pone un plazo de cinco años para el cumplimiento total de las metas por lo que adiciona un cronograma.
Decreto 1075 de 2015	Es el decreto Único Reglamentario del Sector Educación, reglamenta la educación preescolar, básica y media en su parte administrativa y sustancial. Es importante porque dicta las directrices a través de las cuales se garantizará el derecho a la educación de los niños y adolescentes.
Decreto 366 de 2009	Reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

Decreto 3020 de 2002	Señala disposiciones para los Establecimientos Educativos que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales
Decreto 672 de 1998	Educación de niños sordos y lenguaje de señas como parte de su derecho a la educación.
Decreto 2247 de 1997	Establece las normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar, los parámetros a seguir en el desarrollo del modelo educativo que garantice el desarrollo integral de los niños.
Decreto 2082 de 1996	Establece los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo para la población con necesidades educativas especiales.

Fuente. Elaboración propia.

Si bien, la legislación por sí misma no asegura el cumplimiento de los derechos por esta garantizados, es una herramienta para avanzar en proceso de implementación de políticas y programas que en el mediano y largo plazo sí hagan efectivas estas normas.

Debe reconocerse, además, que a pesar de que en materia de educación inclusiva aún no se ha logrado consolidar en el país una política, o mejor aún, una verdadera cultura de la inclusión, el MEN sí ha puesto en práctica medidas para cualificar la educación y acercarla al paradigma inclusivo, tal es el caso de las guías pedagógicas y la capacitación docente, así como la implementación de mesas de trabajo plurales con la participación de diferentes actores de la comunidad educativa.

2.3. De las definiciones y principios.

Inclusión no es un término que pueda definirse de manera unívoca, porque su acepción estará relacionada con el contexto geo-histórico y cultural en el cual se inscriba. No obstante, podemos observar el significado que aporta La Real Academia Española (RAE, 2014, 23ª ed. versión online): “Poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites.” Y compararlo con el que sugiere la UNESCO (2005, p.8) que la concibe como:

“...un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos,

enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas...” Puede observarse que la UNESCO aboga por una noción que trascienda el hecho básico de “contener” o “estar dentro de” es decir no basta con incorporar a todos los niños, niñas y jóvenes a los sistemas educativos, es preciso que además sean parte activa en los procesos formativos.

De otro lado, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia con su programa: Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad, hace la siguiente precisión:

“...incluir implica el dejar participar y decidir, a otros que no han sido tomados en cuenta. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de las instituciones, tanto en el ámbito educativo y físico, como socialmente.” (Ángel, 2005, p. 6).

Como podemos colegir de estas definiciones, la conceptualización de la educación inclusiva requiere considerar su carácter multifactorial y contextual, por lo que resulta más conveniente atender a los principios que algunos autores han señalado como fundamentales para hablar de inclusión. Para Ainscow, Booth & Dyson (2006); Booth (2006) y Echeita (2013), la inclusión educativa es el principal mecanismo para combatir la marginación y garantizar el acceso de todos a una educación con equidad y calidad que proteja y reivindique la diferencia, en tanto entiende la diversidad como una ventaja, una oportunidad para enriquecer la enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, Ainscow, Booth & Dyson (2006); Booth & Ainscow (2000) y Echeita y Ainscow (2011), describen unas características y principios inherentes a la educación inclusiva que se reseñan a continuación:

- Es una construcción continua y no necesariamente lineal, es decir, se plantea como un proceso en constante revisión y ajuste.
- Su objetivo primordial es crear o fortalecer una cultura inclusiva en el sistema educativo. De ahí que tenga una vocación transformadora que pretende influir tanto en el quehacer formativo en sí, como en todos los actores que integran la comunidad educativa.
- Tiene como metas la *presencia*, la *participación* y el *éxito académico* de todos los educandos, en especial de aquellos más vulnerables a sufrir exclusión.

Lo anterior conlleva una serie de ajustes y la implementación de estrategias flexibles para adaptar enfoques, metodologías y contenidos desde una perspectiva diversa, capaz de identificar y eliminar *barreras*, es decir, concepciones, posiciones, conductas, reglas y políticas que generan inequidad y exclusión.

En atención a estas definiciones y principios, resulta relevante considerar los aportes, por afinidad y complementariedad, de otros constructos como la interculturalidad, la Prosocialidad y la perspectiva de género que, por su naturaleza y proximidad teórica, pueden enriquecer la reflexión sobre cómo acercarnos a una educación desde y para la diversidad. De esto se trata el siguiente numeral.

3. Una revisión conceptual de algunos constructos afines a la educación inclusiva.

Es una estrategia metodológica recurrente el abordar el problema de la inclusión en el ámbito educativo en forma “parcelada”, en tanto es un asunto complejo y multidimensional. No obstante, por esas mismas características sería enriquecedor realizar un análisis con un enfoque transversal que nutra tanto su estudio teórico, como la formulación de propuestas de investigación e intervención. Es por lo anterior, que se presenta de manera sucinta, un análisis conceptual de constructos afines como la interculturalidad, la Prosocialidad y la perspectiva de género, algunos estudios sobre éstos y su relación con los procesos educativos inclusivos.

3.1. De la multiculturalidad a la interculturalidad.

Con la globalización, los fenómenos migratorios —tanto los internos como los externos—, los conflictos sociales que derivan en problemáticas como el desplazamiento forzado y exacerban otros ya subyacentes como la pobreza o la marginación de ciertos grupos poblacionales, la educación debe enfrentar nuevos desafíos, más aún, si se tiene en cuenta que el acto educativo se ha desarrollado a través de la historia como un sistema orgánico, en constante evolución, que se nutre de otros sistemas sociales como la economía, la política, la religión o

la familia, a la vez que se adapta a sus exigencias, cumpliendo así la doble función de contener y transmitir el conjunto de información, valores y paradigmas que constituyen la cultura de una sociedad determinada.

En este contexto, se inscribe el término multiculturalidad. De acuerdo con RAE, 2014, 23ª ed. versión online, multicultural significa: “*caracterizado por la convivencia de diversas culturas.*” Lo que de manera inmediata evoca el carácter plural del mundo en el cual crecen y deben aprender los educandos. Ahora bien, para intercultural la RAE ofrece como primera acepción: “*que concierne a la relación entre culturas.*” Así, la interculturalidad va más allá, pues alude al intercambio, a una relación de carácter dialógico, vinculante, incluso simbiótico. Autores como Castillo & Palomares (2007) equiparan la multiculturalidad a la yuxtaposición de culturas diferentes en un mismo contexto, mientras que interculturalidad supone reciprocidad, interactividad y por lo tanto la valoración igualitaria de cada una de ellas.

En el ámbito educativo la interculturalidad implica que los procesos de enseñanza-aprendizaje estarán mediados por esta diversidad cultural, su reconocimiento, valoración y desarrollo. En este sentido, autores como Ayala (2009) y Dietz (2012) resaltan la importancia del enfoque educativo intercultural en tanto propicia la mitigación de factores como la estigmatización, la discriminación y consecuente marginación. Es evidente, por tanto, su importancia para la educación inclusiva, pues de acuerdo con Jiménez-Martínez y Vilà-Suñé (1999), dada su naturaleza interrelacionar, permite articular nexos en términos equitativos e igualitarios entre personas de diferentes grupos culturales.

Ahora bien, como lo indica Yilmaz (2016) en su investigación, hacer de las instituciones educativas espacios inclusivos y respetuosos de la diversidad, implica la implementación de un proceso formativo sistemático y complejo. Más aún, de deconstrucción, de aprender y desaprender, que abarque a todos sus miembros, en especial a los docentes, pues como gestores de la enseñanza-aprendizaje en las aulas, deben ser capaces de la autocuestionamiento que propone en su estudio Mondaca (2018), para romper con la tradicional transmisión de conocimientos hegemónicos que perpetua la exclusión e ignora la diversidad cultural.

En esta misma línea investigativa, Olivares (2016), se ocupa de describir la situación actual en materia de inclusión educativa en el contexto de Puerto Rico, para luego realizar una propuesta de educación inclusiva basada en el principio de multiculturalidad-interculturalidad; tomando en cuenta que la sociedad puertorriqueña es plural en cuanto a etnias, costumbres, idiomas, entre otros aspectos. Características, que por supuesto, pueden extrapolarse a toda Latinoamérica y de cuenta de los fenómenos migratorios, a gran parte del mundo. Así, lo que propone el autor es utilizar esta diversidad para ir cambiando la filosofía de las instituciones de formación desde el ser, el saber, el hacer y el convivir, en tanto que considera que es precisamente el sistema educativo quien tiene esta doble misión de transformarse para transformar.

3.2. La Prosocialidad.

Autores como Caprara et al. (2000) y Aguirre-Dávila, (2015) consideran equiparable la Prosocialidad a la conducta social positiva, dado que ambas se vinculan a comportamientos empáticos, la interacción mediada por el trabajo cooperativo y la comunicación asertiva. Desde otra perspectiva, se ha introducido el asunto de la motivación lo que conlleva a la discusión en torno el altruismo y la prosocialidad, donde el factor diferencial es el beneficio personal (Auné y Attorresi, 2017; Martí-Vilar 2010). En este sentido, Batson y Powell (2003), señalan una variedad de motivaciones que incluye la noción de colectivo, lo normo-moral y lo emocional. Sin embargo, para González-Portal (2000) no resulta fundamental esta consideración respecto a los móviles, pues mientras una acción voluntaria implique beneficio para otros (haya o no reciprocidad), se puede hablar de una conducta prosocial.

Es entonces la multidimensionalidad una característica del constructo Prosocialidad, que implica diferentes capacidades cognitivas y emocionales, así como el cúmulo de experiencias. Resulta arriesgado aventurar una definición absoluta y es más apropiado verificar unos principios básicos para identificar la conducta prosocial: debe beneficiar a otros, ser voluntario e intencional (Holmgren, Eisenberg & Fabes, 1998).

En razón a estos principios, la prosocialidad constituye una vía para abordar problemáticas comunes en el mundo escolar como el bullying o las conductas disruptivas, a la vez que facilita la construcción de relaciones basadas en la reciprocidad y la solidaridad (Ellis et al. 2016; Vásquez, 2017). Incluso, propiciaría mejores resultados académicos como lo indica Caprara et al. (2000), dado que los educandos con comportamientos prosociales suelen tener un más alto nivel adaptativo e interacciones más ricas tanto con sus pares como con los docentes.

Lo anterior, denota el interés y aportes que pueden hacer estudios sobre la Prosocialidad en torno a su potencialidad para contribuir a la educación inclusiva:

“A la luz de los resultados obtenidos, se deduce que la IE (Inteligencia Emocional) está fuertemente asociada a otras características que conforman la personalidad como es la conducta prosocial, lo que va a favorecer unas competencias sociales más altruistas y, por tanto, mayor comprensión, tolerancia y apoyo por parte de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad” (Suriá, 2019, p. 12).

Desde otra línea investigativa, Redondo, Rangel y Luzardo (2015), introducen la variable de la interculturalidad para su estudio sobre la conducta prosocial de adolescentes colombianos. Se indaga, por ejemplo, cuánta influencia puede tener el origen étnico en la noción de colectivo, el sentimiento de pertenencia y las alternativas de interacción, las modalidades de socialización y la manera de tramitar situaciones tensas o conflictivas.

Estos estudios son solo una muestra de las posibilidades investigativas que el tema de la Prosocialidad puede suscitar, en especial, desde la perspectiva de la educación inclusiva, toda vez que es un constructo al que le son inherentes aspectos actitudinales clave para desarrollar procesos inclusivos, como los que señala Suriá (2019): la empatía, la comunicación fluida, el trabajo cooperativo y el lenguaje afectivo, entre otros.

3.3. La perspectiva de género.

La diferenciación entre género y sexo proviene de la psicología clínica, a partir de varios estudios como los de Money (1966) y Stoller (1968) sobre la identidad sexual, citados por Barberá (1998). Durante la década de los setenta el término *género* se populariza, pero es en los ochenta que finalmente es aceptado e incluido en el tesoro de PsyLIT (Barberá & Martínez-Benlloch, 2004).

Se entiende por *género* la construcción formada por las características culturales, sociales y psicológicas —como roles, destrezas, comportamientos o preferencias—, que se asignan de manera predeterminada a mujeres y hombres. Esta delimitación conceptual, que lo diferencia del término *sexo* —el cual remite a los aspectos biológicos específicos— esclarece la relación sexo-género, así como su connotación sociocultural en cuanto a la forma cómo se han construido los imaginarios acerca de lo femenino y lo masculino. En este sentido, indica Lamas (1996, p.223):

“...La dicotomía masculino-femenino, con sus variantes culturales (del tipo el yang y el yin), establece estereotipos las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas (...) Lo que el concepto de género ayuda a comprender es que muchas de las cuestiones que pensamos que son atributos "naturales" de los hombres o de las mujeres, en realidad son características construidas socialmente, que no tienen relación con la biología...”

Esta relación sexo-género, de acuerdo con Cala-Carrillo y Barberá-Heredia (2009) será la base para la categoría de análisis que se conoce como perspectiva de género (PG). Un antecedente importante, señalan los autores, es la *psicología de las mujeres* que se ocupaba de aspectos como la situación de las mujeres en la salud, la educación y el ejercicio de cargos públicos, entre otros. Luego, la denominada *psicología de género* se centra más en lo femenino y lo masculino en el contexto sociocultural y es lo que dará sustento epistemológico a la PG.

No obstante, la consideración de la PG como estrategia para combatir la discriminación hacia las mujeres corresponde a la *Cuarta Conferencia sobre la Mujer* celebrada por la ONU en Beijing en 1995 que produjo la *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*, adoptada por 189 países y que constituye un instrumento de acción para la búsqueda de la igualdad de género.

Es por lo anterior, que de acuerdo con Chávez (2004) y Lamas (2003), en el ámbito educativo la PG cobra interés en tanto es a la vez una herramienta para analizar los imaginarios simbólicos, preceptos o facultades, producto de las construcciones culturales que las sociedades establecen en torno a las nociones de femineidad y masculinidad, como también un instrumento para articular cambios en favor de la equidad.

Por supuesto, como lo enfatiza Malins (2016), esta meta de equidad no se alcanzará por incluir en los currículos y programas académicos la PG como una suerte de *receta teórica*. En realidad, lo que la PG proporciona es una visión que permite desnaturalizar el carácter jerárquico con el que se han concebido las relaciones entre los géneros. Más aún, en el escenario escolar, donde por su propia naturaleza, deben gestarse los cambios que pretendan generalizarse a otros ámbitos de la sociedad. Ahora bien, en su estudio, la autora, aborda las problemáticas que se derivan de un proceso de introducción de la PG en el contexto canadiense, más específicamente de Ontario en las escuelas primarias, desde tres frentes: las políticas que impulsan la iniciativa, las temáticas a incluir en el programa y la capacitación docente como punto de partida. En los hallazgos resalta la autora que entre las principales dificultades a superar están la resistencia de los padres de familia y la poca preparación y empoderamiento de los docentes.

En una línea de investigación similar y de carácter cualitativo, Pinedo-González, Arroyo-González y Berzosa-Ramos (2018), exploraron la capacidad de futuros docentes (estudiantes de pregrado) para hacer una lectura aguda de situaciones de inequidad y microviolencias de género. Los resultados mostraron que, si bien los sujetos del estudio podían detectar casos tipo, relativamente obvios, no ocurría lo mismo con situaciones más sutiles. Esto coincide con los hallazgos de Mojica & Castañeda-Peña (2017) que en su trabajo no solo indagan por las nociones de PG de los docentes de inglés como segunda lengua, sino que su investigación incluye un proceso de capacitación que mostró su efectividad para proporcionar en los educadores de esta área, estrategias para la detección e intervención en casos relacionados con una visión sexista y reforzar su papel como gestores de las transformaciones necesarias para la consecución de la equidad de género.

Es por lo anterior que en su estudio Miralles-Cardona, Cardona-Moltó y Chiner (2020) hacen un llamado a darle preponderancia a los estudios de género en los pregrados y máster, como también a enfatizar la responsabilidad de las instituciones formadoras de docentes en tres niveles: filosófico, curricular y ético. En especial porque los datos de la investigación muestran que hay un bajo nivel de incorporación de la PG en los programas ofrecidos.

Así, conforme a lo que explica Chávez (2004) las prácticas que perpetúan la inequidad de género se contraponen al ideal democrático de educación y por extensión, se puede afirmar, al paradigma inclusivo que tiene gran parte de su sustento teórico precisamente en los principios inherentes a la democracia. Urge, por lo tanto, que la PG sea parte constituyente de los programas de formación docente, de los currículos y proyectos que se implementan en las

instituciones educativas de todos los niveles de formación y que las políticas y planes estratégicos emanados del nivel gubernamental superen la dimensión instrumentalista y asuman la responsabilidad social de subvertir estas nociones que agudizan las desigualdades sociales y alejan el quehacer educativo de un enfoque que reconozca la diversidad como un valor y un derecho.

4. Hacia una educación desde y para la diversidad.

Parecía solo un cambio de términos, pero el progresivo reemplazo del término integración por el de inclusión ha supuesto una verdadera resignificación de lo que implica brindar educación en un contexto caracterizado por la diferencia, la pluralidad y la complejidad, en el que cobran especial significado las palabras de Taylor, (2003, p. 36): *...la sociedad supuestamente justa y ciega a las diferencias no sólo es inhumana —en la medida en que suprime las identidades— sino también, en una forma sutil e inconsciente, resulta sumamente discriminatoria.*

Para Ainscow, Booth & Dyson (2006) la educación inclusiva es un sistema dinámico donde el conocimiento se crea y se recrea de manera permanente. De ahí que un análisis fragmentado resulte insuficiente para comprender su complejidad, más aún si consideramos que su dinámica interconecta fenómenos, ideas y procesos en forma simbiótica. Es por ello, que los autores proponen construir un paradigma transdisciplinar, conforme al carácter plural y diverso de la inclusión, capaz de abordarla desde una visión holística e integradora.

Con este enfoque transversal como referente y de acuerdo con Ainscow (2001) y Sánchez (2016) la construcción de un proyecto de educación inclusiva precisa trascender los esfuerzos aislados de organismo e individuos, *es necesario educar para la inclusión además de educar desde la inclusión.* Un buen marco teórico y normativo es un buen comienzo, pero no se transformará en una realidad sino se trabaja más en una verdadera *cultura de la inclusión* que movilice a todos los actores de la comunidad educativa.

Ahora bien, para avanzar en las transformaciones necesarias para cimentar una cultura inclusiva, es necesario, de acuerdo con Ainscow (2001) y Booth (2006), partir de la conceptualización del constructo inclusión con el fin de consolidar un horizonte teórico-filosófico y el conjunto de valores que guiarán el accionar de la comunidad educativa, trascendiendo, eso sí, la idea de que es posible encontrar una *fórmula*, pues en realidad se trata de dejar claro lo que se entiende por educación inclusiva.

Una vez respondidas las preguntas: *qué y para qué*, al conceptualizar sobre el término inclusión, corresponde plantearse el *cómo*, que sin duda reviste mayor complejidad y de igual modo, no acepta respuestas absolutas. En esta instancia, de acuerdo con Booth (2006), se debe implicar a todos los miembros de la comunidad educativa a través de estrategias como las mesas de trabajo o cualquier otra que permita el intercambio de ideas, visiones, experiencias y propuestas para que los diferentes actores —estudiantes, docentes, padres de

familia, directivos, personal administrativo y de apoyo—, sean parte activa en la construcción de la cultura inclusiva institucional. De igual modo, es fundamental la sensibilización y capacitación de estos integrantes.

La formulación de políticas y directrices que orienten las decisiones en torno las adaptaciones curriculares, los objetivos, contenidos, metodología, evaluación, en suma, todos aquellos elementos que componen el plan de acción institucional, pero, ante todo, la transformación de las prácticas pedagógicas —dentro y fuera del aula— desde una mirada diversa que refleje la filosofía y los valores inclusivos, constituyen un paso primordial, como lo señalan Booth & Ainscow (2000).

Es por lo anterior, que resulta útil la transversalidad de la que se habla al inicio de este apartado, porque los constructos afines como interculturalidad, Prosocialidad o perspectiva de género pueden nutrir el proceso en tanto amplían la visión, refuerzan y complementan principios inclusivos como la equidad, la cooperación, la empatía, el sentido de comunidad, el respeto por la diversidad cultural, el empoderamiento, la participación horizontal y el enfoque en derechos humanos (Booth, 2006).

Además, Ainscow, Booth & Dyson (2006) y Medina (2017), señalan la conveniencia de desarrollar recursos didácticos propios, es decir, contextualizados, dada la variedad de necesidades de cada comunidad educativa. Para ello, por supuesto, el principal referente es el DUA, pero esto no descarta las iniciativas que surjan al interior de las instituciones de formación y su entorno inmediato.

De igual modo, los autores sugieren idear estrategias, criterios o parámetros para evaluar, ajustar y sistematizar constantemente el proceso, pues es de resaltar que Ainscow, Booth & Dyson (2006) no ven estos pasos para crear una cultura de la inclusión de manera necesariamente lineal, sino que su enfoque es más circular y flexible, un continuo construir-deconstruir, en tanto cada una de las instancias puede suscitar reflexiones o poner en evidencia la necesidad de hacer adaptaciones en las otras.

Por último, otro aspecto fundamental inherente a la implementación de un programa de educación inclusiva es el comunicativo, como lo señala Flores (2016) en su investigación, la construcción de un proyecto inclusivo implica necesariamente una serie de acciones comunicativas. Este trabajo analiza las interacciones y los vínculos que se generan en medio del proceso de inclusión entre los diferentes actores participantes. La autora parte de la concepción de la institución educativa como un ecosistema en el que cada actor tiene un rol determinado que, en condiciones ideales, contribuye a un armónico funcionamiento para la consecución de metas compartidas. Entonces, si la implementación de un programa de inclusión es el objetivo común, estudiantes, docentes, directivos, profesionales de apoyo y personal administrativo establecen interacciones que se basan en cinco líneas de comunicación: fluida, de tensión, de deseo, de poder y de indiferencia; así, de la prevalencia

de alguna de estas líneas dependerá la calidad de los vínculos que la comunidad educativa establezca y faciliten o no la movilización de acciones orientadas al logro de la meta acordada. Se presenta de este modo, una mirada aportante para comprender la forma en que desde la comunicación y el consiguiente tejido relacional se puede mejorar la implementación de la educación inclusiva.

5. Conclusiones.

El concepto de educación inclusiva ha evolucionado, desde su consideración como una estrategia para incorporar a las personas con discapacidad o talento especial a la educación regular, hasta una visión más amplia, en la que se habla de educación diversa o para la diversidad. Esto obedece a un enfoque en los derechos humanos, en tanto el sistema educativo debe ser capaz de responder a fenómenos sociales como el de la migración — interna y externa, asociadas o no a conflictos armados—, el carácter multicultural de la mayoría de las comunidades educativas y al mismo tiempo hacer frente a los retos que devienen de justas reivindicaciones como las de la equidad de etnias y género, la diversidad sexual, los programas educativos intrahospitalarios y para adultos.

Entendida entonces la educación inclusiva como una noción compleja, multifactorial y contextual, un proceso en constante revisión y ajuste, abordarla desde una visión transversal resulta útil para acercarse desde frentes diferentes, pero a la vez complementarios, a todos los aspectos que debe cubrir. Así, los constructos interculturalidad, Prosocialidad y perspectiva de género, con sus principios y valores inclusivos, ayudarán a enriquecer y avanzar hacia la meta de construir una verdadera cultura de la inclusión en el sistema educativo.

Si bien la educación inclusiva ha alcanzado el estatus de prioridad y sus principios enmarcan las agendas de diferentes instituciones —gubernamentales e independientes—, diferentes estudios muestran que transformar de una manera profunda estructuras que aún perviven en las instituciones educativas y conllevan marginación y exclusión, es un proceso que requiere un análisis holístico, desde la revisión conceptual y bibliográfica, para aportar elementos descriptivos que contribuyan a la construcción de criterios que puedan ser insumo para nuevas líneas de investigación —teóricas y empíricas— las cuales lleven a comprender y abordar la complejidad inherente a su implementación y constituyan instrumentos para el fortalecimiento y sostenimiento de los procesos inclusivos.

Referencias.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York, USA: Routledge.

Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a14.pdf>.

Ángel, F. (2005). *Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Auné, S. E. y Attorresi, H. F. (2017). Dimensionalidad de un test de conducta prosocial. *Revista Evaluar*, 17(1), 29-37. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/17072/16703>

Ayala, E. S. (2009). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. Editorial La Muralla. Madrid.

Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Barcelona, España: Ariel.

Barberá, E. & Martínez-Benlloch, I. (2004). *Psicología y género*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Batson, C. D., & Powell, A. (2003). Altruism and Prosocial Behavior. En M. Theodore and L. Melvin (Eds.), *Handbook of Psychology: Personality and Social Psychology*, (5). Nueva York: John Wiley y Sons, Inc. XIX.

Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En: M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca: Amarú.

Booth, T. & Ainscow, M. (Eds.). (2000). *Index for inclusion*. Brighton, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

Cala Carrillo, M. J., & Barberá-Heredia, E. (2009). Evolución de la perspectiva de género en psicología. *Revista mexicana de psicología*, 26 (1), 91-101.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C. L., Pastorelli, C., Bandura, A. & Cimbrado, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science* 11(4), 302-306.

Castillo, J. L. Á., & Palomares, L. B. (Eds.). (2007). *Educación intercultural e inmigración: de la teoría a la práctica*. Biblioteca Nueva.

Chávez, J.D.C. (2004). *Perspectiva de género*. Distrito Federal, México: Plaza y Valdés.
Código de Infancia y Adolescencia. Ley 1098 de 2006. 8 de noviembre de 2006 (Colombia).

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 13. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 44. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 45. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 47. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 68. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Decreto 2082 de 1996 [Ministerio de Educación Nacional]. "Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales." 18 de noviembre de 1996.

Decreto 2247 de 1997 [Ministerio de Educación Nacional]. "Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones." 11 de septiembre de 1997.

Decreto 672 de 1998 [Ministerio de Educación Nacional]. "Por el cual se modifica el artículo 13 del Decreto 2369 de 1997." 14 de abril de 1998.

Decreto 3020 de 2002 [Ministerio de Educación Nacional]. "Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones." 10 de diciembre de 2002.

Decreto 366 de 2009 [Ministerio de Educación Nacional]. "Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva." 9 de febrero de 2009.

Decreto 1075 de 2015 [Ministerio de Educación Nacional]. "Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación." 26 de mayo de 2015.

Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. "Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad." 29 de agosto de 2017.

Dietz, G. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica. Fondo de cultura económica.

Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, (8), 73-84.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio Educativo, 11(2), pp. 99-118. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2899>

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Down España. Granada-mayo 2010

Ellis, B. J., Volk, A. A., González, J. M., & Embry, D. D. (2016). The meaningful roles intervention: An evolutionary approach to reducing bullying and increasing prosocial behavior. *Journal of research on adolescence*, 26(4), 622-637. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jora.12243>

Flores, I. A. (2016). Los vínculos en la educación inclusiva: El caso del colegio República Bolivariana de Venezuela I.E.D. Bogotá-Colombia (tesis doctoral). Universidad de Manizales-CINDE, Manizales, Colombia. Recuperado en <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2733/Tesis%20Irma%20Alia%20Flores%20Hijos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

González-Portal, M. D. (2000). Conducta prosocial: Evaluación e intervención. Madrid, España: Morata.

Holmgren, R. A., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). The relations of children's situational empathy-related emotions to dispositional prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 169-193.

Jiménez Martínez, F., & Vilà Suñé, M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Málaga, España: Aljibe, 1999.

Lamas, M. (Comp.). (2003). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. Distrito Federal, México: PUEGUNAM.

Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE, (8), 216-229. Recuperado de http://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf

Ley 115 de 1994. “Por la cual se expide la ley general de educación.” 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214.

Ley 361 de 1997. “Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones.” 7 de febrero de 1997. D.O. No. 42978.

Ley 368 de 1997. “Por la cual se crea la Red de Solidaridad Social, el Fondo de Programas Especiales para la Paz, y el Fondo del Plan Nacional de Desarrollo Alternativo —Fondo Plante—, y se dictan otras disposiciones.” 5 de mayo de 1997. D.O. No. 43037.

Ley 715 de 2001. “Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.” 21 de diciembre de 2001. D.O. No. 44654.

Ley 1804 de 2016. “Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones.” 2 de Agosto de 2016. D.O. No. 49953.

Malins, P. (2016). How inclusive is “inclusive education” in the Ontario elementary classroom? Teachers talk about addressing diverse gender and sexual orientations. *Teaching and Teacher Education*, 54, 128-138.

Martí-Vilar, M. (2010). Razonamiento moral y prosocialidad. *Fundamentos*. Madrid: Editorial Ccs.

Medina, M. (2017). La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusiva (tesis doctoral) Universidad de Jaén, Jaén, España. Recuperado en: <http://ruja.ujaen.es/jspui/bitstream/10953/896/3/9788491590743.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Orientaciones pedagógicas para la atención de niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales. Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad, en el marco del derecho a la educación. Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Documento Base de Política de Educación Inclusiva. Bogotá, Colombia: MEN.

Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. C., & Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257.

Mojica, C. P., & Castañeda-Peña, H. (2017). A learning experience of the gender perspective in English teaching contexts. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 19(1), 139-153.

Mondaca, C. E. (2018). Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2018/hdl_10803_664249/cemr1de1.pdf

Olivares, H. (2016). Interculturalidad y educación: una propuesta de educación inclusiva (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado en: <https://eprints.ucm.es/35953/1/T36897.pdf>

Pinedo-González, R., Arroyo-González, M. J., & Berzosa-Ramos, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos: Revista de educación*, (21), 35-51.

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española 23ª ed. Consultado en <http://dle.rae.es/?id=LFNhnwF>

Redondo, J., Rangel, K. y Luzardo, M. (2015). Diferencias en comportamientos prosociales entre adolescentes colombianos. *Psicogente*, 18(34), 311-319. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v18n34/v18n34a06.pdf>

Sánchez, J. (2016). La transformación del contexto escolar hacia una educación inclusiva (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Recuperado en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/672303>

Santolaria, F. (1997). Marginación y educación. Barcelona: Ariel.

Segura, M. A. y Quirós, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, 43(1), 734-754. Recuperado en: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442019000100734&script=sci_arttext

Suriá, R. (2019). Conducta prosocial de los estudiantes hacia la discapacidad y relación con la inteligencia emocional. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 50(1), 27-41. Recuperado de <https://revistas.usal.es//index.php/02101696/article/view/scero20195012741>

Taylor, C. (2003). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO. (1990): *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia: UNESCO.

UNESCO. (1994): *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España: UNESCO.

UNESCO. (2000): *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal: UNESCO.

UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. El imperativo de la calidad*. París, Francia: UNESCO.

Valencia, L. A. (2018). *Breve historia de las personas con discapacidad: de la opresión a la lucha por sus derechos*. Madrid, España: Editorial Académica Española.

Vásquez, E. A. (2017). Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto. *Psicogente*, 20(38), 282-295. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v20n38/0124-0137-psico-20-38-00282.pdf>

Yılmaz, F. (2016). Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions. *Cogent Education*, 3(1), 1172394. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1172394>

Martha Helena Leal Reyes
mldocencia@hotmail.com

Recibido. Julio del 2021 Revisado. Agosto del 2021 Aceptado. Septiembre del 2021

Abstract.

Analyzing aspects of emotional competences, emphasizing this, in educational institutions, confirms that emotions are usually seen as natural expressions of human beings, therefore the central purpose of this essay is to understand the definition of emotion and of its impact on children, giving priority to the ages that are between the ages of 8 to 12 years, along with how to address them through education systems.

There will also be a general mention of the different thinkers who have contributed on this topic and have been the point of reference for current research on emotions, reference will also be made about the characteristics of basic emotions competencies and their main functions, as well as well as social emotions and the role that culture plays for the expression of these.

Keywords. Emotions, Emotional Competences, Educational System, Pedagogical Leadership-Emotional Intelligence.

EMOCIONES Y SU IMPACTO EN UNA EDUCACIÓN CAMBIANTE EN ÉPOCA DE PANDEMIA

Resumen.

Analizar aspectos de las competencias emocionales, dando énfasis a esto, en las instituciones educativas y el impacto dado por la pandemia en ellas, confirma que las emociones suelen verse como expresiones naturales de los seres humanos, por eso el propósito central de este artículo, es dar a entender la definición de emoción y de su impacto en los niños, dando prioridad a las edades que se encuentran entre edades de 8 a 12 años, junto con la forma abordarlas a través de los sistemas educativos, también se realiza la mención de manera general a los diferentes pensadores que han aportado sobre este tema y han sido el punto referente para las investigaciones actuales sobre las emociones, también se hará referencia sobre las características de las competencias emociones básicas y sus principales funciones, así como de las emociones sociales y el papel que juega la cultura para la expresión de éstas.

Palabras clave. Emociones, Competencias Emocionales, Sistema Educativo, Liderazgo Pedagógico- Inteligencia Emocional.

Introducción.

En la actualidad el ser humano se encuentra sumergido en una sociedad que a manera de las olas del mar cambia y se expande con fuerza hacia una globalización. Creando una sociedad con días de vida, sumergidos con un ritmo frenético que no permite parar, pensar y analizar qué es lo que hacemos y porqué lo hacemos, sobre todo después de los sucesos ocurridos a finales del 2019, cuando se identificó en China un nuevo coronavirus al que se lo denominó COVID-19. Debido a su velocidad de expansión y gravedad, el 11 de marzo-2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) lo declaró una pandemia.

Evento que genera diversos efectos en la salud de la población, debido a que aún, se estima un alto impacto económico, social y sanitario, lo que aumenta aún más la incertidumbre, porque en toda pandemia es de esperar que las personas sientan miedo, ansiedad, angustia, irritabilidad, estrés y enojo, recuerdo de traumas, dificultades para la concentración y/o problemas en el sueño. Para abordar el impacto en la salud mental, ya en 2006 la Unidad de Salud Mental de la Organización Panamericana de la Salud elaboró un documento técnico para orientar y guiar las acciones en el campo de la salud mental en contexto de epidemias. Recientemente, ante el COVID-19, la OMS elaboró una serie de mensajes para apoyar el bienestar mental y psicosocial orientado a diferentes grupos. En nuestro contexto, el Ministerio de Salud de la Nación ha elaborado diversas recomendaciones para reducir el impacto en la salud mental.

Pero se advierte, sin poder ser ocultado, un impacto en la salud mental, expresado en sentimientos de miedo, incertidumbre y angustia, propios del cambio en la cotidianidad, especialmente por el aislamiento que conlleva. Sin embargo, también se revelan otros aspectos valorados como positivos para la sociedad, como un sentido de responsabilidad y cuidado, así como la interdependencia de las personas y la posibilidad de reflexión desde cada hogar, tanto sobre sí mismos y como sociedad, valorizando la interdependencia y los sentimientos de empatía, solidaridad y conciencia social.

Esta situación, empieza a cambiar de nuevo cuando se decreta el regreso a clases de manera presencial. Por eso, para comprender los retos de la educación en la actualidad frente a la realidad de una pandemia mundial, se hace necesario entender que la educación, desde sus orígenes, se concibe como la formación dirigida a potenciar en los individuos la capacidad intelectual, moral y afectiva, esto respondiendo a su contexto y a las normas de una sana convivencia que regulan la sociedad en donde estos se desenvuelven, mientras a su vez, se encarga de promover una educación en valores. Es por ello, que la educación es considerada como una institución social, que actualmente, se ha visto afectada por enormes cambios, tanto a nivel nacional como en la realidad cercana de las instituciones educativas, por eso resulta más importante: preguntarnos si lo que estamos haciendo en estas instituciones, es realmente lo que deseamos hacer y debemos hacer, porque con el cambio social que estamos experimentando no se puede dejar de lado a una de las instituciones sociales más importantes: la escuela, porque si anteriormente la escuela era un lugar donde la educación se basaba en los conocimientos académicos, actualmente comprende

muchísimos otros campos que en tiempos pasados quedaban relegados a otras instituciones como la familia.

Así, uno de los nuevos retos de la escuela moderna es favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas que a ella asisten. Ello implica tanto el desarrollo físico, como el cognitivo, el social y el emocional. Los tres son aspectos importantes, porque después de las cuarentenas y el encierro que estas trajeron, la educación debe intentar desarrollar el conocimiento de uno mismo, favorecer la relación con los demás, para intentar crear un clima agradable en el aula, ya que este espacio será propicio para que los niños descarguen o descarguen muchas emociones reprimidas durante las cuarentenas, a través o con la ayuda de una educación con énfasis en la parte emocional.

Para entender mejor esta tarea es imprescindible aclarar ¿qué es eso de emoción?, lo que significa, y ¿dónde se produce en el ser humano? Entonces, para responder la primera pregunta, la raíz de la palabra emoción, viene del latín *emoveo*, *emotum* que significa conmovido, perturbado. Es el impulso que induce la acción. Los estudios del cerebro ya han demostrado que las emociones humanas se originan en el llamado sistema límbico, un conjunto de estructuras importantes que incluyen el hipocampo y la amígdala, entre otras, según Wikipedia específicamente la Amígdala, es un órgano, un conjunto de neuronas ubicadas en el interior del cerebro que actúan como un interruptor que asume el control cuando el cerebro pensante aún no ha llegado a tomar una decisión; la amígdala y el neocórtex en esencia son el núcleo mismo de la inteligencia emocional. Según (Goleman, Inteligencia Emocional, 1995) “La amígdala actúa como un depósito de la memoria emocional y así tiene importancia por sí misma; la vida sin amígdala es una vida despojada de significados personales”.

En Psicología, emoción se define como el sentimiento o percepción de los elementos y relaciones de la realidad o la imaginación que se expresa físicamente por medio de alguna función fisiológica como reacciones faciales o pulso cardíaco e incluye reacciones de conducta como la agresividad o el llanto, por eso las emociones son materia de estudio de la Psicología.

También emoción, se define como un impulso involuntario, ocasionado como respuesta a los estímulos del ambiente, que induce sentimientos en el ser humano y en los animales, los cuales desencadenan conductas de reacción automática y por esto se analiza que la especie humana es considerada capaz de controlar sus emociones de manera consciente, debido a que se hace referencia a una serie de fenómenos conductuales o manifestaciones afectivas que tiene influencia fisiológica y determinada expresión facial.

Ahora todos creen saber que es una emoción, hasta que intentan definirla, esto es porque no se tiene una característica general específica, ya que debido a las diferencias individuales se manifiesta e interpretan diferente, además por ser un tema importante su estudio ha interesado a pensadores de desde épocas antiguas, que es debido recordar. Se inicia este recuerdo con Platón, quien consideraba que los excesos emocionales disminuían la capacidad de razonamiento clasificando el amor como entre las cuatro formas de locura.

Ahora Aristóteles, afirmaba que todas las emociones procedían del corazón y la idea de los estoicos o griegos, consideraban las pasiones como corruptoras del alma, también en Aristóteles (384- 322 a. de C), concibe las emociones como una condición que transforma a la persona de tal manera que puede verse afectado el juicio. Las emociones se acompañan de placer o dolor y están conectadas con la acción. Muchas de estas emociones son producidas en los diferentes escenarios donde pasamos nuestra vida, nuestro hogar, trabajo y un gran número de ellas en donde realizamos nuestros estudios. Aristóteles, Retórica, Gredos, Madrid (1999).

“La enseñanza de Sócrates «conócete a ti mismo» darse cuenta de los propios sentimientos en el mismo momento en que éstos tienen lugar– constituye la piedra angular de la inteligencia emocional.”. Daniel Goleman.

Ahora Descartes con las seis emociones básicas propuestas como son felicidad, tristeza, amor, odio, deseo y admiración, creo muchas discrepancias por considerar cuales emociones son básicas y cuáles no lo son, sin embargo, se destacan la ira, la tristeza, el miedo, el asco, la alegría y en momentos se incluye la sorpresa, las otras emociones conocidas son combinaciones o resultados de estas.

Darwin indica en su libro Expresión de las emociones en el hombre y animal, que la expresión emocional, es ganancia de las características que han dado las especies, es decir son una continuidad de los animales inferiores y son importantes para ampliar la supervivencia. Estos pensadores son tenidos en cuenta, para la opinión que dan otros expertos más actuales como Peter Salovey y John Mayer (1990), quienes definieron por primera vez el concepto de inteligencia emocional y Goleman lo difundió a nivel mundial a través de sus múltiples trabajos.

Dicho autor entiende la inteligencia emocional como una manera de actuar en el mundo, donde intervienen los sentimientos y que requiere el dominio de ciertas habilidades. Esta manera de entender la inteligencia emocional está basada en la Teoría de la Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) que defiende que las personas poseemos ocho tipos de inteligencia y no solamente una.

Luego podemos leer a Shapiro (1997), quien expresa que: “Muchos científicos creen que nuestras emociones humanas han evolucionado fundamentalmente como un mecanismo de supervivencia. El miedo nos ayuda a protegernos del daño y nos indica que debemos evitar el peligro. La ira nos ayuda a superar barreras para obtener lo que necesitamos. Encontramos alegría y felicidad en la compañía de otros. Al buscar el contacto humano encontramos protección dentro de un grupo, así

como la oportunidad de encontrar una pareja y asegurar la supervivencia de la especie. La tristeza respecto de la pérdida de una persona importante envía señales para que dicha persona regrese, o una actitud de desamparo puede ayudar a atraer una nueva persona que puede actuar como sustituto de la persona que se ha ido.”

Más adelante, El Informe Delors (1998) definió e introdujo la educación emocional como un eje indispensable para el desarrollo integral del ser humano y la introdujo en sus cuatro pilares educativos que definen la educación de nuestros tiempos. Muchos problemas de la infancia y la adolescencia se atribuyen a carencias emocionales. Por ello, la educación emocional se ha vuelto imprescindible tanto en la familia como en la escuela.

Así, la inteligencia emocional se ha convertido en una parte importante del desarrollo humano y esencial para alcanzar buenas metas laborales, sociales, familiares y emocionales. En concordancia con Chauv y otros (2004) se evidencia la importancia del reconocimiento de las propias emociones y la de los demás. De igual manera Bernal, González y Naval (2015) aportan teóricamente al campo de estudio sobre las competencias de la inteligencia emocional y enuncian que:

“La Autoconciencia permite reconocer y dar nombre a las emociones propias; entender las razones y circunstancias que nos hacen sentirnos como nos sentimos; reconocer y dar nombre a las emociones de los otros; reconocer las fuerzas que mueven sentimientos positivos sobre el yo, la escuela, la familia y otras redes de apoyo. Conciencia social. Permite aumentar la empatía y la sensibilidad por los sentimientos de los otros.”

La definición de Goleman para el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan. (Goleman, 1996). De las palabras anteriores se desprende la complejidad del término emoción ya que Goleman no solamente lo relaciona con los sentimientos, sino que además lo vincula tanto a la parte biológica como a la parte psicológica de la persona.

Para Bisquerra la emoción es definida como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno. (Bisquerra, 2000). Bisquerra habla en su definición, además de la complejidad del término, de la generación de la emoción ya sea debido a un acontecimiento externo o interno. Dicha respuesta añade complejidad a la educación emocional ya que en muchas ocasiones no podemos controlar el entorno donde surge la emoción.

En términos generales, las emociones han evolucionado en el hombre de manera favorable para garantizar su adaptación en el medio y es entonces la educación un gran aportante de emociones, siendo allí donde los estudiantes viven y enfrentan los grandes cambios en su vida, los cuales se ven fuertemente evidenciadas con el regreso de los estudiantes a la presencialidad en la educación, en la escuela, con manifestaciones como el gozo de ver de nuevo a sus compañeros,

a sus maestros, lograr algo por primera vez, el inicio de un nuevo curso, el acercarse a unos nuevos compañeros o profesores.

También emociones contrarias a las anteriores como la pérdida de un logro o el enojo al discutir con algún compañero, sentirse felices si son aceptados, o culpables cuando no logran sus objetivos, esto lo afirma la poeta Argentina Norah Lange en su poema la emoción. “La emoción tira de nuestras almas “siendo una explicación de lo que son las emociones, que nos llevan a exteriorizar aquellos impulsos que sentimos.

Las escuelas necesitan emociones.

Las escuelas están en un cambio constante, un cambio presentado por la pandemia, además de que están en un mundo globalizado, donde la desconexión humana es un fenómeno cada vez más común, a diario se evitan las relaciones personales presenciales, tal vez por temor de contagio, por protocolos de seguridad y tienden a ser reemplazadas por las relaciones virtuales; lo cual lleva en disminución de la capacidad de tolerancia entre las personas, el cual es un valor importante y cada vez más escaso en la sociedad. Además, el terrible manejo de emociones aumenta infinitamente el estrés y las presiones cotidianas que se reflejan en las acciones humanas, llevan a relaciones interpersonales complicadas y conflictivas, además de ello, en la búsqueda del conocimiento, las personas dan mayor importancia a temas académicos y se deja de lado el conocimiento y manejo de las emociones; olvidando que estas tienen un gran impacto en el diario vivir de los seres humanos.

Ahora si se une todo lo sucedido en la pandemia, con la aparición o aumento de las nuevas tecnologías de información y comunicación, las cuales a pesar de que representan significativas mejoras en la calidad de vida de las personas que tienen acceso a ellos, derivan también en una serie de nuevos comportamientos y actitudes humanas a las que hasta ahora los especialistas están prestando atención detallada; inclusive hay nuevas enfermedades, algunas generadas por el consumo excesivo de tecnología, otras generadas por el estrés, relacionadas con el trabajo, pocas relaciones o diálogo, en fin llevan al detrimento de las relaciones personales o relaciones humanas, como una sonrisa o un abrazo, cambiadas por un emoticón y por encontrarse interpuesta una pantalla ya sea de computador, Tablet o celular en la mayoría de los casos.

Lo que lleva a que prácticas tan usuales como una conversación de persona a persona, compartir una comida sin interrupciones, se han vuelto tareas con un alto grado de dificultad, sea por el uso de tapabocas o demás, la experiencia al momento de relacionarse se ha convertido en un vínculo distante y poco personal que no permite experimentar algún tipo de conexión real con las personas o compañeros a su alrededor y son muy pocas las instituciones educativas que incluyen dentro de su currículo la enseñanza, investigación y apropiación de las emociones, pues es considerado como un aspecto personal al que se le ha restado importancia, a pesar de que son las emociones, las que en una gran proporción definen la conducta humana.

Competencias Emocionales, Convivencia y la Escuela.

Mencionar los avances en el estudio de las competencias ciudadanas que han sido tomados como base para la elaboración de leyes y programas a través de los cuales se despliegan las políticas educativas en las cuales se resalta la importancia de la formación escolar en la convivencia y sustentan la necesidad de continuar aunando esfuerzos para estudiar la convivencia, la formación de valores, el respeto, el manejo de conflictos más allá de las leyes, son vitales, porque la formación de ciudadanos competentes requiere del compromiso de las instituciones, los docentes, los padres de familia y finalmente, los niños y niñas que al final son los más afectados por las situaciones de violencia que se presentan en la sociedad y que deben ser trabajadas de manera íntegra (Congreso Nacional de la República de Colombia, 1994).

De igual manera, se observando con preocupación, la ausencia de formación para la resolución de conflictos en educación primaria y demuestra la necesidad de brindar a los niños y niñas el acompañamiento pedagógico pertinente, para que tengan la oportunidad de afrontar conflictos desde la perspectiva de resolución de diferentes, problemas y demás y así poder relacionarse con los demás de una manera íntegra (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Porque los niños de ciclo dos, son personas que inician su desarrollo de capacidades sociales y personales (afectivas y emocionales), las cuales empiezan a aprehender a través del seguimiento de reglas que en potencia son para la sociedad acuerdos básicos para una socialización basada en la buena convivencia y el respeto. Además de la atención a las reglas es necesario desarrollar las capacidades que se requieren para la resolución pacífica de los conflictos.

Ante este caso la educación pública plantea unos objetivos referidos a la iniciativa, autonomía y regulación emocional. Postulan además la importancia de la formación personal, democrática y ciudadana en los estudiantes, recordando además que, en la dimensión personal - social, ellos deben adquirir variados aprendizajes que contribuyan al bienestar personal y el desarrollo social que son fundamentales en todos años de vida para el desarrollo de habilidades que ya se han mencionado (Alcaldía mayor de Bogotá, 2010).

Por esta razón es fundamental precisar el concepto de convivencia escolar, desde lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2013), donde se define que:

“La convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral. Se deben favorecer entonces ambientes de aprendizaje democráticos donde la participación y la construcción de identidad desde la diferencia sean centrales. Es así como el clima escolar positivo no se improvisa, se construye contando con la voz de estudiantes, docentes, docentes con funciones de orientación, personal administrativo, familias y directivas docentes. Estos procesos de aprendizaje deben tener en cuenta que la convivencia no implica ausencia de conflictos. En todo grupo social se presentan

este tipo de situaciones debido a la presencia de diversos puntos de vista y múltiples intereses; diferencias que pueden convertirse en motores de transformación y cambio.”

Se destaca además que al tener como base el concepto de convivencia esto implica de manera directa una reflexión sobre temas como el aprender en la escuela, en la familia y en el interactuar con los demás, hasta llegar a conformar de una manera práctica reglas y mínimos éticos. Además, para complementar, se pueden tener en cuenta los valores que en la cotidianidad pueden ser usados de manera efectiva pues estos valores tienden a disminuir la violencia que cada día se vive. Así mismo y bajo estos mismos aspectos se llega a una reconstrucción del ser para llevarla a una formación social y para promover una buena sociedad. (Mejía, s. f).

Por otra parte, con respecto a la convivencia Sandoval (2014) afirma que:

“El grupo de competencias dirigidas a educar en convivencia y paz trabajan el concepto de convivencia como la aceptación del otro, la interacción y discusión de las diferencias, la necesidad de la existencia del conflicto, el concepto de hombre como un ser libre en cuanto puede elegir, pero también en la medida en que responde por sus actos, como un ser que se entiende por «convivencia» la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de los niños y jóvenes.”

Y es así justamente, que empezar a construir una cultura de paz: cuando se empieza a sumar, cuando los valores individuales se convierten en valores que compartimos como sociedad y somos todos los que rechazamos, en conjunto, el uso de la violencia, cuando todos reconocemos los valores, los derechos individuales y/o colectivos de las personas y cuando todos ejercemos nuestra agencia y poder para aportar al bienestar propio y al de los demás, porque con la construcción de la paz a partir del fortalecimiento de la convivencia entre sus ciudadanos y en la consolidación de una sociedad democrática.

Relación entre emoción, reconciliación, conflicto y paz en la escuela.

Uno de los elementos más distorsionantes de las relaciones y generadores de conflictos son las emociones. Se podría afirmar que, si no intervinieran las emociones, el conflicto no sería más que diferencias bien entendidas y fácilmente legitimadas. Para entender mejor esta relación, se puede dirigir al ámbito escolar donde los estudiantes manifiestan en sus conflictos familiares y personales emociones como rabia, odio y deseos de venganza, que los afectan cotidianamente, ocasionándoles un resentimiento que los desmotiva en el campo del rendimiento académico, como también en otros campos.

Además, la cátedra dada en las escuelas para construir paz en nuestro país, es un proceso que va ligado directamente con la autonomía de cada persona, teniendo como referencia su contexto social y familiar; y en donde se trata de tener claras las diferentes formas en las que podemos ser

conflictivos, haciendo un autorreflexión sobre estas características que nos pueden hacer violentos, porque en esta construcción de la paz también tiene que ver con las instituciones ya que los individuos se relacionan como organización, dándose interacciones y dinámicas de grupo que también se pueden caracterizar en el manejo de las diferentes emociones. Sin embargo, la emoción está en la esencia del conflicto, porque el conflicto está emocionalmente definido, debido a que, de la misma manera que se dispara una emoción se dispara el conflicto.

El conflicto es emocionalmente intenso determina la intensidad de la emoción, que varía según el problema y condiciona nuestro comportamiento; La emoción estructura moralmente el conflicto, porque la emoción es esencialmente moral, por tanto, respondemos emocionalmente según nuestra idea de lo correcto y lo incorrecto, lo bueno y malo, lo apropiado y lo inapropiado y la relación emoción - identidad tiene consecuencias en el conflicto, en tanto la emoción surge cuando percibimos que algo personal importante está en juego. Todas las emociones son impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática. La raíz etimológica de la palabra emoción significa “movimiento hacia” y sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. El temor que siente una persona ante la diferencia con los demás es la emoción que la convierte en conflicto, nos impide ser asertivos, nos hace reaccionar, enfrentar o evitar el conflicto. El temor al conflicto determina a una actitud “ganar – perder” ante el otro. Las emociones, hacen mirar más hacia la actitud de los demás para juzgarlas y reaccionar, en lugar de tener una mirada más desde la manera personal, que permita identificarlas y darnos cuenta de que nos pueden determinar actitudes con resultados que nos perjudiquen.

Una Educación en Resolución de Conflictos brinda la posibilidad de descubrir que el conflicto tiene muchas funciones y valores positivos: evita los estancamientos, estimula el interés y la curiosidad, es la raíz del cambio personal y social, y ayuda a establecer las identidades tanto individuales como grupales. Así mismo en un plano más concreto, el conflicto ayuda a aprender nuevas y mejores maneras de responder a los problemas, a construir relaciones mejores y más duraderas, a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás.

Una vez que la persona experimenta los beneficios de una resolución de conflictos positiva, aumenta la probabilidad de que alcance nuevas soluciones positivas en los conflictos futuros. La Mediación es la alternativa para la Resolución de Conflictos que tiende puentes entre quienes están distantes. Permite el acercamiento entre las personas al mismo tiempo que las separa del problema. Brinda la posibilidad de sobrellevar las circunstancias con soluciones que benefician a todos.

La Mediación involucra a las personas, las compromete desde lo personal donde descubren recursos como la autonomía y la autodeterminación empática, así como la más sana interacción y convivencia con su entorno, ya sea laboral, familiar, social o de simples relaciones cotidianas. Como instrumento social, la Mediación tiene un efecto educativo en lo relacional, su resultado transformativo determina que toda persona salga diferente luego del proceso, más allá del acuerdo al que puedan arribar. Para comenzar a entender el manejo de la emoción, con la reconciliación,

abordemos el término desde la definición que da la Real Academia Española de la Lengua (RAE): “Volver a las amistades, o atraer y acordar los ánimos desunidos. Rel. Confesarse, especialmente de manera breve o de culpas ligeras.

La acción de componer y ajustar los ánimos de los que estaban opuestos entre sí” (RAE, 2017). Se puede ver que, es como volver a unir un eslabón que se desunió por efecto de un desacuerdo. Es el hecho de ajustar algo que está en contravía, y un estado de ánimo que sería un elemento emocional que debe ser moderado. Llama la atención desde la confesión como elemento de sincerar la culpa y estar abierto a una nueva unión. Ese concepto abarca entonces una manera de reconstrucción de todas aquellas formas de violencia en las que el ser humano ha caído a causa de sus disputas personales, familiares y políticas, generadas en cierta parte por el encierro causado durante la pandemia con las cuarentenas.

También, es ver la “reconciliación como construcción de la comunidad, de relaciones vecinales, familiares, etc., desintegradas a causa del dolor, los celos y el miedo. Reconciliación con la construcción de una ideología no racista ni excluyente. Como un nuevo consenso social de respeto a los derechos humanos que se expresa en cambios políticos” (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

La construcción de la reconciliación es la manera como se pueden enmendar hechos como la violencia, que desunieron bajo el dolor y el miedo, y separaron a una comunidad, encontrando en los derechos humanos una forma política que da el contexto legal para que se pueda dar la reconciliación y así ejercer un ejercicio práctico trabajado mancomunadamente con el manejo de las emociones para llegar a solucionar diferentes conflictos que se puedan presentar en la escuela. Sustentando lo anterior Nacional M, (2017) expone que la reconciliación como promoción de entendimiento intercultural entre culturas, cuya convivencia se ha visto deteriorada, promoviendo la comprensión mutua, el respeto y las posibilidades de desarrollo.

En relación con la cultura, la reconciliación tiene una importancia crucial al determinar su comprensión y las diferencias entre etnias y razas, en las que se debe tener en cuenta la capacidad de tolerancia sobre las diferentes maneras de concebir el mundo y la realidad de los pueblos. Se toca entonces la emoción vista desde la capacidad de perdonar, donde el perdón, se analiza como un término que nos invita a hacer un alto en el camino, ante alguna acción que se haga mal y moralmente se determine de esta manera.

El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, la define como “Del latín tardío *perdonāre*, de *per-* 'per-' y *donāre* 'dar'". Podríamos explicar esta palabra latina, la acción de volver a dar algo que se tenía, añadiendo más de lo que poseía. Sigue la definición de la RAE: “TR. Dicho de quien ha sido perjudicado por ello: remitir la deuda, ofensa, falta, delito u otra cosa” (RAE, 2017).

Perdonar es entregar al afectado un consuelo y una forma de pagar la ofensa, tratando de quitar ese dolor en que se ha incurrido, que puede ser tanto de un hecho psicológico, material o físico, sanando ese hecho que ha perturbado la tranquilidad de un ser humano. Es dejar de lado el

resentimiento, esa sensación de indiferencia frente al otro que nos hizo daño, restableciendo la sensación de autoestima.

Es la voluntad para dejar de lado el derecho al resentimiento, al juicio negativo y a la conducta indiferente, es mediar las emociones hacia uno mismo o hacia otro que nos ha ofendido, y alimentar, en su lugar, sentimientos de compasión y generosidad hacia uno mismo o hacia el ofensor. Como anota North: lo que se anula con el perdón no es el crimen, sino el efecto distorsionador de la relación con la víctima, de tal modo que ello no le siga perjudicando su autoestima. (Narváez, 2004, pág. 10).

Es dejar el pasado atrás y no continuar con esa carga emocional que puede llegar a poner la mente en un estado de conflicto interior, de guerra con los recuerdos, de dolor con los resentimientos, y de esta manera despojar y liberar de ese peso interior que puede contaminar la vida misma y la de los demás. Unos de los grandes problemas que aqueja a la cultura occidental es su profunda crueldad, por ejemplo, en las guerras, degenerando el carácter humano, en el que priman los antivalores morales y donde se ven en ceros el manejo de emociones. Estas guerras y conflictos permean la sociedad y muestran que los desacuerdos son resueltos por medios violentos. La escuela no es ajena a esto al revelar cómo la intolerancia, por ejemplo, el acoso escolar en las aulas, cada día la aqueja más convirtiéndose en emociones negativas que no ayudan al maestro, ni al estudiante y menos a la familia en la construcción de un nuevo ciudadano.

Buscar alternativas para la resolución de los conflictos es de vital importancia para la sociedad; de esta manera, después de una guerra se pueden analizar y cuestionar las diferentes maneras como se inició y se propagó este conflicto. La transformación desde la escuela puede involucrar una regulación y entregar unos valores de paz como la empatía y el sentido solidario de construcción de un nuevo tejido social.

Es clave incluir análisis más específicos sobre teorías de la paz y la resolución de conflictos como el de Johan Galtung, que promueve un cambio de paradigma: de la paz por medios violentos a la paz por medios pacíficos. Galtung alimenta la convicción de que la paz puede ser aprendida y enseñada. La transformación del conflicto es una forma de visualizar y responder al ir y venir de los conflictos sociales como oportunidades que nos da la vida para crear procesos de cambio constructivo que reduzcan la violencia e incrementen la justicia en la interacción directa y en las estructuras sociales, y respondan a los problemas de la vida real en las relaciones humanas (Galtung, 1984) (Lederach, 2000).

A partir de estos teóricos modernos de la construcción de paz se comienzan a adquirir elementos conceptuales para llegar a establecer vínculos pedagógicos en el aula, a la que se pueden llevar herramientas para el trabajo de reflexión, como proyecto a realizar en el contexto del posconflicto, de la post pandemia que se articula con proyectos transversales en la escuela, dándole un carácter integral y así transformar comportamientos enraizados en la cultura del país, en especial en la escuela.

Conclusiones.

La sociedad y la escuela, se han convertido en una serie de sucesos negativos en las relaciones a causa de la intolerancia, ha aumentado la necesidad de querer las cosas en un tiempo cada vez más corto y con menos opción de equivocación, una sociedad intransigente, desmesurada en sus reacciones sin detenerse a pensar unos segundos si es necesaria tanta presión para satisfacer la necesidad presente, una crisis interior que vive cada persona para responder a esta colectividad que no tiene espacio para la indulgencia y el aprendizaje, toda vez que viene en preocupante aumento las demostraciones de violencia, la desconexión emocional, el aislamiento, la ira y la agresividad, ocasionados en cierta manera por hechos de violencia, por la pandemia y todos los conflictos emocionales que trajeron los encierros, la crisis económica y hasta los duelos por seres perdidos en el interior del núcleo de cada familia, los cuales son llevados de manera directa o rápida a la convivencia en medio de las escuelas.

Pero si todo esto se acompaña y apoya, es posible formar líderes positivos en las escuelas de nuestra comunidad y del país entero, pero este acompañamiento se debe realizar con determinación y decisión desde nuestras aulas, desde nuestro colegio, desde nuestra comunidad, en el distrito y toda la sociedad entera, con acciones que incentiven el amor y reconocimiento propio y manejo de las emociones en la cotidianidad, para rescatar la esencia del ser humano.

Referencias.

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52. Recuperado el 23 de septiembre de 2010 de: <http://www.psicoperspectivas.cl>.
- Appel, M.W.: Ideología y currículo. Madrid, Akal, 1986: Educación y poder. Barcelona, Paidós-MEC, 1987.
- Acosta, Alberto (2003) "Resolución de conflictos y regulación de sentimientos" en Muñoz, Francisco y otros (Eds.) *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, Granada, 293-304.
- Acosta, Alberto (2004) "Regulación de conflictos y sentimientos" en Molina, Beatriz y Muñoz, Francisco (Eds.) *Manual de Paz y Conflictos*, Granada, Universidad de Granada, 201-222.
- Acosta, Alberto (2006) "Gestión de la convivencia y regulación pacífica de los conflictos en centros escolares", Orión. *Revista técnico-profesional de la asociación de Orientadores de Secundaria de Granada*, 3, 37-49.
- Álvarez, J. & Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación: fundamentos y metodología*. Paidós Ecuador. México.
- Amaya Vásquez, J. (2002). *El docente de lenguaje*. Bogotá: Limusa.
- Ballestar, F. (2007). *Educación en Valores y Mejora de la convivencia: Una propuesta integrada*. Consejería de Educación, Formación y Empleo. Murcia.
- Bernal, A., González, M. & Naval, C. (2015). Participación educativa segunda época. *La educación del carácter. Perspectivas internacionales*. Vol. 4 N.6 35- 45
- Binaburo, José A. y Muñoz, Beatriz (2007) *Educación desde el conflicto*, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Bonilla, E., Castro, P. & Rodríguez, S. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma. Bogotá.
- Boqué, Carmen (2005) *Tiempo de mediación*, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Briones, G. (1988). *La investigación social y educativa*. En G. Briones, *La investigación social y educativa* (pág. 20). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá. *Revista de estudios sociales*, 12, 41-51.
- Chaux, E. (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. *Psykhé*, 79-86.

- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y Agresión escolar. Universidad de los andes. Bogotá.
- Chaux, E. (2013). Violencia escolar en Bogotá: Avances y retrocesos en 5 años. Universidad de los Andes. Bogotá.
- Chaux, E. & Ruiz, A. (2004). La formación de competencias ciudadanas. ASCOFADE. Bogotá.
- Chaux, E., Bustamante, A. & Rodríguez, G. (2017). Conflictos y acoso escolar en los manuales de convivencia. Compartir Palabra Maestra. Disponible en: <https://compartirpalabramaestra.org/columnas/conflictos-y-acoso-escolar-en-los-manuales-de-convivencia>.
- Chaux, E., Lleras, J. & Velázquez, A. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas. Universidad de los Andes. Bogotá.
- Cascón, Paco (2000) "Educar en y para el conflicto", Cuadernos de Pedagogía, 287, 61-66.
- Colombia Aprende. (2016). Autoridad del maestro y su contribución a la paz. Artículo digital. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/en/node/93570>.
- Congreso Nacional de la República de Colombia. (1994). Ley 115- Ley General de Educación Nacional. Bogotá.
- Elliot, J. (2000). Características de la investigación-acción en la escuela. En J. Elliot, La investigación-acción en educación. Ediciones Morata. (24-27).
- Fernández, Isabel, Villaoslada, Emiliana y Funes, Silvina (2002) Conflicto en el centro escolar: el modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa, Madrid, Los Libros De La Catarata.
- Funes, Jaume (1998) "Sobre las nuevas formas de la violencia juvenil", Revista Comunicar 10, p. 98.
- Galtung, J. (1984). Hay alternativas: cuatro caminos hacia la paz y la seguridad. Tecnos.
- Galtung, Johan (2003) Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización, Bilbao, Bakeaz.
- Herrera, K. & Rico, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. Escenarios, Vol 12, No 2.
- Jiménez, M., Lleras, J. & Nieto, M. (2010). La paz nace en las aulas: Evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. Educación y educadores, Vol. 13, No 3.
- Judson, Stephanie (1986) Aprendiendo a resolver conflictos. Barcelona, Lerna.

Juliao, C. (s.f). Una Pedagogía Praxeológica. Uniminuto, 27. La reconciliación como un proceso. (s.f.).

Lederach, J. P. (2000). El abecé de la paz y los conflictos: educar para la paz. Catarata.

Lamprea, G. (2011). Concepciones de Paz y convivencia. Universidad de La Sabana. Chía.

Lederach, John Paul (2000) El abecé de la paz y los conflictos, Los libros de La Catarata.

Long, T. (productor), Peralta G. (usuaria) (31 de mayo de 2013). Video Especial para niños, especial para todos, un hermoso mensaje. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=1nWWC7K0Ckg>.

López, C., Carvajal, C., Urrea, P. & Soto, M. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. Educa., 383-410.

López, Mario (Dir.) (2004) Enciclopedia de paz y Conflictos, Servicio de Publicaciones, Universidad de Granada.

Mejía, E. (2006). El juego cooperativo: estrategia para reducir la agresión en los escolares. Obtenido de Universidad de Antioquia: http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/07_el_juego_cooperativo.pdf.

Mejía, J. (s.f). Competencia ciudadana (2ª versión). Ministerio de educación. Bogotá.

Méndez, N. & Casas, A. (2009). Educación para la paz, cultura política y cambio social: un análisis empírico del programa "Aulas en Paz" desde el institucionalismo cognitivo. Desafíos, 97-134.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Guía operativa para la prestación de atención integral a la primera infancia. Colombia

Ministerio de educación nacional. (2013). Decreto 1965 de 2013. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Guía No 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013- Decreto 1965 de 2013. Sistema Nacional de Convivencia escolar. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

Ministerio de educación nacional. (2013). Guía pedagógica para la convivencia escolar. Colombia Aprende. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (10 de noviembre de 2015). aprende.colombiaaprende.edu.co. Obtenido de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-article-243909.html>

Mockus, A. (febrero-marzo de 2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? Al tablero: El periódico de un país que educa y que se educa.

Molina, Beatriz y Muñoz Francisco (Eds.) (2004) Manual de Paz y Conflictos, Servicio de Publicaciones, Universidad de Granada.

Monjas, Inés (1993) Enseñanza de Habilidades de Interacción Social PEHIS, Valladolid, Universidad de Valladolid.

Monsalve, M. E. (septiembre- diciembre de 2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. Educación y Pedagogía, 21(55), 194.

Muñoz, Francisco, Herrera, Joaquín, Molina, Beatriz y Sánchez, Sebastián (2005) Investigación de la Paz y los Derechos Humanos desde Andalucía, Universidad de Granada.

Muñoz, L. & Morales, M. (2014). El cine- foro como estrategia didáctica para la educación en competencias comunicativas y afectivas para la ciudadanía. Universidad Tecnológica de Pereira.

Murillo, F. J. (2011). Métodos investigación en educación especial. Obtenido de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf

Nacional, M. d. (2017). colombiaaprende.edu.co. Obtenido de (http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles_168269_archivo.pdf)

Narváez, L. (2004). Fundación para la Reconciliación, Colombia. Obtenido de (Rev. 2016): "<http://www.fundacionparalareconciliacion.org/escuelas.php>

Oliveira, V. & Waldenez, M. (2010). Trayectoria de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos. Revista iberoamericana de educación. N. 53/5.

Ortega, Rosario (2000) La Convivencia Escolar, qué es y cómo abordarla. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Ortega, Rosario, Córdoba, Francisco y otros (2008) Disciplina y gestión de la convivencia, Barcelona, Graó.

RAE. (2017). Diccionario en línea de la Real Academia Española de la Lengua. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=SYpXBA2>

RAE. (2017). Diccionario en línea de la Real Academia Española de la Lengua. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=VU3H0xx>

Rivera, J. (Productor). Docter, P., del Carmen, R. (directores). (2015). Inside out/ intensamente. Estados unidos. Pixar animation studios & Walt Disney pictures.

Rodari, G. (1987). Las aventuras de Tonino el invisible. En G. Rodari, Las aventuras de Tonino el invisible (pág. 53). Barcelona: La Galera.

- Rodari, G. (2004). Viva la saponia. En G. Rodari, Viva la saponia. Roma: Riuniti.
- Sánchez, Sebastián (2006) “¿Es la escuela una institución violenta?”, Organización y gestión educativa: Revista del Fórum europeo de administradores de la educación, 14, 6-7.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. Última década. 41. Pp. 153-178.
- Sanz, Rafael (2001) Evaluación de Programas en Orientación Educativa, Madrid, Pirámide.
- Shapiro, L. (1997). La inteligencia emocional de los niños. Ed. Vergara. México.
- Sequera, J. (2017). Proyecto de educación musical con énfasis en percusión Para la primera infancia. Universidad Distrital. Disponible en: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/7082/1/SequeraYazoJoseAlejandro2017.pdf>
- Segura, Manuel (2002) Ser persona y relacionarse, Madrid, Narcea.
- Segura, Manuel y Arcas, Margarita (2004) Relacionarnos bien, Madrid, Narcea.
- Torrego J. Carlos (coord.) (2003) Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores, Madrid, Narcea.
- Tuvilla, José (2003) “Valores mínimos para crear en la escuela espacios de paz” Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz, Universidad de Granada.
- Uranga, Mireya (1998) Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar, Barcelona, Graó.
- Vallés Arándiga, Antonio (2004) Programa de Refuerzo de las Habilidades Sociales, Madrid, EOS Gabinete de Orientación Psicológica.
- Vidart, D. (1999). El Juego y la Condición Humana. Montevideo: Ediciones de la banda oriental.
- Waichman, P. (1998). Tiempo Libre y Recreación. Un Desafío Pedagógico. Ciudad de México: Limusa.
- Vinyamata, Eduard (2005) Conflictología: curso de resolución de conflictos, Barcelona, Ariel.

SCHOOL PARTICIPATION AND GOVERNANCE: GETTING TO KNOW STUDENTS' VIEWS AND EXPERIENCES

María del Socorro Ordoñez Santos

mamacoco0673@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3022-0165>.

Recibido. Julio del 2011 Revisado. Agosto del 2021 Aceptado. Septiembre del 2021

Abstract.

The objective of this work is to investigate the opinions and experiences of students, teachers, managers and parents about democracy and student participation in relation to everyday school life, the data for this work come from a research project non-experimental carried out in the Educational Institution "Eva Riascos Plata" of the city of Santiago de Cali Colombia for this, a data triangulation system was designed through interviews and surveys of students, teachers, managers and parents. The results suggest that: a) The students do not dimension the substantive role of the school government and the potentialities of their participation in said processes; b) There is limited political training and clarity of the role of school government by the entire school community; c) Teachers, directors and families do not effectively recognize the importance of participation outside the classroom in the school process and d) The educational institution needs to generate processes of associative participation and collective action in various topics of interest to students, beyond the traditional forms of participation established by law in the framework of school governance.

Keywords. School governance, democracy, students, school, rights.

PARTICIPACIÓN Y GOBIERNO ESCOLAR: CONOCIENDO LAS OPINIONES Y EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES

Resumen.

El objetivo de este trabajo es investigar las opiniones y experiencias de los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia sobre la democracia y la participación de los alumnos en relación con la vida escolar cotidiana, los datos para este trabajo proceden de un proyecto de investigación no experimental realizado en la Institución Educativa "Eva Riascos Plata" de la ciudad de Santiago de Cali Colombia para ello, se diseñó un sistema de triangulación de datos a través de entrevistas y encuestas a estudiantes, docentes, directivos y padres de

familia. Los resultados sugieren que: a) Los estudiantes no dimensionan el papel sustantivo del gobierno escolar y las potencialidades de su participación en dichos procesos; b) Existe una limitada formación política y claridad del papel del gobierno escolar por parte de toda la comunidad escolar; c) Los docentes, directivos y familias no reconocen de manera efectiva la importancia de la participación fuera del aula de clase en el proceso escolar y d) La institución educativa requiere generar procesos de participación asociativa y acción colectiva en diversos temas de interés de los estudiantes, más allá de las formas tradicionales de participación establecidas por la ley en el marco de la gobernanza escolar.

Palabras clave. Gobierno escolar, democracia, estudiantes, escuela, derechos.

Introducción.

La participación del alumno en la vida escolar se refiere al reconocimiento de sus expectativas, necesidades, intereses y conocimientos, elementos básicos para mejorar el proceso educativo (Valdés et al., 2020). Si la escuela se erige como un lugar donde los niños y jóvenes participan integralmente de las actividades educativas, los estudiantes serán identificados, sus necesidades serán satisfechas y las diferentes actividades responderán a sus expectativas. Se ha comprobado que la percepción del nivel de participación de los estudiantes cuando se elaboran las normas institucionales está fuertemente relacionada con la satisfacción escolar declarada, es decir, a través de la participación, se mejora el sentido de identidad de los alumnos, las virtudes y la disposición cívica (Cheong & Ong, 2016).

Por ello, la educación, a través de su instrucción, práctica y compromiso, debe contribuir a un proyecto muy propio de nuestro tiempo, el de sustituir una autoridad de tipo mecánico y administrativo al interior de las escuelas, por un proceso de toma de decisiones vivo y democrático, pues cualesquiera que sean las reglas, formas y costumbres a través de las cuales esta o aquella escuela aplique los principios de la democracia, la vida democrática presupone necesariamente el debate de ideas y el enfrentamiento de opiniones.

Sin embargo, la participación y democracia escolar no pueden existir en el vacío de una escuela. Son parte de un ecosistema que se conecta directamente con los alumnos, docentes, padres y las comunidades políticas, siendo los sistemas de participación escolar herramientas para aumentar la comprensión política, la motivación y las habilidades de los procesos democráticos (Alshurman, 2015). Por tanto, la escuela debe indagar a sus estudiantes acerca de sus ideales, de cómo les gustaría que fuera aquel lugar en donde diariamente interactúan con sus pares, profesores y directivos, aquel lugar en donde se enseña y se genera el conocimiento formal, pero principalmente donde se convive con el otro, tal y como sugiere Ángel et al (2017).

Bajo dicho contexto, las escuelas deben ofrecer a los estudiantes experiencias de participación democrática informada, ya sea dentro o fuera del aula. Al respecto, de Groot & Lo (2020) indica que tanto en las escuelas como en las sociedades en general, la participación democrática puede aprenderse o desaprenderse. Así, el aprendizaje de la democracia implica que los alumnos tienen experiencias positivas y empoderadoras con las prácticas democráticas. Desaprender la democracia, por otro lado, implica que los alumnos carecen de oportunidades para participar en prácticas democráticas o sufren otros defectos de los procedimientos, prácticas y narrativas democráticas.

Por tanto, es necesario analizar en qué medida la contribución efectiva y sustancial de los estudiantes a las actividades educativas, no solo las actividades que rodean el gobierno escolar y el evento electoral, sino también la participación en todos los procesos inherentes a la dinámica de la escuela (Quesada et al., 2017). Así pues, se llevó a cabo una investigación para conocer las formas y niveles de participación de los niños y niñas de básica primaria de la Institución Educativa “Eva Riascos Plata” de la ciudad de Santiago de Cali (Valle), Colombia, a partir de un análisis inferencial basado en entrevistas y encuestas realizadas a los estudiantes de los grados mencionados, sus familias, docentes y directivos, las cuales fueron procesadas mediante una labor de triangulación y confrontación teórica.

La primera parte del artículo describe las características metodológicas de la investigación. Posteriormente, se presentan los hallazgos alrededor de la participación y gobierno escolar en la Institución Educativa “Eva Riascos Plata” de la ciudad de Santiago de Cali (Valle), entre ellos la percepción de los estudiantes acerca del gobierno escolar, la percepción de docentes y directivos acerca del papel de los estudiantes en el gobierno escolar y las formas de participación al interior de la Institución Educativa. Finalmente, se describen las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

1. Metodología.

A partir de la pregunta de investigación ¿Cómo ejecutan los estudiantes de básica primaria de la sede “Hernando Caicedo” de la Institución Educativa “Eva Riascos Plata”, su derecho a la participación en las dinámicas escolares? Se llevó a cabo una investigación de enfoque mixto (Hernández et al., 2006), de tipo aplicada, descriptiva y secuencial no experimental, en la que se presenta de manera deductiva las formas y niveles de participación de los niños y niñas de básica primaria de la Institución Educativa “Eva Riascos Plata” de la ciudad de Santiago de Cali (Valle), Colombia, a partir de un análisis inferencial basado en la técnica de entrevistas y

encuestas, realizadas a los estudiantes de los grados mencionados, sus familias, docentes y directivos.

La muestra se seleccionó de forma intencionada a partir de la votación de estudiantes, docentes y padres de familia. En total, fueron entrevistados 17 estudiantes, 7 docentes y 3 directivos, y encuestados un total de 20 estudiantes y 28 padres de familia.

Las fases de investigación se desarrollaron de la siguiente manera: (a) Diseño de las entrevistas y encuestas; (b) Aplicación de las encuestas y entrevistas; (c) Descripción estadística de las encuestas y (d) Análisis inferencial de las entrevistas.

Con relación al diseño de las entrevistas y encuestas, a continuación, se describe el contenido de las entrevistas y encuestas aplicadas a los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia de la Institución Educativa “Eva Riascos Plata” de la ciudad de Santiago de Cali.

La primera entrevista se orientó a los estudiantes, en la cual se indagó por el gobierno escolar, los escenarios intra-aula formales, los escenarios intra-aula informales, las votaciones para representación liberal, las votaciones para la toma de decisiones, las consultas y encuestas, sobre los procesos de participación directa, sobre sus expectativas, necesidades, intereses y saberes, sobre el nivel del impacto y finalmente por los asuntos o temas de participación.

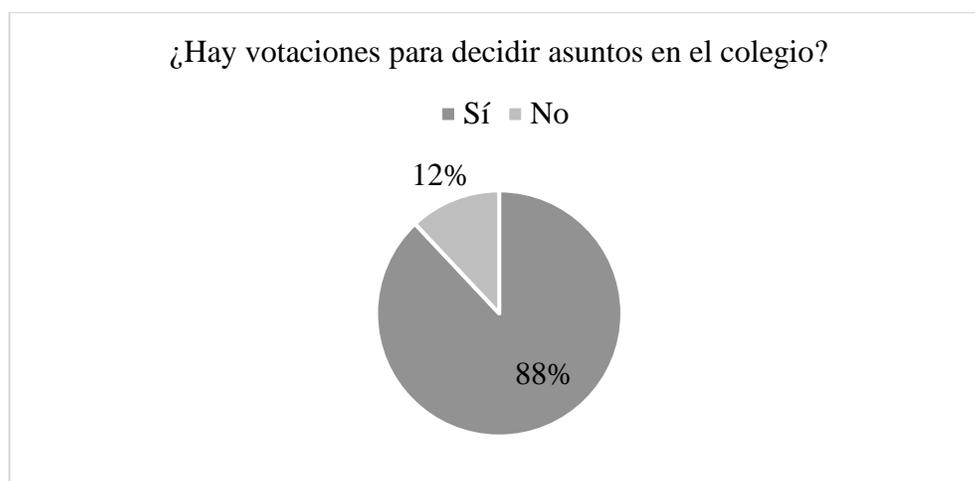
La segunda y tercera entrevista se orientaron a los docentes y directivos, correspondientemente. En estas se indagó igual manera por el gobierno escolar, los escenarios intra-aula formales y los escenarios intra-aula informales, las votaciones para representación liberal, junto con las votaciones para la toma de decisiones, sobre la existencia de consultas y encuestas, sobre los procesos de participación directa, acerca de las expectativas, necesidades, intereses y saberes, y sobre el nivel del impacto.

Finalmente, las encuestas se orientaron a trabajar con grandes grupos de estudiantes y familias, en las que se indagó por los escenarios intra-aula formales y los escenarios intra-aula informales, sobre las votaciones para representación liberal, sobre los procesos de participación directa y sobre los temas de la participación.

1. Resultados.

Los estudiantes discutieron sus puntos de vista sobre el gobierno escolar a través de entrevistas y encuestas, con el objetivo de identificar conocimientos sobre los procesos electorales de la institución educativa. Se les consultó si sabían acerca de votar para decidir asuntos relacionados a la escuela. Como se observa en la Figura 1, el 88% de los estudiantes respondió que era de su conocimiento que en el colegio se realizaban votaciones para la toma de decisiones. Siendo los procesos electorales de conocimiento de la mayoría de los estudiantes de básica primaria, se infiere que esta población probablemente alguna vez ha votado y tiene una opinión de los comicios.

Figura 1. Conocimiento acerca de votaciones en el colegio.



Fuente. Elaboración propia.

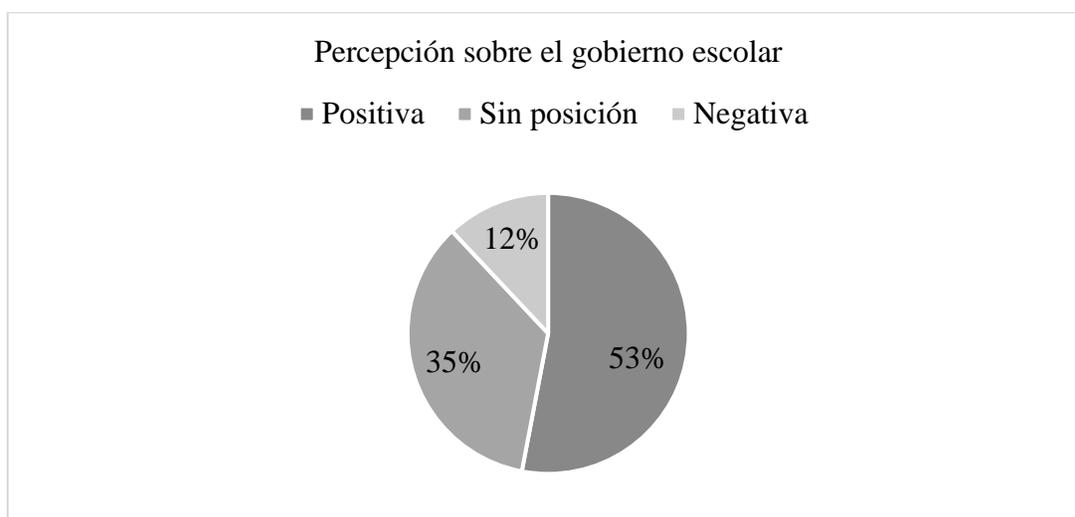
De igual manera, se preguntó a los estudiantes que se enfrentaron a votar para los cargos del gobierno escolar, si votaron para elegir a sus representantes y por qué lo hicieron o no. El 70% de los estudiantes entrevistados y encuestados afirmó participar en el proceso electoral, el 18% de los estudiantes que conocían las elecciones no participaron en ellas y el 12% no lo hicieron porque no tenían claro el proceso de participación.

A los estudiantes se les preguntó sobre su percepción del gobierno escolar, con la intención de evidenciar si tenían una percepción negativa o positiva de este. Se observó que el 53% de los niños y niñas tienen una percepción positiva frente a al 35% que tiene una percepción negativa. Es importante evidenciar que el 12% de los niños no tienen una opinión al respecto, siendo interesante que este mismo porcentaje de estudiantes es el que dice no saber sobre la existencia de votaciones en el colegio, permitiendo establecer hipotéticamente una correlación entre estos dos valores, asumiendo que es la misma población.

Otro hallazgo importante es que, en total, el 47% de los estudiantes tiene una opinión negativa o ninguna sobre el gobierno escolar, lo que implica que al menos el 17% de los encuestados que participan de los comicios electorales lo hacen pese a su percepción negativa de aquello que se elige mediante las elecciones.

Si se relaciona el anterior porcentaje, se puede inferir que si estos alumnos (que no tienen una percepción o tienen una percepción negativa del gobierno) no fuesen orientados por sus docentes a participar de las elecciones, probablemente no lo harían, obteniendo el mismo porcentaje de abstencionismo de la macro política electoral nacional 43% (Liendo et al., 2013). Este hallazgo sugiere que la dinámica de participación electoral de la institución educativa en cuanto a la cultura política de los sujetos es un reflejo de la cultura política nacional, siendo el modelo de participación escolar un elemento instituyente de una forma de cultura política al mismo tiempo que es indicador de la cultura política de la población sujeto de investigación.

Figura. 2. Percepción sobre el gobierno escolar por parte de los estudiantes.



Fuente. Elaboración propia.

Ahora bien, al consultar a los estudiantes por el motivo de su percepción acerca del gobierno escolar, la Tabla 7 muestra que 6 de 17 estudiantes indican que tienen una opinión positiva porque lo consideran “bueno”, lo que demuestra que no existe un criterio argumentativo para su opinión. Siendo los argumentos más relevantes para la retroalimentación positiva que tienen sobre el rol docente o educativo (5 de 17 estudiantes). Entre los niños y niñas con opiniones negativas, cabe destacar a los que señalan que su opinión se debe a que los alumnos seleccionados no cumplieron con sus promesas de campaña (2 de 17 alumnos).

Tabla 1. Motivo de percepción de los estudiantes acerca del gobierno escolar.

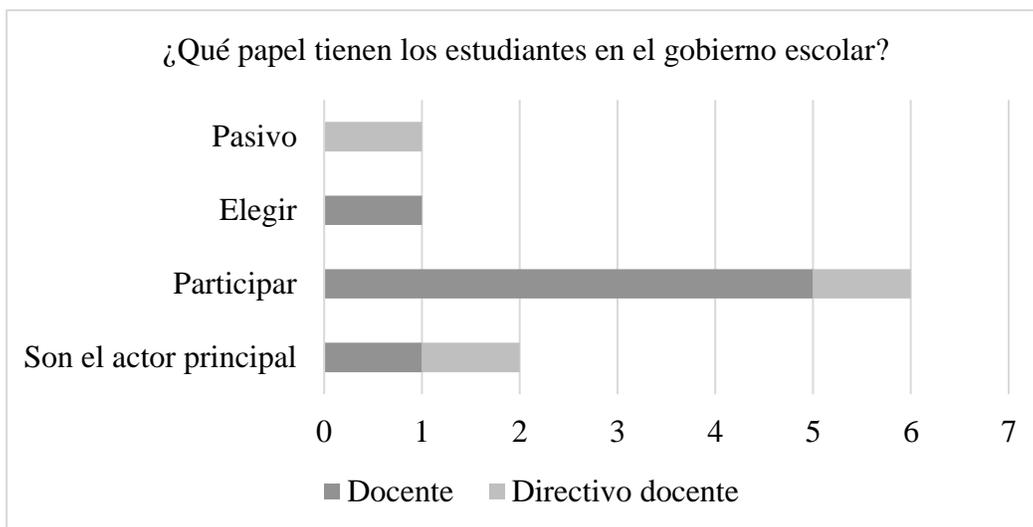
MOTIVO DE PERCEPCIÓN	FRECUENCIA
“Es bueno”	6
“No sé”	6
“Enseñan”	5
“Dan/garantizan alimentación”	2
“Defienden el interés estudiantil”	2
“Garantizan que el espacio locativo esté bien”	2
“No cumplen promesas”	2
“Ayudan”	1
“Dan cosas”	2
“Deben informarse de las dinámicas escolares”	3

Fuente. Elaboración propia.

Para desarrollar cualitativamente las inferencias analíticas, se les preguntó a los docentes y directivos docentes, mediante entrevistas, el papel que actualmente tienen los estudiantes de

básica primaria de la institución educativa en el gobierno escolar. Se identificó que, 6 de cada 10 entrevistados, afirman que su papel es únicamente participar, sin un mayor desarrollo de su respuesta. Vale subrayar que hay una suerte de prescriptibilidad en las respuestas de los docentes que no se contrastan con la realidad expresada por los estudiantes, pues estos indican que el estudiantado son el principal actor, eligen y participan, pese a que se observa en las respuestas del estudiantado que ello es relativo y supeditado a una dinámica en la que la mayoría de los estudiantes no tienen certeza de para qué o en qué participan.

Figura 3. Percepción de docentes y directivos acerca del papel de los estudiantes en el gobierno escolar.



Fuente. Elaboración propia.

Paralelamente, con el fin identificar los mecanismos utilizados en la institución para conocer la opinión de los estudiantes de la básica primaria de la Institución Educativa “Eva Riascos Plata”, se realizaron 55 consultas mediante entrevistas y encuestas a estudiantes, familias, docentes y directivos docentes. Se les interrogó acerca de si la institución lleva a cabo o no acciones participativas para la toma de decisiones (votaciones), y de acuerdo con los resultados el 56% de los consultados indican que sí existen mecanismos e instrumentos para la participación estudiantil y el 13% indicaron no entender la pregunta, situación que demuestra la limitada formación política/cívica de los entrevistados, particularmente de los estudiantes.

Finalmente, el 9% de los consultados indicó que no sabe, y esta misma proporción consideró la inexistencia de dichos entornos participativos. Ahora bien, para determinar a qué procesos de participación hacen alusión quienes afirmaron positivamente la existencia de estos entornos, se preguntó a las familias, docentes y estudiantes sobre los tipos escenarios de participación al interior y exterior de las aulas de clase. Frente a la participación al interior de las aulas, el 17% de los entrevistados respondió que no sabían si existían este tipo de

escenarios o consultas; el 14% indicó que se consultaban proyectos con los docentes; el 10% expuso que se referían a los diálogos en aula con los estudiantes para el establecimiento de acuerdos académicos y otro 10% indicó que la participación en el aula eran las tareas. Hubo otro tipo de respuestas, que exponen qué tipo de concepción tienen los entrevistados sobre la participación en la toma de decisiones, indicando ejemplos tales como concursos, levantar la mano, izar bandera, entre otros.

En este sentido, los procesos de participación se encuentran despolitizados, asumiendo labores cotidianas y propias de la dinámica escolar, como escenarios de participación, asignando un valor cualitativo a una dinámica que tiene un fin distinto a la participación en la toma de decisiones. En este mismo sentido, se subraya que los docentes y directivos docentes visibilizan la participación electoral de elección del personero, como el escenario de participación al interior de las aulas.

Ahora bien, al consultar acerca de los escenarios de participación al exterior del aula, el 18% de los estudiantes indicó que no sabía de la existencia de dichos escenarios, el 16% indicó que eran las clases de educación física, el 16% que la participación eran los eventos culturales, y el 7% las salidas a cine. Otras respuestas con menor peso porcentual, pero que nuevamente ilustran la despolitización tanto de la comunidad educativa como de los procesos y dinámicas cotidianas de la Institución Educativa “Eva Riascos Plata”, así como la carencia de un concepto de escenario o espacio de participación, es la relación desarrollada entre el uso de la sala de sistemas, los baños, el patio, las escaleras, los pasillos o las salidas pedagógicas, con escenarios de participación.

Con relación a las conducta institucional sobre dinámicas de participación que desbordan los mecanismos formales se observan distintos escenarios para la participación según el Manual de Convivencia Escolar, adoptado a partir de las orientaciones nacionales contenidas en el Decreto 1860 de 1994 (Decreto 1860, 1994), por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Según el Artículo 88. Derechos de los estudiantes, del Manual de Convivencia Escolar de la Institución Educativa “Eva Riascos Plata”, los estudiantes tienen derecho a participar activamente en las decisiones institucionales a través de los distintos órganos y mecanismos de participación que la institución ofrece. De lo anterior se infiere que la normativa institucional está orientada a desarrollar una forma poliárquica representativa.

Así mismo, el Artículo 88 sigue: “Tienen derecho a elegir y ser elegidos para los distintos órganos del Gobierno Escolar donde tiene lugar la participación del estudiantado” (Institución Educativa Eva Riascos Plata, 2014, p. 52). Respecto a las decisiones, el mismo artículo orienta que los estudiantes electos tienen el derecho de ser informados de las decisiones que se tomen al interior de la institución y que los afecte directamente en su proceso educativo y formativo, y que se les escuche sus inquietudes, quejas, reclamos y sugerencias cuando lo crean conveniente. Lo que expone con claridad la intención de limitar la participación a dinámicas de socialización y legitimación, y no a la participación directa sustantiva en la toma de decisiones.

De acuerdo con la estructura de escenarios para la participación, el personero de los estudiantes no es un órgano del gobierno escolar, pese a que podría participar en el Consejo Directivo y en el Consejo Académico cuando sea invitado o pida ser escuchado. Sin embargo, la posibilidad de su participación en dichos escenarios es discrecional de los agentes que componen estos espacios, y su participación consiste en poder participar de los momentos de deliberación, pero no en el momento del voto (el personero tiene voz, pero no voto), lo que supone un muy limitado impacto de su participación en la toma de decisiones, por lo que su jerarquía como agente del sistema es secundario.

Dado lo anterior, y teniendo en cuenta la estructura de participación piramidal de los escenarios con participación estudiantil en los que se pretende ir ampliando de arriba hacia abajo los niveles de participación directa, pero que de abajo hacia arriba siempre concluye con la participación directa de un solo estudiante, el Manual de Convivencia define como una de las funciones del personero promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes, para lo cual podrá utilizar los medios de comunicación interna del establecimiento, pedir la colaboración del consejo de estudiantes, organizar foros u otras formas de deliberación (Institución Educativa Eva Riascos Plata, 2014), lo que en principio supone garantizar la apertura de espacios informales de socialización y consulta, en los que necesariamente, por el contacto del personero con los estudiantes de base, la movilización y la deliberación es fundamental, siendo la consulta oral y en algunos casos la votación liberal, las herramientas de acuerdo entre el personero y los estudiantes.

1.1. De la participación, la cotidianidad y la vida escolar.

Se reconoce, por parte de los estudiantes, familias, docentes y directivos docentes, el gobierno escolar como algo externo a las dinámicas escolares, responsabilidades y derechos estudiantiles. Por lo que no está inmerso en la cotidianidad educativa. Por parte de los estudiantes, no hay una perspectiva integral de su universo escolar, y no se auto reconocen como sujetos de derechos y la interdependencia de su participación con el goce de otros derechos.

Asimismo, los estudiantes, familias, docentes y directivos docentes no reconocen el impacto de la participación en la vida escolar. Además, no hay una política institucional de participación intra-aula. Cada docente, de acuerdo con su interés, formación política y pedagógica, asume el tipo de participación, los temas, y la profundidad del gesto participativo.

1.2. De la “politización” y objetivo de la democracia escolar.

Los estudiantes no dimensionan el papel sustantivo del gobierno estudiantil y las potencialidades de su participación en este sistema; las necesidades más sentidas, son las

que se valoran por parte de los estudiantes cuando hay más intervención y relación con el ejercicio de la participación.

Cuando se vota en el sistema poliárquico se asume que sirve para aprender y tener actividades, para que esté en buenas manos (encargados de los problemas escolares), para que todo esté bien y para ser escuchados, asignando valores propios de las poliarquías liberales de tipo delegativa y representativa. Los estudiantes conciben la participación electoral, como un mecanismo de ayuda personal, no como el ejercicio de un derecho y un deber, y es limitado el reconocimiento del fin último de la participación, impactar la vida escolar.

Adicionalmente, los estudiantes observan los medios de participación como fines últimos de la misma, es decir, el solo proceso democrático como herramienta suficiente para hacer valer su participación en el gobierno escolar.

1.3. Formación política y construcción de sujetos políticos.

Las respuestas denotan una limitada formación política y claridad del papel del gobierno escolar por parte de toda la comunidad escolar, pero principalmente por los estudiantes. Los estudiantes confunden los escenarios de participación con espacios físicos al interior de la institución educativa.

Aunque se reconoce un posible papel educativo de la participación por parte de los docentes, no se visibiliza el papel socio-pedagógico de esta, y su función en la formación de cultura política. En la cultura política de la comunidad educativa, la democracia y el ejercicio electoral tienen una relación intrínseca y obligatoria. Este imaginario no permite reconocer las posibilidades de la participación sustantiva más allá de los mínimos orientados por la ley en el marco de las poliarquías representativas estipuladas por la política nacional de participación escolar.

Es importante mencionar que el agenciamiento de sujetos políticos se genera a partir de los procesos de socialización política. Si dichos procesos son limitados y parten de prejuicios respecto a los asuntos que tradicionalmente son motivo de interés a la niñez, dicha socialización implica la construcción de una cultura política “despolitizada”, convirtiéndose en dinámicas ajenas y poco interesantes.

En este sentido, se debe avanzar en la transformación de las prácticas y dinámicas de participación y relación social, orientadas a la democratización de la vida escolar en la institución y la cualificación de la participación de los estudiantes de básica primaria. Estos procesos pueden contribuir al reconocimiento y auto reconocimiento de la niñez como sujetos políticos, al mismo tiempo que se visibiliza el papel de la escuela como reproductora o transformadora de los modelos de sociedad y ciudadanía.

Dado lo anterior, a continuación, se proponen objetivos y acciones, tendientes a la democratización de la vida escolar en la institución y la cualificación de la participación de los niños y niñas de básica primaria:

Tabla 2. Objetivos, estrategias y líneas de acción para la democratización de la vida escolar.

OBJETIVO	ESTRATEGIA	LÍNEAS DE ACCIÓN
<p>Desarrollar procesos de fortalecimiento de la cultura y formación política para la democracia.</p>	<p>Fortalecimiento de la cultura y formación política para la democracia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Procesos de comunicación intra escolares para la promoción del reconocimiento de la dimensión decisoria de la democracia. b. Generar dispositivos para la toma de decisiones de manera colectiva con los niños y niñas, en situaciones de su cotidianidad. c. Desarrollo de ejercicios de formación política inter estamental, asociados a las mallas curriculares y garantizados con la apertura de escenarios de discusión y formación en clave de diálogo de saberes. d. Generar procesos de formación orientados a el reconocimiento en los niños y niñas de la y lo político, para construir un imaginario colectivo de lo que supone o es un escenario de participación. e. Promover con las familias semanarios sobre la importancia de la participación en casa, como una pauta de educación familiar. f. Garantizar procesos de participación no solo electorales, en los que se trasmite de manera clara y concreta, cual son los posibles logros y posibilidades del ejercicio de participación. g. Integrar a las dimensiones de la vida escolar, asuntos académicos, recreativos, dinámicas relacionales, convivencia, entre otros, procesos de participación. h. Generar procesos en los que se visibilice la importancia de votar por programas de gobierno, y no por sujetos particulares.

		<ul style="list-style-type: none"> i. Diseñar un plan anual de fortalecimiento de la participación y la democracia escolar con vinculación de toso los estamentos educativos. j. Realizar foros y conversatorios sobre las dimensiones, fines y mecanismos de la democracia escolar y la participación, más allá de los hechos electorales. k. Garantizar que los procesos de participación al interior de las aulas, sea de tipo deliberativos, y no electorales. l. Realizar balances críticos de los logros e impactos de la participación, con exposiciones y discusiones de cada uno de los estamentos.
<p>Promover un cambio en las relaciones de poder del gobierno escolar, tendiente a la gobernanza democrática.</p>	<p>Fortalecimiento de la gobernanza democrática escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Generar y potenciar escenarios para las bases estudiantiles en los que se asegure su participación directa y cualificada, mediante herramientas cualitativas como el diálogo directo, los talleres de expectativas y propuestas y las consultas semi estructuradas y estructuradas para la toma de decisiones en asuntos sensibles de la vida escolar. b. Generar oportunidades y posibilidades para que los alumnos tengan control sobre su propio proceso de formación, implementando sistemas de trabajo colaborativos, donde se favorezca el diálogo y se otorgue un sentido de responsabilidad a la participación. c. Promover procesos de participación asociativa y acción colectiva en diversos temas de interés de los niños y niñas. d. Realizar una agenda de asambleas por aula y generales, para la discusión de diversos temas de interés para cada uno de los estamentos. e. Establecer mecanismos institucionales destinados a que todos sus miembros deliberen, de manera sistemática u ocasional, sobre todas aquellas cuestiones que les afectan.

		<p>f. Diseñar instrumentos para la participación en la gestión escolar que les permita a los niños y niñas de básica primaria, tener una participación efectiva en la gestión escolar.</p> <p>g. Promover procesos de autorreconocimiento del derecho y obligación al cogobierno.</p> <p>h. Avanzar en un proceso de ajuste del Manual de Convivencia, el cual desarrolle la propuesta de participación y gobierno escolar, intentado ir más allá de las obligaciones de ley, fundamentalmente en la conformación y construcción de instancias y en la posibilidad de impacto equitativo en las estructuras de participación, limitando el actual desequilibrio de poderes y la dependencia de los espacios administrativos y rectoría.</p> <p>i. Diseñar escenarios, metodologías e instrumentos de manera fractal, desde la dimensión personal, a la general, para la democracia escolar.</p>
<p>Generar procesos de formación y fortalecimiento de liderazgos obedenciales.</p>	<p>Formación y fortalecimiento de liderazgos.</p>	<p>a. Instituir la obligatoriedad a los representantes estudiantiles de procesos de auscultación del general del grupo de estudiantes.</p> <p>b. Establecer mecanismos, metodologías y escenarios para que el estamento estudiantil del gobierno escolar visibilice las situaciones relevantes para este.</p> <p>c. Fortalecer agentes líderes mediante procesos de formación política orientados a agenciar y potenciar actitudes cooperativas, discutir el caudillismo y el populismo, y apoyar la formulación de propuestas y proyectos institucionales.</p> <p>d. Desarrollar procesos de formación con los niños y las niñas, además para que politicen su perspectiva de la participación, fortalezcan su capacidad para ejercer en cualquiera de los niveles y procesos, su derecho a la participación.</p>

		<p>e. Promover, mediante agenciamientos psicosociales de la cultura política de los estudiantes, así como mediante procesos, mecanismos y escenarios de participación, un ejercicio del poder de tipo obediencial.</p> <p>f. Capacitar a los estudiantes para que puedan expresar las situaciones que son relevantes, y las posibles alternativas de acción, para que sea naturalizado por ellos el impacto a la toma de decisiones como fin de la participación.</p>
--	--	---

Fuente. Elaboración propia.

2. Conclusiones.

Los estudiantes de primaria de la Institución Educativa “Eva Riascos Plata” de la ciudad de Santiago de Cali (Valle) de Colombia, no se reconocen como sujetos políticos, situación que dificulta el goce pleno y efectivo de su derecho a participar en las dinámicas de participación escolar, y obliga a la institución educativa a generar procesos de formación para que los estudiantes comprendan los procesos fundamentales de la democracia escolar, desarrollen conciencia de los problemas escolares y comunitarios, fomenten la capacidad de pensar críticamente y la voluntad de entablar un diálogo democrático con sus compañeros sobre diferentes puntos de vista y, principalmente, comprender la importancia de su participación en la gobernanza escolar.

Adicionalmente, la democracia no debe comprenderse solamente como un ejercicio electoral, donde hegemonizan las formas de la política tradicional y se busca el poder dentro de las aulas, agotándose el ejercicio participativo en la mera elección popular. Para poder avanzar en procesos de democratización escolar en la Institución Educativa “Eva Riascos Plata” es necesario analizar las dinámicas de participación y liderazgo estudiantil de manera más específica. Algunas categorías claves para la comprensión de las dinámicas de participación escolar son: a) La participación, cotidianidad y vida escolar; b) La politización y fin (finalidad) de la democracia escolar; c) Dinámica electoral y d) Formación política y construcción de sujetos políticos.

En este sentido, la Institución Educativa “Eva Riascos Plata” debe fomentar la participación de los estudiantes en la gobernanza escolar. Los gobiernos estudiantiles eficaces sirven para varios propósitos importantes en nuestras escuelas. Son laboratorios en los que los estudiantes pueden aprender y practicar habilidades ciudadanas esenciales, el respeto a la dignidad humana y el valor del proceso democrático. Proporcionan a los estudiantes foros efectivos para promover nuevas ideas e iniciar mejoras escolares y también actúan como una plataforma para la expresión ordenada de puntos de vista en conflicto y procedimientos para resolver conflictos cuando los estudiantes no están de acuerdo con las políticas y decisiones que afectan sus vidas.

A modo de discusión, los resultados muestran que la influencia política y de los estudiantes de primaria de la Institución Educativa “Eva Riascos Plata” de la ciudad de Santiago de Cali (Valle) de Colombia es limitada, confirmando así otros estudios vinculados a las formas y mecanismos de participación en las escuelas (Devine, 2002; Galván & Cervantes, 2017; Milstein & Otaso, 2013). Como sugiere Ñañez Rodríguez & Capera Figueroa (2017) en su investigación sobre la participación política y el gobierno escolar en las instituciones educativas de Ibagué (Colombia, “los planes educativos institucionales fallan en lograr una sólida, profunda y crítica formación sobre la ciudadanía y lo público” (p. 1).

Aunque los profesores, familiares y directivos tengan ciertas percepciones sobre la democracia escolar y de participación de los alumnos, las oportunidades de los niños de tener algo que decir siguen siendo limitadas (Thornberg & Elvstrand, 2012). La falta de espacios de diálogo y democracia, la incompreensión y la falta de continuidad en la escuela parecen obstaculizar la participación de los alumnos y las ambiciones de democracia escolar (Edwards-Groves, 2013; Morrison, 2008); por ejemplo, Palmgren-Neuvonen et al (2021) en su investigación desarrollada en escuelas finlandesas, sugiere que la creación de espacios dialógicos es fundamental para avanzar en la participación escolar y el reconocimiento de sus derechos.

Sin embargo, las escuelas, incluida la Institución Educativa “Eva Riascos Plata”, parecen funcionar como lo que Thomas & O’Kane (1999) llamaron un “sistema de desempoderamiento” en el que el comportamiento y las experiencias de los niños son moldeados por fuerzas de control con pocas oportunidades para que participen en la toma de decisiones o en la negociación de las normas. Además, al igual que Wyness (2009) descubrió que la gobernanza escolar generaba relaciones jerárquicas en función de la edad entre los alumnos, lo que tenía el efecto de silenciar las voces de los niños más pequeños en la escuela, tal y como se demuestra en la presente investigación.

Por lo tanto, los profesores y directivos tienen que desarrollar ciertas estrategias para establecer y mantener la participación dentro y fuera del aula. Una de las estrategias es la democratización, es decir, la promoción de un alto nivel de participación de los alumnos en las políticas del centro, como los consejos o cabildos escolares para tomar decisiones importantes acerca de las normas institucionales. Estas estrategias ya han sido contrastadas por diversos investigadores con resultados positivos (Kahne & Westheimer, 2003; Murati, 2015; Simovska, 2004).

Referencias.

- Alshurman, M. (2015). Democratic Education and Administration. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 861-869. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.551>
- Ángel, G., Alaniz, E., Lidia, N., & García, D. (2017). Repensar la educación desde la perspectiva de la otredad. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*, 2016.
- Cheong, K. C., & Ong, B. (2016). *An Evaluation of the Relationship Between Student Engagement, Academic Achievement, and Satisfaction* (S. F. Tang & L. Logonnathan (eds.); pp. 409-416). Springer Singapore.
- de Groot, I., & Lo, J. (2020). The democratic school experiences framework: A tool for the design and self-assessment of democratic experiences in formal education. *Education, Citizenship and Social Justice*. <https://doi.org/10.1177/1746197920971810>
- Devine, D. (2002). Children's Citizenship and the Structuring of Adult-child Relations in the Primary School. *Childhood*, 9(3), 303-320. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003044>
- Edwards-Groves, C. J. (2013). Creating spaces for critical transformative dialogues: Legitimising discussion groups as professional practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(12). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n12.1>
- Galván, L. M. P., & Cervantes, A. D. L. C. O. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 179-207.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. MacGraw-Hill/Interamericana.
- Institución Educativa Eva Riascos Plata. (2014). *Manual de Convivencia Escolar*.
- Kahne, J., & Westheimer, J. (2003). Teaching Democracy: What Schools Need to Do. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 34-66. <https://doi.org/10.1177/003172170308500109>
- Liendo, N., Mejía, L., & Orjuela, G. (2013). Abstencionismo electoral en Colombia: una aproximación a sus causas. *Registraduría Nacional del Estado Civil*, 62.
- Milstein, D., & Otaso, A. (2013). Participación política de niños y niñas en la cotidianidad de las escuelas. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1(7).
- Decreto 1860, (1994). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Morrison, K. (2008). Promises and Challenges of Student Voice and Choice, Part One. *Educational Horizons*, 87(1), 50-60.

- Murati, R. (2015). Conception and Definition of the Democratization of Education. *Journal of Education and Practice*, 6(30), 173-183.
- Ñañez Rodríguez, J. J., & Capera Figueroa, J. J. (2017). Participación política y gobierno escolar en las instituciones educativas de Ibagué. *Espacios Públicos*, 20(48), 151-171. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67652755008>
- Palmgren-Neuvonen, L., Littleton, K., & Hirvonen, N. (2021). Dialogic spaces in divergent and convergent collaborative learning tasks. *Information and Learning Science*, 12(5-6), 409-431. <https://doi.org/10.1108/ILS-02-2020-0043>
- Quesada, V., Garcia-Jimenez, E., & Gomez-Ruiz, M. A. (2017). *Student Participation in Assessment Processes* (pp. 226-247). <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0531-0.ch012>
- Simovska, V. (2004). Student participation: a democratic education perspective--experience from the health-promoting schools in Macedonia. *Health Education Research*, 19(2), 198-207. <https://doi.org/10.1093/her/cyg024>
- Thomas, N., & O'Kane, C. (1999). Experiences of Decision-Making in Middle Childhood. *Childhood*, 6(3), 369-387. <https://doi.org/10.1177/0907568299006003005>
- Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- Valdés, R., Manghi, D., & Godoy, G. (2020). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 55, 1-27. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0055-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0055-008)
- Wyness, M. (2009). Children Representing Children. *Childhood*, 16(4), 535-552. <https://doi.org/10.1177/0907568209344274>

FACTORS FOR THE DEVELOPMENT OF EVALUATIVE PRACTICES OF THE TEACHERS OF THE TECHNICAL PROGRAM IN BUSINESS MANAGEMENT

Martha Lucía Bello Reyes
marthalucia1211@hotmail.com

María Ligia Castillo Grijalba
Mlcg2404@gmail.com

Recibido. Julio del 2021. Revisado. Agosto del 2021 Aceptado. Septiembre del 2021

Abstract.

The evaluation in higher education is often located as an appendix of the teaching-learning process and others as a simple instrument or tool that is used at the end of each academic period, this is referred to make judgments that can be subjective and are rarely product of consolidated criteria resulting from the pedagogical richness of a program or institution. In this order, the present investigation starts from an approach to the study of art, with it the consolidation of elements that make up categories, which are then organized and validated by experts, collecting the most representative theoretical conceptions.

The study is limited to recognizing the theoretical factors and validating them with experts, taking into account the relationship with the development of evaluative practices in the Technical Program in Business Management where teachers with a variety of conceptions and formations converge that account for the richness of strategies of evaluation that are used in the learning process, leaving with the above the first stage of a macro project so that later the factors are implemented, these practices are characterized and consolidated, resulting in the benefit of the institution.

Keywords. Evaluation, Competencies, Teaching, Learning, Technicians in Business Management.

FACTORES PARA EL DESARROLLO DE PRACTICAS EVALUATIVAS DE LOS DOCENTES DEL PROGRAMA TÉCNICO EN GESTIÓN EMPRESARIAL

Resumen.

La evaluación en la educación superior muchas veces se ubica como un apéndice del proceso de enseñanza aprendizaje y otras como simple instrumento o herramienta que se usa al final de cada período académico, este se remite a emitir juicios que puede resultar subjetivos y en pocas ocasiones son producto de criterios consolidados fruto de la riqueza pedagógica de un programa o de la institución. En este orden la presente investigación parte de un acercamiento al estudio del arte, con ello la consolidación de elementos que conforman categorías, que luego se organizan y se validan por expertos recogiendo las concepciones teóricas más representativas.

El estudio se limita a reconocer los factores teóricos y a validarlos con expertos, teniendo en cuenta la relación con en el desarrollo de prácticas evaluativas en el Programa Técnico en Gestión Empresarial donde confluyen docentes con variedad de concepciones y formaciones que dan cuenta de la riqueza de estrategias de evaluación que se usan en el proceso de aprendizaje, dejando con lo anterior la primera etapa de un macro proyecto para que luego se implementen los factores, se caractericen y consoliden dichas prácticas redundado en beneficio de la institución.

Palabras clave. Evaluación, Competencias, Enseñanza, Aprendizaje, Técnicos en Gestión Empresarial.

Introducción.

El contexto educativo exige dar respuesta a las diversas necesidades que se presentan en el aula, esto implica una continua actualización de los docentes en cuanto a sus prácticas, formas de enseñanza y por su puesto concepciones y actuaciones en relación con la evaluación.

El presente documento está estructurado en cuatro momentos que describen la forma en que se realizará la investigación. El primero presenta la contextualización y planteamiento del problema. El segundo considera los referentes teóricos, conceptuales, contextuales y normativos que soportan teóricamente el ejercicio. El tercer momento describe y articula el sistema metodológico; enfoque, diseño, alcance, técnicas y fases. En el cuarto momento se evidencian los resultados del estudio y se proyectan los elementos a seguir para el mejoramiento institucional en el campo de la evaluación.

Referentes Contextuales.

El estudio de investigación se realizará en El Instituto Técnico Nacional de Comercio “Simón Rodríguez” de Cali, entidad pública del orden nacional. El profesorado necesita referentes teórico-metodológicos y prácticos, claros, que le sirvan a modo de anclaje al cual asirse para no naufragar en esta ola de reformas en la que se encuentra jalonado por fuerzas centrífugas. Un elemento fundamental del currículo que no ha merecido la debida atención por parte de los diseñadores e impulsores del cambio ha sido la evaluación del aprendizaje, a juzgar por la poca claridad que existe respecto a cómo valorar las distintas competencias (genéricas, específicas, transversales...) que se pretende que los alumnos adquieran y que se condensan en el perfil de egreso, más allá de algunas propuestas que se reducen al llenado de ciertos formatos y guías con indicadores a evaluar las competencias. Esta confusión está dada, en buena medida, por la complejidad y la falta de consenso del propio concepto de evaluación por competencia. Tampoco se advierte una clara distinción entre evaluación por competencias y estándares de evaluación por desempeño, puesto que no son conceptos equivalentes.

Referentes Teóricos.

La presente investigación busca contribuir al debate teórico actual en torno a la evaluación de competencias, aportar algunas herramientas de tipo metodológico que permitan a los docentes mejorar sus concepciones y prácticas de evaluación. Según Moreno (2012), la evaluación es un elemento clave del proceso formativo por las consecuencias e implicaciones que tiene para el alumno, el docente, el sistema educativo y la sociedad, vislumbra las competencias con un panorama abigarrado e incierto, determinado por las inconsistencias que presentan las distintas reformas educativas en el país.

Existen distintos enfoques y clasificaciones de las competencias, según el marco teórico y cultural que se adopte. La reforma curricular del sistema educativo tiene un elemento común que comparten todos los tramos de enseñanza del sistema: un currículo con un enfoque basado en competencias. Este proceso de reforma se ha emprendido en sus diferentes niveles.

Sin embargo, Según Boom y Van der Klink (2002); Westera (2001), un elemento central del currículo que no ha merecido la debida atención por parte de los diseñadores e impulsores de la reforma ha sido la evaluación del aprendizaje, a juzgar por la poca claridad que existe respecto a cómo evaluar las distintas competencias que se pretende que los alumnos desarrollen y que se establecen en el perfil de egreso. Confusión que está dada, en buena medida, por la complejidad y falta de consenso del propio concepto de competencia y los componentes que la integran.

La evaluación es uno de los elementos clave del proceso formativo por las consecuencias e implicaciones que tiene para el docente, el alumno, el sistema educativo y la sociedad. Precisamente en este apartado vamos a abordar el tema de la evaluación del aprendizaje en un currículum basado en competencias, con la finalidad de poder ofrecer algunos principios orientadores que permitan al profesorado mejorar sus concepciones y prácticas de evaluación.

La evaluación es uno de los puntos más complejos en la formación por competencias, pues una evaluación por competencias implicaría una reforma radical del sistema educativo, implica esencialmente el cambio de una evaluación por logros a una evaluación por procesos, por lo tanto, no se evalúa un resultado sino todo el proceso de aprendizaje, en el que a su vez interfiere el contexto, la motivación, los sistemas simbólicos y el desarrollo cognitivo. Ello implica hacer un seguimiento al proceso de aprendizaje desde la motivación misma hasta la ejecución de la acción y su consecuente resultado. Con el fin de condensar los aspectos más significativos en relación con el estado de la cuestión se presenta la siguiente tabla que determina los principales aportes en la materia.

Tabla 1. Estado de la Cuestión (Diagnostico y antecedentes).

TITULO DEL ESTUDIO	Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias.
AUTOR Y AÑO	Álvarez, J. 2008
PROBLEMA DE INVESTIGACION	Cómo hacer compatible una enseñanza centrada en el alumno y una evaluación que mira resultados en términos de competencias y evaluación con evidencias empíricas, resultados medibles, constatables y verificables.
OBJETIVO(S)	Transformar el examen en una cultura de evaluación como un de formación. Analizar y reflexionar sobre los aspectos de la intervención críticamente informada, moralmente ejercida y responsablemente asumida por parte del docente que fundamente y justifique cualquier decisión de mejora de las prácticas de enseñar y de aprender.
	Cualitativo, análisis y reflexión sobre los aspectos a seguir

METODO DE INVESTIGACIÓN	mediante una intervención críticamente informada, moralmente ejercida y responsablemente.
CONCLUSIONES	<p>Pretender una calidad en la educación que no busque o no tenga en cuenta la calidad de vida en la que viven los sujetos a los que está dedicada aquella aspiración de calidad.</p> <p>La evaluación, como concepto y como práctica, no podemos perder de vista que prioritariamente se trata de un acto de justicia, de ecuanimidad.</p> <p>Son exigencias que derivan de la competencia profesional de quien enseña. En la medida que esto se dé podremos creer que la enseñanza centrada en competencias evalúa formativamente el aprendizaje de quienes aprenden.</p>
TITULO DEL ESTUDIO	Reformar la evaluación para reformar la enseñanza
AUTOR Y AÑO	Casanova, M. (1999).
PROBLEMA DE INVESTIGACION	<p>Resulta tan decisiva la evaluación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y para poder aplicar correctamente los principios psicopedagógicos actuales.</p> <p>Es tan importante el cambio de la evaluación para conseguir el modelo educativo exigido por nuestra sociedad y el perfil de ciudadano adecuado para el futuro.</p>
OBJETIVO(S)	Dado que la evaluación es un elemento que condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje de modo absoluto, es de especial interés que se ajuste con gran precisión a las metas educativas que se proponen para el alumnado de modo.

METODO INVESTIGACIÓN	DE	Evaluación formativa que, para cumplir la finalidad que tiene encomendada debe desarrollarse de acuerdo con un modelo cualitativo.
CONCLUSIONES		<p>Las posiciones cuantitativa y cualitativa se van acercando por las mismas imposiciones de los estudios que se llevan a cabo y las finalidades que se proponen con ellos.</p> <p>El modelo cualitativo permite describir con amplitud las situaciones e informar de las mismas a todos los implicados en ese proceso.</p>
TITULO DEL ESTUDIO		Manual de evaluación educativa (5ª. ed.). Madrid: La Muralla.
AUTOR Y AÑO		Casanova, M. 1999.
PROBLEMA INVESTIGACION	DE	<p>Qué ocurriría si desaparecieran los exámenes de la enseñanza</p> <p>Obligatoria.</p>
OBJETIVOS		<p>Este modelo de valuación, aplicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje,</p> <p>resulta decisivo para mejorar cualitativamente la calidad educativa.</p>
METODO INVESTIGACIÓN	DE	Analizar si dejáramos de examinar y de calificar con notas, que sólo le muestran la posesión de aprendizajes intrascendentes en la mayoría de los casos.
CONCLUSIONES		La evaluación se convierte en base fundada de las innovaciones educativas. en cualquiera de los elementos curriculares u organizativos en los que se propongan.

		El profesorado de cada centro es el artífice principal de la innovación permanente del sistema educativo y precisa de la evaluación para su actuación coherente.
TITULO DEL ESTUDIO AUTOR		El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? <i>Perfiles Educativos</i> , 28 (2),
AUTOR Y AÑO		Díaz Barriga, A. 2006.
PROBLEMA DE INVESTIGACION	DE	El enfoque de competencias representa una innovación, o sólo una apariencia de cambio.
OBJETIVOS		Llegar a una articulación conceptual del término que permita caracterizar los elementos que definen a las competencias en Educación.
METODO DE INVESTIGACIÓN	DE	<p>Revisar los fundamentos conceptuales del término competencia mediante tres secciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Funge como preámbulo al tema. 2. Las dificultades que tiene la conceptualización del término competencias. 3. Examina algunas opciones para su empleo en la educación y en los planes de estudios.
CONCLUSIONES		<p>El empleo del término competencias ha dado origen a un lenguaje muy amplio en el terreno de la educación.</p> <p>Esta diversificación lleva a promover clasificaciones distintas de las competencias y origina una enorme confusión.</p> <p>No existe una clasificación completa, racional y funcional que oriente los procesos de diseño curricular y los sistemas de</p>

	enseñanza.
TITULO DEL ESTUDIO	La Evaluación. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista
AUTOR Y AÑO	Díaz, F. Y Barriga, A. 2002.
PROBLEMA INVESTIGACION DE	La Evaluación ya no es la simple comparación del trabajo del alumno con una norma previa. Es un esfuerzo de comunicación intersubjetiva, en el que el maestro y el alumno se esfuerzan por analizar las representaciones de la otra parte y comprenderlas para hacerlas converger. La corrección de los ejercicios permite este intercambio acerca del objeto de estudio, que los “errores” de sumativa asuma su función acreditativa sólo al término de un ciclo completo.
METODO INVESTIGACIÓN DE	Los cuestionarios, las pruebas de desempeño, abiertas y cerradas, los trabajos complejos- tales como ensayos, monografías, etcétera-, son instrumentos muy utilizados en las evaluaciones sumativas.
OBJETIVOS	La clasificación que distingue a los tipos de evaluación. Estas tres clases de evaluación son: diagnóstica, formativa y sumativa.
CONCLUSIONES	<p>Los instrumentos de tipo formal constituirán los recursos más utilizados para valorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes logrados al término del ciclo.</p> <p>La utilización de técnicas, instrumentos o situaciones de evaluación en las que participen y se involucren activamente los alumnos, y les sirvan como experiencia para adquirir criterios de autoevaluación y autorregulación de sus</p>

		aprendizajes.
TITULO DEL ESTUDIO		Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida
AUTOR Y AÑO		Díaz Barriga, F. 2006.
PROBLEMA DE INVESTIGACION		Problemas auténticos aprendizaje en el servicio. Cognición situada y aprendizaje en contextos escolares.
OBJETIVOS		Se presenta un conjunto de estrategias para el aprendizaje significativo basadas en una enseñanza situada y experiencial.
METODO DE INVESTIGACIÓN		Análisis de casos, proyectos, simulaciones situadas, entre otros y se concluye en términos de su potencialidad para promover el facultamiento. práctica para el alumno.
CONCLUSIONES		<p>Se describen los principios del paradigma de la cognición situada vinculado al enfoque sociocultural vigotskiano que se afirma que el conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura.</p> <p>Se destacan la importancia de la mediación, la construcción conjunta de significados.</p>
TITULO DEL ESTUDIO		La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza
AUTOR Y AÑO		Díaz Barriga, Frida. 2005.
PROBLEMA DE		La necesidad de un cambio de visión no sólo en la enseñanza y el aprendizaje, sino también en la evaluación de ambos

INVESTIGACION	procesos.
OBJETIVOS	La resolución de problemas, el análisis de casos y el aprendizaje basado en el servicio son metodologías con un gran potencial siempre y cuando aborden de manera estratégica cuestiones reales, de verdadera relevancia social, académica.
METODO DE INVESTIGACIÓN	Se revisa la perspectiva que resulta acorde con los postulados de los enfoques experiencial y situado: la evaluación auténtica. teóricamente los elementos del proceso evaluativo que operan en la actualidad como parte integrante de este enfoque curricular.
CONCLUSIONES	<p>La evaluación de competencias es un proceso continuo, operativo, crítico, creativo, orientador, regulador, sistémico, cooperativo, referencial e integral que requiere de criterios de evaluación, de actividades de aprendizaje y principios orientadores debidamente establecidos.</p> <p>La evaluación en un currículo por competencias se caracteriza por ser un eje integrador, dinamizador y valorador integral de los procesos de aprendizaje y de enseñanza.</p>
TITULO DEL ESTUDIO AUTOR	La evaluación del aprendizaje en el marco del currículo por competencias
AUTOR Y AÑO	Ávila M & Paredes I. 2015.
PROBLEMA DE INVESTIGACION	Cuáles son los elementos esenciales de la evaluación en un currículo por competencias.

OBJETIVOS	<p>Analizar los elementos de la evaluación en el marco del currículo por competencias.</p> <p>Identificar los elementos esenciales de la evaluación en un currículo por competencias. Caracterizar los elementos que integran la evaluación en un currículo por competencias.</p>
METODO DE INVESTIGACIÓN	<p>Conjunto de datos que le permitirán categorizar los elementos que integran la evaluación en un currículo por competencias. Para construir dichas categorías fue necesario describir.</p>
TITULO DEL ESTUDIO	<p>Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación</p>
AUTOR Y AÑO	<p>UNESCO 2015.</p>
PROBLEMA DE INVESTIGACION	<p>Cuáles de estos nuevos retos y objetivos curriculares pueden y deben evaluar los sistemas y sus muchos interesados y asociados.</p> <p>Cómo pueden los resultados de estas evaluaciones orientar de manera constructiva a los encargados del desarrollo curricular y las muchas personas que son responsables de los diferentes elementos necesarios para impartir el currículo con éxito.</p>
OBJETIVOS	<p>Apoyar la labor de los países en la incorporación de temas desafiantes en los procesos de renovación y desarrollo de los currículos en diferentes niveles, ámbitos y ofertas del sistema educativo.</p>
METODO DE INVESTIGACIÓN	<p>Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje</p>

CONCLUSIONES	<p>La capacidad de crear y llevar a cabo las evaluaciones del aprendizaje y de analizar y utilizar los resultados para mejorar la enseñanza y el aprendizaje es fundamental para el éxito de un sistema y asegurarse de que los estudiantes salgan de la escuela con el conocimiento y las competencias que la sociedad les requiere.</p> <p>El logro de esta capacidad y el uso de la evaluación no sólo como un termómetro, sino para contribuir a un diagnóstico rico, preciso y pertinente de lo que los estudiantes están y no están aprendiendo y cómo los sistemas pueden funcionar mejor para mejorar estos resultados requiere reflexión y acción por parte de todos los actores educativos.</p>
TITULO DEL ESTUDIO	La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada?
AUTOR Y AÑO	Sánchez M. Revista Digital Universitaria Vol. 19, Núm. 6, noviembre-diciembre 2018
PROBLEMA DE INVESTIGACION	Qué es la evaluación del aprendizaje
OBJETIVOS	Los actores de la educación deben adquirir conciencia de los alcances y limitaciones de los instrumentos de la evaluación del aprendizaje
METODO DE INVESTIGACIÓN	Especificar claramente lo que se va a evaluar es fundamental. La evaluación es un medio para un fin, no un fin en sí mismo. Los métodos de evaluación del aprendizaje deben elegirse por su relevancia para las características que se van a evaluar del estudiante. Requiere de una variedad de procedimientos e instrumentos. Su uso adecuado requiere tener conciencia de su propósito y de las bondades y limitaciones de cada método.
	La comprensión clara del concepto moderno de validez es

CONCLUSIONES	<p>fundamental para entender las limitaciones de los resultados de los exámenes, ya que extrapolar conclusiones y decisiones más allá de lo académicamente obtenible es inapropiado e incluso puede ser peligroso.</p> <p>Si un estudiante tiene un desempeño deficiente en una aplicación de un examen sumativo de alto impacto, eso no significa que sea “mala persona”, “incompetente”, alguien que “no debió estudiar esa carrera”, entre otros muchos calificativos que se asignan como etiquetas y que tienen un impacto emocional importante.</p>
---------------------	--

Fuente. Elaboración propia.

2.1.1. Categorías Teóricas.

La evaluación es parte integral del Sistema educativo en el ámbito nacional e internacional; el propósito del proceso de evaluación a realizar se enfatiza en los programas educativos, en los profesores, en el aprendizaje, a partir del nivel del Sistema educativo en Colombia y específicamente del Instituto Técnico Nacional de Comercio Simón Rodríguez de Cali.

Materiales y Métodos.

De acuerdo con Salgado (2009, p.6), la presente investigación cuenta con un enfoque cualitativo teniendo en cuenta que este es un campo interdisciplinario, transdisciplinario y en ocasiones contra disciplinario, atraviesa las humanidades y las ciencias sociales y físicas, la heterogeneidad manifiesta, se han descubierto algunas preocupaciones epistemológicas comunes, tales como intentar la construcción de un tipo de conocimiento, que permite captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural, a quienes algunos científicos llaman actores o protagonistas sociales, y asumir que el acceso al conocimiento de lo específicamente humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia no puede ser circunscrita sólo al plano objetivo tan limitado e insuficiente, sino que típicamente transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo, es por ello que la presente investigación se ubica en bajo un enfoque cualitativo.

De otra parte, Salgado Lévano, Ana C. (2007) confirman que investigación cualitativa, plantea algunos retos a partir de diferentes autores que permiten determinar el diseño, evaluación y metodología a seguir en este ejercicio investigativo, en este caso la presente

investigación analiza los factores que los docentes involucran en la evaluación, entre ellos los vinculados con las nuevas tecnologías de la información y comunicación, a partir de un servidor con un gran potencial para la realización de las tareas de rutina y como apoyo a la elaboración conceptual y teórica, pero sin que este pueda reemplazar la capacidad deductiva del investigador. Amezcua & Gálvez, (2002).

Alcance de la Investigación. Descriptivo.

De acuerdo con Hernández et al. (2014, p. 98), “los estudios de corte descriptivo tienen como propósito especificar las propiedades y características importantes de cualquier fenómeno susceptible de análisis, pudiendo describir las tendencias de un grupo o población”. En este alcance de la investigación, ya se conocen las características del fenómeno y lo que se busca, es exponer su presencia en un determinado grupo humano. En el proceso cuantitativo se aplican análisis de datos de tendencia central y dispersión. En este alcance es posible, pero no obligatorio, plantear una hipótesis que busque caracterizar el fenómeno del estudio.

En la investigación con alcance descriptivo de tipo cualitativo, se busca realizar estudios de tipo fenomenológicos o narrativos constructivistas, que busquen describir las representaciones subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado fenómeno. Ramos, Galarza. (2016)

Conclusiones.

La transformación conceptual de la evaluación permite analizar los propósitos, los alcances, las metodologías utilizadas, las limitaciones, los ámbitos y la complejidad para su definición.

La tendencia conceptual vigente de la evaluación para la mejora es vista como un proceso, cuyas características son propiciar la reflexión, la autoevaluación y la coevaluación, con la finalidad de que los resultados tengan un uso positivo y no punitivo; los actores a evaluar deben tener claridad de los aspectos y utilidad de la evaluación; de esta forma, se facilita el proceso evaluativo y se evita la resistencia y su rechazo.

Conceptualmente, el término evaluación desde esta fundamentación se ha aplicado al ámbito

educativo: la institución, el currículum, los programas, los estudiantes el aprendizaje, los profesores pueden ser evaluados. El análisis del recorrido conceptual y el proceso evaluativo permite percatarse de la importancia de la claridad sobre estos aspectos al implementar un proceso evaluativo, de tal forma que toda evaluación que se lleve a cabo esté respaldada de manera conceptual, para que no se quede tan solo en el plano instrumental, como se ha criticado arduamente.

Toda evaluación necesariamente tiene un proceso que contempla las fases de planeación, ejecución, y análisis de resultados. La fase de planeación es donde se determina el ámbito a evaluar, la función y finalidad que tendrá, el enfoque metodológico que se usará, la especificación de indicadores y criterios a utilizar, el análisis de los resultados y, finalmente, el informe del proceso. Elola y Toranzos, (2000). Sin embargo, no puede desarrollarse un proceso de evaluación sin asumir una postura teórico-conceptual de la misma.

En la fase de planeación, donde se establece el ámbito a evaluar, que, en el caso educativo, puede referirse a la institución escolar, al sistema educativo, a programas o proyectos, a los aprendizajes, y a los profesores.

En este trabajo se hizo principalmente un enfoque en dos aspectos de la fase de planeación de todo proceso evaluativo: la definición del ámbito a evaluar, que en nuestro caso es la práctica educativa; la función de la evaluación, que es de mejoramiento y de desarrollo de capacidades, cuya función será el diagnóstico para la toma de decisiones. Elola y Toranzos, (2000). La definición de estos aspectos determina y guía el resto del proceso evaluativo, la elección del enfoque metodológico, la especificación de los indicadores, y el uso que se le dará al análisis e interpretación de los resultados.

A partir de lo anterior, es que se podrán lograr cambios significativos en los aprendizajes, si tanto profesores y alumnos logran valorar la importancia de la promoción y facilitación de esos aprendizajes, evaluados de forma cualitativa y cuantitativamente.

En la actualidad, la evaluación juega un papel protagónico en toda institución educativa, y en lo que respecta a la evaluación de estudiantes y de docentes, no debe ser vista como un acto punitivo sino como una oportunidad de cambio, de una verdadera mejora y transformación a partir de conocer y analizar la práctica educativa, para lograr cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y obtener el desarrollo integral de los estudiantes. Diaz, B. (2008).

Precisamente, porque encontramos una diversidad de situaciones educativas en un solo país, estado, institución e incluso en el aula, no puede olvidarse en la labor interpretativa la influencia del contexto, los programas, la organización escolar, el currículum y las intenciones educativas contenidas en él, los cuales responden a un contexto social determinado. La

construcción teórica de evaluación de la práctica educativa, en este trabajo, incluye los siguientes aspectos esenciales: el currículo, el conocimiento disciplinar, y el conocimiento pedagógico que todo docente debe dominar, sin importar el nivel educativo en que desarrolle su práctica. Una evaluación para mejorar la calidad solo se logra, por una parte, a través de la autorreflexión y crítica de quien es evaluado y, por otra, de las decisiones que se tomen a partir de los resultados, siempre tendiente al desarrollo de las capacidades, cuando se trata de la evaluación de la práctica educativa, de lo contrario, la evaluación no tiene sentido y solo se queda en el plano técnico-instrumental. Díaz, B. (2013). La evaluación adquiere, una función pedagógica y didáctica de carácter integrador, dado que hace posible la integración de la unidad enseñanza, aprendizaje y evaluación enmarcados en el currículum institucional.

Referencias.

Aignerren, M. (2006). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Tomado el 14 de octubre de 2008, de: http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos_focales.htm.

Bertoldi, S., Fiorito, M. y Álvarez, M. (2006). Grupo focal y desarrollo local: aportes para una articulación teórico- metodológica. *Ciencia Docencia y Tecnología*, 17 (33), 111-131. Tomado el 20 de octubre del 2008, de www.revistacdyt.uner.edu.ar/pdfs/CDyT%2033%20-%20Pag%20111-131%20-%20Grupo%20Focal%20y%20Desarrollo%20loc

Díaz, G. (2005). Los grupos focales, su utilidad para el médico de familia. *Revista Cubana Medicina General Integral*, 21 (3), 1-9. Tomado el 20 septiembre de 2008, de www.bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol21_3-4_05/mgi213-405.pdf.

Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. (s.f.). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1). Pp. 51-67. Recuperado de: <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>

Fuster, D. E. (enero-abril de 2019). <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>.

García, A., Ramos, G., Díaz, M. y Olvera, A. (2007). Instrumentos de evaluación. *Revista Mexicana de Anestesiología*, 30 (3), 158-164. Tomado el 15 de octubre del 2008, de www.medigraphic.com/espa%C3%B1ol/e-htms/e-rma/e-cma2007/e-cma07-3/e1-cma073.htm - 12k -.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes profesionales [Tesis de grado]. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.

Pereda, G. (2017). <https://es.slideshare.net/guillermopereda/mtodos-y-tcnicas-deinvestigacin-79785371>. Obtenido de <https://es.slideshare.net/guillermopereda/mtodos-y-tcnicas-deinvestigacin79785371>.

Prieto, A. (2007). Grupos focales. dirección y evaluación de tecnologías en la salud. Tomado el 20 febrero 2009, de [www.cenetec.salud.gob.mx/descargas/GPC/curso taller/Alejandra Prieto](http://www.cenetec.salud.gob.mx/descargas/GPC/curso_taller/AlejandraPrieto)

Reyes, T. (2000). Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso. Tomado el 10 de diciembre del 2008, de: <http://www.fvet.uba.ar/rectorado/postgrado/especialidad/programas/Grupofocalyestu-diodecaso.pdf>

Salgado, A. C. (2007). Investigación Cualitativa: Diseños, evaluación del Rigor Metodológico y Retos.

Soriano, A. M. (2014). http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2105/1/2%20disenoyvalidacion_dialogos14.pdf. Obtenido de https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=que+es+un+instrumento+de+investigacion&btnG

SCHOOL ORGANIZATIONS THROUGH LEADERSHIP

Sandy Genet Toscano Orjuela

sandy.toscano63@gmail.com

Recibido. Julio del 2011. Revisado. Agosto del 2021 Aceptado. Septiembre del 2021

Abstract.

The article is centered on the critical and hermeneutical reflection of the topic on educational organizations through leadership. The review process is made up of three fundamental phases that guarantee the status of the matter: a) the search for information from recognized databases such as WebQL, Biowidom, Zotero, Mendeley Desktop, among others. b) organization of the information for the construction of the article and c). analysis of the information in a critical sense related to the most important ideas and the relevant aspects for the subject of study. (Gómez-Luna-Navas, Aponte-Mayor and Betancourt-Buitrago, 2014). The key objective is to understand leadership and its different implications in educational organizations. It is concluded that pedagogical leadership is essential for the growth of an educational organization and is the support to maintain the vision oriented towards academic excellence within the fulfillment of educational and institutional duties according to the current needs of the context.

Keywords. Leadership, educational community Organizations, quality, teamwork.

ORGANIZACIONES ESCOLARES A TRAVÉS DEL LIDERAZGO

Resumen.

El artículo está centrado de la reflexión crítica y hermenéutica del tema sobre las organizaciones educativas a través del liderazgo. El proceso de revisión está compuesto de tres fases fundamentales que garantizan el estado de la cuestión: a) la búsqueda de la información a partir de base de datos reconocidas como WebQL, Biowidom, Zotero, Mendeley Desktop, entre otros. b) organización de la información para la construcción del artículo y c). análisis de la información en sentido crítico relacionado con las ideas más importantes y los aspectos relevantes para el tema de estudio. (Gómez-Luna -Navas, Aponte-Mayor y Betancourt-Buitrago, 2014). El objetivo clave es comprender el liderazgo y sus distintas implicaciones en las organizaciones educativas. Se concluye que el liderazgo

pedagógico es fundamental para el crecimiento de una organización educativa y es el soporte para mantener la visión orientada hacia la excelencia académica dentro del cumplimiento de deberes educativos e institucionales según las actuales necesidades del contexto.

Palabras Clave. Liderazgo, comunidad educativa, Organizaciones Escolares, calidad, trabajo en equipo.

Introducción.

El tema del liderazgo educativo o pedagógico se constituye en uno de los fines y finalidades de la educación. Es la educación la que se pregunta sobre el rol o función del líder en un sistema educativo y en la sociedad. Es decir, el ser humano comprende que es la educación la que permite o aporta al desarrollo de las capacidades y destrezas que necesita el líder para dirigir una organización independiente de su misión social.

De acuerdo con Rodríguez-Molina (2011), en su artículo resultado de investigación, urge analizar las funciones y rasgo del líder pedagógico en los centros de enseñanza, así como, las tareas fundamentales que le competen como planificador, organizador y evaluador de las prácticas pedagógicas, de los procesos formativos y los factores que favorecen el liderazgo en las organizaciones. Se trata de comprender qué está pasando con el líder pedagógico, cómo hace gestión educativa en la actual coyuntura de crisis, rupturas, tensiones y contrariedades, cuál sería el camino hacia la transformación educativa y cuáles sería los recursos para mejorar la calidad educativa y sus políticas. En este contexto, es importante revisar los factores que, por una parte, son obstáculos que impiden desarrollar las tareas de los procesos educativos y pedagógicos del líder, y por otra, las oportunidades que este tiene de acuerdo con las habilidades adquiridas en su desempeño profesional.

Para comprender estos dos aspectos, Rodríguez-Molina (2011), identifica rasgos o conductas del líder pedagógico, que en la perspectiva de Morillo (2006) se conocen como estilos directivos o estilos del ejercicio del liderazgo. En este caso, el líder tiene distintas denominaciones: es el director o rector, el vicerrector académico, el coordinador o el jefe técnico pedagógico que incide en los procesos y conductas de los maestros para asegurar la calidad, fortalecer el currículo, hacer acompañamiento o desarrollar las funciones técnico-administrativas. Además, el análisis conlleva a identificar las funciones o roles que el líder educativo tiene en la Institución, como son la orientación pedagógica, la supervisión, planificación, evaluación, investigación, coordinación entre otras.

Concluye el estudio definiendo las tareas más específicas que tiene el líder directivo y, sobre todo, en la función que desempeña como supervisor pedagógico en la suma de prácticas

pedagógicas que están inmersas en la administración educativa o las practicas institucionales de dirección escolar. (Morillo, 2006, Fuentes-Sordo, 2015, Rodríguez y Artilles, 2017). El estudio permitió también identificar como la perspectiva positivista del liderazgo orientó durante mucho tiempo los procesos pedagógicos, curriculares, científicos y organizacionales, sin embargo, como las instituciones también generan ambientes diamanticos, se propuso orientar la laborar escolar del liderazgo desde el paradigma crítico- hermenéutico que se enfoca en la formación integral, el desarrollo de competencias y habilidades para la vida, sobre todo, en comprender al sujeto del acto pedagógico.

En el texto de Rodríguez-Molina (2011), no se analizan los obstáculos que impiden el liderazgo directivo o pedagógico, pero subyace al estudio que la visión clásica generó algunas barreras, limitaciones, restricciones, condiciones a la labor o practicas del líder pedagógico en relación con el acompañamiento de los procesos formativos, seguimiento, control o supervisión institucional. Chiavento (2003), sostiene que las organizaciones como instituciones con recursos humanos, han pasado por fases históricas determinadas por un paradigma, un líder (jefe), un modelo o un enfoque de administración. Unas organizaciones estuvieron lideradas por modelos burocráticos que centralizaban las decisiones en la dirección, y por el establecimiento de ciertos procesos funcionales que estandarizaba el recurso humano, se orientaba al pasado y la conservación de los valores tradicionales. Con el tiempo estas evolucionaron a modelos más abierto donde el líder logró comprender al recurso humano como organismo vivo y no como factores materiales, departamentalizados o individualizado.

En efecto, la escuela fue permeada por estos modelos mecanicistas que, con el tiempo, lograron romper los esquemas tradicionales positivistas hacia la administración del talento humano y la gestión del conocimiento como recurso que debía administrar el líder y su estilo de liderazgo. Las Instituciones educativas aprendieron de estos modelos orientados por el poder-autoridad (Morillo, 2006). Las funciones de desempeño fueron el control, la persuasión, la inspección, vigilancia y sanción (Chiavenato,2003). Los factores que generaron obstáculos al gerente educativo o líder pedagógico en el contexto de esto modelos de administración clásica fueron; la mentalidad cerrada, las ideologías conservadoras, el conflicto escolar, los valores tradicionales, la tendencia al pasado, la estandarización, etc.

Sin embargo, como la sociedad pasa por múltiples y acelerados cambios que afectan directamente a estos sistemas, a las instituciones y, por ende, a la manera de dirigirlas, el líder pedagógico tuvo que modificar las maneras de ver el mundo, la escuela, el sujeto educativo, el maestro y las practicas pedagógicas y avanzar hacia la construcción de nuevas lógicas de hacer la dirección académico-administrativa. El líder en este escenario es capaz de involucrarse en los debates y reflexiones que surgen del proceso educativo, curricular y de las necesidades que requiere el maestro como su principal interlocutor. En este escenario, se

logran identificar nuevas tareas o responsabilidades que favorecen el liderazgo pedagógico orientado a la administración y lo curricular; las competencias requeridas para hacer el acompañamiento y las actitudes para el ejercicio de la supervisión educativa como práctica de responsabilidad social y compromiso institucional.

Contreras y Castro Ríos (2013) sostienen que los factores que favorecen el liderazgo en las Instituciones educativas de estos últimos tiempos son la generación de confianza en el recurso humano, la orientación del poder hacia el conocimiento y las relaciones interpersonales entre los actores de la organización. En esta misma perspectiva, Rodríguez-Molina (2011), Rodríguez y Artilles, (2017), comprenden que el líder eficaz o pedagógico, es aquel que favorece los ambientes del maestro para que este logre mejorar las prácticas pedagógicas y ante todo, que sea capaz de motivar a los estudiantes para que estos desarrollen actitudes positivas de actuación, superación, participación y vinculación con las prácticas instituciones y su deseo de aprender, saber y valorar el saber que se enseña; así mismo, que el líder pedagógico, genere confianzas que faciliten el ejercicio de la gestión, la supervisión, el acompañamiento, los procedimientos o acciones cognitivas para el desarrollo de procesos como el aprendizaje de los estudiantes, la enseñanza, el mejoramiento institucional y la eficacia en la dirección educativa.

Por otra parte, otros factores que favorecen el liderazgo pedagógico están:

- El cambio conceptual: pasar del concepto de fiscalización marcada de autoridad al de supervisión que integra asesoría, ayuda, apoyo, competencia, contribución, etc.
- El cambio actitudinal: pasar del concepto de mantener el orden al de flexibilidad de nuevas experiencias de aprendizaje, mejoramiento continuo, autoevaluación y desarrollo del potencial humano e institucional.
- El cambio gerencial: pasar del administrador al de gerente educativo que establece verdaderos procesos comunicacionales, de escucha y de relación pedagógica con el maestro y el educando, posibilitando una eficaz supervisión y acompañamiento democrático y participativo.
- El cambio cognitivo: pasar del modelo del líder pedagógico que sabe, al líder que hace acompañamiento docente, promueve el desarrollo de habilidades, competencias y destrezas que favorecen el aprendizaje para la vida, o formar personas flexibles, con capacidad de adaptación frente a los acelerados cambios sociales (Rodríguez-Molina, 2011).

En otras palabras, se trata de repensar la función del líder administrativo y pedagógico, este último aceptado y valorado por las comunidades educativas aprendientes, en función de las distintas y divergentes interacciones que este tiene con el educando, con el maestro, los aprendizajes, la sociedad y la cultural. Es decir, en el centro de estas instituciones hay un jefe,

líder directivo, pedagógico, académico, curricular que tiene una misión específica para administrar, gestionar y llevar a cabo la misión educativa de formar seres integrales que desarrollen sus potencialidades y su proyecto de vida. En tal sentido, el mejoramiento, la calidad, la innovación y los cambios van a depender de las competencias, capacidades y habilidades que este líder pedagógico haya adquirido en el aula, en las relaciones, en los procesos y en el contexto.

Las Organizaciones Escolares son unidades sociales que realizan diferentes funciones y trazan objetivos comunes. No existe una única organización, ni un único modelo para comprender las relaciones entre sus miembros y la realidad que presenta en determinados ambientes, lo importante es fomentar la colaboración de los profesionales educativos y emprender procesos de transformación en busca de la calidad educativa. Cada Organización debe contar con un líder pedagógico quien tome la vocería, reitere los acuerdos y exija el cumplimiento de estos. También motive al personal educativo en la participación por vías de diálogo y convenios colectivos, con el fin de resolver conflictos escolares cuando se presenten.

La dirección escolar es un elemento clave dentro de la Organización, la responsabilidad es grandiosa y requiere de un proceso continuo en su organización, adaptación, planificación y desarrollo de estrategias pedagógicas que conlleven a mostrar resultados benéficos para cada establecimiento educativo. Al presentarse conflictos escolares se debe llevar a cabo el conducto regular estipulado en el manual o pacto de convivencia, donde actúan diversos miembros de la comunidad educativa dependiendo de la dificultad, no siempre debe intervenir la mayor autoridad institucional. En estos casos, entran a jugar un papel muy importante los demás miembros de la institución y son corresponsales en la toma de decisiones que perjudiquen o beneficien a la organización.

El director debe ser líder, guía, colaborador y motivador en los procesos de enseñanza - aprendizaje, además se encarga de concertar funciones con sus colegas mediante la empatía y así crear ambientes agradables, dentro del respeto y el trabajo en equipo. En los procesos educativos, los líderes pedagógicos toman la iniciativa de realizar métodos progresivos, continuos y sistemáticos para que haya coherencia entre sus partes, por ello la importancia de planear, revisar, autoevaluar y realimentar el currículo institucional continuamente, teniendo en cuenta el contexto donde se va a aplicar y los elementos didácticos empleados para su realización, con la misión de contribuir al avance y cumplimiento de metas propuestas. La pregunta problema que se aborda es ¿Qué rol tiene el líder pedagógico en una organización educativa para el cambio escolar?

Metodología.

El proceso de revisión está compuesto de tres fases fundamentales que garantizan el estado de la cuestión: a) la búsqueda de la información a partir de base de datos reconocidas como WebQL, Biowiadom, Zotero, Mendeley Desktop, entre otros. El proceso consistió en revisar veintiséis artículos identificados en los repositorios con contenido científico válido. El estudio se hizo de una forma estructurada, ética y profesional. En este sentido fue necesario delimitar la búsqueda para que la lectura sea más enriquecedora y permita realizar la comprensión clave del problema, aunque en el ejercicio de revisión de bibliografía surgieron muchas preguntas, como también, abundante información que se dejó en el camino de búsquedas. Es importante considerar que los artículos y documentos que componen este ensayo crítico son de autores reconocidos y validados por las comunidades científicas, ante todo seleccionados para su publicación en revistas de impacto. Se valora en alto grado la selección de los artículos y se pasa a la segunda fase del proceso de revisión.

Para la organización de la información de los artículos se procedió de manera sistemática a seleccionar los documentos claves utilizando los Paquetes computacionales de apoyo que permiten realizar estructuración de la información y en ciertos casos, hacer minería de datos y estadística multivariada para facilitar la obtención de información que no se tendría a simple vista (Gómez-Luna -Navas, Aponte-Mayor y Betancourt-Buitrago, 2014). c). Finalmente se procede a realizar el análisis de la información en sentido crítico relacionado con las ideas más importantes y los aspectos relevantes para el tema de estudio. El objetivo clave es comprender la función del liderazgo pedagógico y sus distintas implicaciones en las organizaciones educativas, además de analizar como las organizaciones educativas son entendidas desde visiones fragmentadas y comparadas con las organizaciones empresariales cuyas prácticas y dinámicas internas reproducen modelos burocráticos muy distintos a los modelos propios para la gestión de la educación y que la función del líder está en cambiar esta perspectivas identificando nuevas funciones y roles en los procesos de gestión y sobre todo de apropiar nuevos estilos de liderazgo.

Discusión de resultados.

El artículo se enfoca en tres puntos claves: el contexto como punto de partida para la comprensión de las nuevas formas de dirección., las organizaciones y el liderazgo escolares. Estos tres componentes dan cuenta de la importancia de responder a la pregunta ¿Qué rol tiene el líder pedagógico en una organización educativa para el cambio escolar?

1. El mundo trae cambios en las formas de dirección

El cambio de siglo condujo a que los modelos tradicionales de liderazgo se replanteen en sus lógicas funcionalistas centradas en la idea de un jefe, mentor o administrador. En efecto, el éxito de una organización depende de la capacidad de responder a las transformaciones culturales ocurridas en la sociedad, pero también a las modificabilidades cognitivas propuestas al interior de estas y de las personas. En este escenario, los estilos de líder se implican en *promover y cultivar una visión que dé sentido y significado a los propósitos y actuaciones organizativas* (Salazar, 2006).

En efecto, pensar en un líder para las organizaciones educativas, es una tarea que cobra mayor peso en las actuales circunstancias de giros y cambios socioculturales, políticos, económicos, etc., más si se trata de un líder con ciertas características como facilitador, sostenible, transformacional, distribuido, carismático, visionario, transformativo, comunitario y/o democrático entre otros. (Leithwood et al, 1999, Rivera y Cavazos, 2015). Las organizaciones buscan un perfil que se adapte a sus lógicas y finalidades de comunidades aprehendientes, centradas en resultado y autogestión.

Las organizaciones a través de sus líderes están llamadas a desarrollar la misión transformacional, que de sentido a sus objetivos gerenciales y finalidades socio-educativas, pedagógicas y formativas. Las organizaciones educativas deben repensar o replantear el camino del líder sea cual fuere la característica o características de los estilos de liderazgo. En el plano del estudio investigativo, los objetivos y resultados apuntan a que el líder distribuido demuestre autodominio, flexibilidad mental y actitudinal, tener visión integral del mundo y sus funciones, ser íntegro y equitativo, coherente, eficaz y eficiente, sensible a las cosas y las relaciones comunicacionales. De estas dimensiones dependen las buenas prácticas y los impactos de visibilidad como la innovación gerencial, pedagógica, formativa, curricular y ante todo de desarrollo humano de los sujetos aprendientes. De nada vale tener un gerente distribuido si los proyectos de vida están fincados a otros mundos.

En efecto, las comunidades educativas como organizaciones que aprenden a reclaman una nueva mentalidad en sus líderes pedagógicos (Bolívar-Botía, 2010, Sierra, 2016, Ahumada, 2012, López, 2010) o gerentes educativos, de sus maestros y administradores de la educación. Sin duda, implica un giro cualitativo que, de sentido a las prácticas, a los procesos, a las experiencias colaborativas, a la delegación de procesos autónomos y a la toma de decisiones. Los efectos de estos ejercicios de liderazgo permiten en la perspectiva de Leithwood y otros (1999 citado por Salazar 2006) hacer posible cuatro ámbitos de dirección: *Definir propósitos (visión compartida, consenso, y expectativas; centrarse en las personas (apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional, desarrollo de la estructura*

(descentralización de responsabilidades y autonomías; promoción de la cultura (promover una cultura propia y colaborativa)).

En términos generales, el artículo coloca el acento en un nuevo estilo de liderazgo que emerge de las distintas prácticas de dirección, dejando en el inventario la idea de que, si queremos cambiar las escuelas y, con ello, mejorar la educación, necesitamos contar con personas que ejerzan un liderazgo desde su interior (Murillo, 2016). Es una propuesta que cuestiona el quehacer de las organizaciones educativas, como a los gerentes en tanto aún siguen y son partidarios de sistemas de fuerzas monolíticos, burocráticos y racionales a sabiendas de que han sido permeadas por nuevas sinergias de poder que regulan sus *modus operandi* y sus prácticas. Sin embargo, el mundo comporta cambios estructurales porque las teorías se modifican con el tiempo para enfrentar lo macro con lo micro, la estructura frente a la acción, al escenario y el tipo de cambio que se requiere. En este ámbito, se requiere la reforma de mentalidad o del pensamiento, la mejora y la innovación en las organizaciones, en este caso, se necesita el cambio de liderazgo, no la evolución de líderes (Chiavenato, 2003) para comprender sus impactos y la influencias en la transformación de las instituciones educativas del nuevo milenio, pues los efectos a la fecha aún están fincados en modelos burocráticos y autoritario.

2. Organizaciones escolares a través del liderazgo

En las Organizaciones Escolares es importante resaltar el liderazgo a través del desarrollo de las actividades académicas, lo cual permite impulsar el itinerario institucional de los diversos procesos educativos, buscando caminos de progreso y mejora mediante el apoyo de los diferentes actores formativos.

Es importante reconocer las características del líder escolar y de los demás miembros de la organización para lograr fijar quehaceres pedagógicos, respaldando objetivos claros y comunes entre los agentes involucrados, teniendo en cuenta la normatividad vigente y las teorías institucionales. En este sentido, Ahumada (2012) y Ballesteros (1935), afirman que “la Organización Escolar trata de someter la actividad multiforme de la escuela a normas para lograr que todos los elementos que en ella interviene, contribuyan al mejor cumplimiento de su alta función educativa y social”.

Las instituciones consolidan una política para lograr impartir conocimientos aproximados a la realidad, vivencias y contextos actuales del estudiantado. Por lo tanto, es necesario relacionar dos enfoques: **el enfoque interno** que busca estudiar y analizar las escuelas como sistema de actividad política -micropolítica educativa-, y el **enfoque estructural** que presenta a la escuela oficial como entidad del Estado, responsable de la producción y reproducción

ideológica –macropolítica-. Para Bardisa (1997) esta variedad de enfoques desde los que se mira la vida cotidiana de las escuelas ha impedido que emerja un enfoque interdisciplinar, lo que permite comprender su relación con el sistema económico, la justificación del currículo oficial, el juego de intereses políticos e ideológicos existentes en la sociedad y el sistema político en torno a la educación y sus instituciones.

A partir de los enfoques se puede deducir que delimitar la frontera entre las acciones políticas y las culturales vistas en las prácticas escolares resulta difícil, puesto que la relación, interés, conflicto y poder nos muestra la gran complejidad e incertidumbre que se vive en la cotidianidad escolar, aunque la implementación de estrategias permite alcanzar los objetivos grupales y particulares.

En este sentido, en cuanto a la perspectiva macropolítica (Bacharach y Mundell, 1993) plantea que “el orden en las escuelas está siendo siempre negociado políticamente, y que por debajo de esa negociación hay una lógica interna” caracterizado por la presencia de intereses diferentes, el intercambio, la influencia, disputas ideológicas, diversidad de metas y el poder que sirven a su vez para promover cambios, formando coaliciones con otras personas o grupos que coincidan en los objetivos y puedan contribuir a promover cambios institucionales.

En términos de Durkheim (1976) “la escuela es un lugar donde además de preparar a los individuos para que hagan parte de la sociedad que los ha acogido, los responsabiliza de su conservación y de su transformación”, por lo tanto, la direccionalidad en la escuela la tiene el administrador y su equipo de trabajo. Cada profesor tiene su pensamiento y es importante que el director encuentre una forma de hacerles entender cuáles son las normas especiales para poder llevar un ambiente de respeto y liderazgo. Pero estos escenarios no están exentos de arduo trabajo, pues son distintos actores educativos quienes se involucran, tanto en alianzas, compromisos, transacciones, presiones, amenazas, toma de decisiones, y abarca dimensiones de autoridad, como derecho a tomar decisiones finales y, la influencia al intentar persuadir a aquellos que tienen autoridad para dichas decisiones. Los estudiantes son la base fundamental de la comunidad educativa y juegan un papel muy importante dentro de ella, ya que son agentes receptivos, generadores de crecimiento moral, liderazgo, desempeñando roles a través de su interacción y de la normatividad institucional.

Por otro lado, los docentes estimulan y participan activamente en las actividades académicas, concretan normas y definen las reglas según las necesidades, manteniendo una actitud paternalista hacia el estudiantado y demás comunidad educativa, es así como se deben establecer responsabilidades específicas a los diferentes miembros institucionales para el fomento y desarrollo de actitudes interactivas entre sí. Las soluciones radican en el robustecimiento de las asociaciones de padres y alumnos, en la información profunda a través

de seminarios, charlas que permitan desbloquear la participación de estudiantes y sus progenitores.

3. Los Conflictos en las Escuelas

En las Instituciones Educativas se presentan diversos conflictos, los cuales deben tratarse siguiendo parámetros establecidos de forma interna y así llegar a acuerdos entre las partes involucradas. Según Galtung (1981) “El conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana” Es natural que exista conflictos en la escuela debido a que en su interior hay múltiples componentes y jerarquías que en ocasiones pueden presentar colisiones de tipo laboral.

“Los conflictos están provocados por el poder; para otros, además del poder incide la estima propia; para unos terceros, las causas de los conflictos se psicologizan y se reducen a los diferentes tipos de necesidades humanas y/o a un problema de diferentes percepciones” (Jares, 1992). Lo cual indica que detrás de los conflictos escolares hay una serie de causas que los producen y por ende protagonistas implicados.

Las causas de los conflictos en la institución escolar se clasifican en cuatro aspectos:

- Ideológico – Científicas.
- Relacionadas con el poder.
- Relacionadas con la estructura.
- Relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal.

Sin importar la causa del conflicto, es necesario que los líderes institucionales establezcan una ruta de acercamiento con el propósito de escuchar las inconformidades de las personas presuntamente implicadas y así mismo concertar un plan de mejoramiento para superar la problemática presentada.

La perspectiva de conflicto es considerar comportamientos inadecuados que afectan el correcto funcionamiento de una sociedad. Según Beltrán (1991) argumenta que “la naturaleza conflictiva está enmarcada por las relaciones entre el Estado, la Administración y la sociedad civil, además de las peculiaridades entre profesores, currículum y estructuras organizativas”. En efecto se puede deducir que existe una variedad de ideas y teorías que enmarcan la diversidad de pensamientos y puede ocasionar conflicto alrededor de una institución.

Esta perspectiva se centra en la eficacia educativa que recae sobre el miembro pedagógico como responsable de mediar en la prevención y/o posterior solución, y que se convierte en una medida de su eficacia didáctica para analizar y determinar soluciones acerca de las problemáticas en las Organizaciones Escolares, por lo tanto, es importante que el líder escolar sea protagonista en la toma de decisiones y aplique correctivos pertinentes.

En cuanto al liderazgo, se han realizado diversas investigaciones en diferentes ámbitos y con temas relacionados. Lo primordial es contar con el objetivo de encontrar líderes en diferentes contextos y situaciones para trabajar y avanzar hacia el cumplimiento de metas. En muchas ocasiones los grandes líderes han sido personas que se caracterizan por la cercanía a sus comunidades, por el trabajo social y la participación en actividades benéficas para determinadas localidades. En dichos lugares se distinguen personalidades con iniciativas y procedimientos que conllevan a generar cambios y procesos de transformación comunitarios

Según Montero (2006) "El liderazgo comunitario surge de las reuniones de organización y planificación de actividades comunitarias, o ante circunstancias que afectan a la comunidad y se hace necesario actuar con mayor o menor urgencia" es decir, el líder actuará en pro de un objetivo, permitiendo la participación comunitaria para tejer la transformación escolar.

El escritor Sergiovanni (2001), plantea cinco tipos de liderazgo.

Líder técnico: Enfatiza en la planificación y distribución del tiempo. El director toma importancia en la organización y ejecución de horarios en actividades escolares, con el objetivo de ser eficaces.

Líder humanista: Las relaciones humanas son muy importantes, además toma decisiones de manera participativa y anima e induce a los participantes a un desarrollo moral y ético, proporcionando oportunidades de mejoramiento.

Líder educativo: Los conocimientos son fuente de iniciativas. Desarrolla programas educativos y da orientación a los profesores para el desarrollo adecuado del currículo institucional.

Líder simbólico: Mantiene un espíritu de iniciativa, organiza y participa en actividades educativas. El contacto y la comunicación con estudiantes y docentes es permanente. Visiona de la mejor forma para motivar a las personas que hacen parte de la institución.

Líder cultural: Articula a todos los miembros de la comunidad educativa para hacerlos partícipes de las actividades culturales, donde se destacan valores y creencias organizadas

en un estilo de identidad propia. Se mantiene la idiosincrasia con el fomento de los mitos, creencias y tradiciones ancestrales para propiciar ambientes sanos de aprendizaje.

4. Del Liderazgo Transformacional al Distribuido

Bass, (1985) relacionó el concepto de liderazgo transformacional como “aquel que motiva a las personas a hacer más de lo que ellas mismas esperan y como consecuencia, se producen cambios en los grupos, las organizaciones y la sociedad” lo cual permite entender que la relación de la transformación va direccionada al ser, es decir a las necesidades humanas y al dominio del crecimiento personal, autoestima y autorrealización. En el siguiente esquema se describen las dimensiones del liderazgo transformacional.

Figura 1. Dimensiones del liderazgo transformacional.



Fuente: Elaboración propia.

Al incluir las dimensiones anteriores en el contexto escolar, es necesario que los directores de los establecimientos tomen la vocería y con ayuda de los demás protagonistas pedagógicos apunten hacia los propósitos planteados de alcanzar la excelencia educativa y fortalecer el trabajo social y servicio a las comunidades. De esta manera se puede encontrar soluciones a las problemáticas presentadas tales como la pobreza extrema, el analfabetismo, la violencia física, el desempleo, etc. Son diversas las maneras para evidenciar el liderazgo, y las metas internas deben llegar a las zonas más apartadas y llevar mensajes de superación, las cuales

deben ser conocidas por el personal involucrado, con el fin de ayudar y aportar en un proceso de mejoramiento continuo y sistemático (Salazar, 2006).

Conociendo las características y conceptos del liderazgo transformacional, ha surgido una serie de propuestas que adhieren nuevos elementos y destacan otras clases de liderazgo, entre ellos: el liderazgo facilitador, el liderazgo persuasivo y el liderazgo sostenible.

Liderazgo facilitador: Lashway, (1995) afirma que “se ejerce el poder a través de los demás y no sobre ellos” lo cual indica que el comportamiento y capacidad colectiva en adaptarse es una gran ventaja para resolver problemáticas y obtener mejores resultados.

Liderazgo persuasivo: (Stoll y Fink ,1999) proponen cuatro características esenciales:

- Optimismo: Altas expectativas.
- Respeto a la individualidad de cada ser humano: Buen comportamiento.
- Confianza: Motivación humana.
- Intencionalidad: Actitud positiva.

Liderazgo sostenible: (Hargreaver y Fink, 2005) plantean siete principios:

- El liderazgo sostenible genera y mantiene un aprendizaje sostenible.
- Asegura el éxito en el tiempo.
- Apoya el liderazgo de otros
- Dirige su atención a la justicia social.
- Desarrolla, más que utiliza, los recursos humanos y materiales.
- Desarrolla la diversidad y la capacidad del entorno
- Tiene un compromiso activo con el entorno.

Aunque las ideas y aportes acerca de diversos tipos de liderazgo cumplan con características propias, la atención se centra en el liderazgo distribuido, el cual tendrá multiplicidad de contribuciones para consolidar la participación de la comunidad escolar y así contribuir con el desarrollo de un modelo radicalmente diferente.

El liderazgo distribuido significa un cambio en la cultura. Una cultura que implica el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. Aprovecha las habilidades de los otros en una causa común. (Harris y Chapman, 2002), (Bolívar-Botía, 2010), (López. 2010).

5. Características de la Dirección para el Cambio Escolar

El liderazgo educativo con carácter pedagógico ha sido justificado por el Movimiento de investigación sobre eficiencia escolar. Murillo, (2005) afirma que “las investigaciones que bajo ese paraguas conceptual se amparan evidenciaron en primer término la importancia de la

dirección escolar para conseguir escuelas de calidad” lo cual permite entender que detrás de una buena escuela, debe existir un buen director o directora que la lidera y así lograr cambios y calidad educativa.

Es preciso reconocer que, para tener un cambio escolar, es necesario iniciar o continuar con un proceso de transformación planeado, estructurado, ejecutado, evaluado y realimentado para cumplir con el cronograma institucional y de esta manera afianzar las iniciativas que lideran el cumplimiento de los objetivos de calidad educativa y el mejoramiento progresivo.

Al respecto, Fullan (1993), en el libro titulado *Las fuerzas del cambio*, en el capítulo 3 llamado *La complejidad del proceso de cambio*, sintetiza ocho lecciones para un cambio dinámico así:

- Lo importante no se puede imponer por mandato.
- El cambio es un viaje, no un proyecto establecido.
- Los problemas son nuestros amigos.
- La visión y la planificación estratégica son posteriores.
- El individualismo y el colectivismo deben tener un poder equitativo.
- Ni la centralización ni la descentralización funcionan.
- Las conexiones con el entorno más amplio son esenciales para el éxito.
- Todas las personas son agentes de cambio.

De acuerdo con las características anteriores se contemplan estrategias para afrontar problemas relacionados con el sistema educativo, afectados por las vivencias actuales, los cuales se deben asumir con mentalidad abierta al cambio, la adaptación a dichos cambios y la manera de transformar los aspectos negativos en oportunidades de fuerza para lograr el éxito de la evolución educativa.

Para efectuar una transformación escolar es fundamental llevar a cabo una serie de compromisos y actitudes a nivel institucional y social, iniciando con un cambio a nivel cultural, moral, de trabajo en equipo, con fundamentos benéficos que permitan la interacción y el crecimiento institucional.

Actualmente, en los países asiáticos de Singapur y Japón se puede apreciar los modelos educativos más completos y eficaces del mundo, evidenciado en los resultados de las pruebas PISA (2005) *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*, encargados de evaluar los sistemas educativos alrededor de 72 países y mostrar estadísticas que permitan analizar las capacidades en estudiantes que han terminado la secundaria. La evaluación cubre tres áreas: Matemáticas, lectura y competencias científicas. Lo anterior muestra que es importante tomar decisiones públicas necesarias para mejorar los niveles educativos.

El propósito es formar generaciones competentes, dispuestas a transformar los conocimientos en prácticas y poder fomentar oportunidades para las comunidades, lo cual permite un libre desarrollo de los individuos y promueve la participación en diversos aspectos de la vida. También es necesaria la medición educativa con respecto a otros países, para plantear planes de mejoramiento y avanzar hacia una excelencia educativa.

Los procesos educativos no son fáciles. Cada país tiene su propio sistema y plantea diversas estrategias para la aplicación. La manera de evaluar y ponderar resultados va de acuerdo con objetivos trazados, ya sea para medir el nivel cognitivo como tal, o para proveer información del contexto personal, familiar y escolar de los participantes, lo que se conoce comúnmente como datos sociodemográficos. La evaluación y su medición, es tal vez uno de los aspectos más complejos que existen a nivel educativo. Por ejemplo, en Colombia, se evalúa y se realiza la medición de la calidad educativa a todos los estudiantes del país (zona rural y urbana) de igual forma, ya que los Estándares Básicos de competencia, los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) son iguales para las dos zonas, significa que en todas las instituciones se enseñan las mismas temáticas, pero los contextos y condiciones de vida son totalmente diferentes.

6. Liderazgo Pedagógico

Estos líderes funcionales, orientados en lo pedagógico, tienen su impacto real y efectivo tanto en el cuerpo de profesores como en los estudiantes de las Instituciones y centros educativos; la revisión académica identifica el liderazgo de organizaciones educativas como una de las principales variables que inciden en un mejor desempeño de los establecimientos y del sistema en general (OCDE, 2008), (Sierra, 2016).

El equipo institucional requiere dedicación y liderazgo pedagógico para avanzar en los programas educativos y mejorar los resultados escolares, las capacidades y motivaciones de los miembros de la comunidad educativa y el clima escolar son indispensables para la calidad de las escuelas.

No obstante, Anderson, (2010) argumenta que “el liderazgo pedagógico, a nivel de escuelas, desempeña un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas, y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos” lo cual permite mejorar el proceso enseñanza – aprendizaje y la eficacia de las prácticas.

La tarea del líder pedagógico está definida principalmente por tres dimensiones Balzán, (2008) desempeñándose como: planificador, organizador y evaluador.

Planificador: Se trazan metas para alcanzar la calidad y el proceso para llegar a ella. Para lo cual es necesario una serie de parámetros y requisitos acerca de la planeación rigurosa que cubra varios aspectos pedagógico – didácticos, y así alcanzar los objetivos propuestos inicialmente. El supervisor juega un papel muy importante, pues debe permanecer actualizado para organizar el proceso continuo a nivel educativo, estando atento a los inconvenientes que se presenten y orientar sus posibles soluciones. También tiene la oportunidad de dinamizar el trabajo en equipo con la comunidad educativa, poniendo todas las cartas sobre la mesa, con el fin de mostrar resultados y reorganizar estrategias en los casos que sea posible.

Organizador: El docente y el supervisor trabajan asociadamente para el desarrollo de las actividades académicas. Pues los dos cumplen la función de organizadores dentro de sus funciones. El segundo en mención guía al docente para que las prácticas educativas mantengan un nivel de jerarquización según su importancia y necesidad. La organización es muy importante, porque de ella depende el buen o mal funcionamiento de un establecimiento educativo. Es importante apoyarse en los diferentes miembros del plantel y dividir responsabilidades con el fin de motivar la participación, y de esta manera todos poseen conocimiento del proceso que se lleva para adquirir las metas planteadas. Es un enfoque muy importante para tener en cuenta, no solo en lo educativo, sino en cualquier aspecto de la vida.

Evaluador: Cada proyecto o iniciativa debe tener un seguimiento riguroso a través del proceso que se lleva. En el caso educativo es aún más indispensable, pues prácticamente todas las actividades pedagógicas conllevan a realizar una evaluación. Ésta permite analizar aspectos positivos y negativos, según sea el caso y tomar medidas correctivas cuando sea necesario. El supervisor debe realizar esta tarea a nivel institucional y mirar si las metas se cumplieron o no, y en caso de ser negativo el resultado, reorganizar y reorientar el proceso en compañía de la comunidad educativa.

El desempeño del líder pedagógico es muy importante para el desarrollo del currículo. Debe poseer conocimientos técnicos y un sinnúmero de cualidades, como el servicio, docilidad y acercamiento a todos los miembros del plantel. Es guía indispensable en la ardua tarea de educar, centrado en las normas y contextos en los cuales se desarrollan las prácticas educativas, además de ser fundamental en los resultados de los estudiantes.

Conclusiones.

Las Organizaciones Escolares abren las puertas para describir realidades y recibir aportes constructivos relacionados con el ámbito educativo, de tal manera que la visión pedagógica tenga impacto positivo en las comunidades y cuente con nuevas alternativas mediante la utilidad de herramientas tecnológicas para integrar a la comunidad educativa e incentivar diferentes formas de trabajo y proyección en la institución, también determinar la manera de avanzar en las transformaciones y metodologías con el fin de conocer la realidad escolar. El ser humano debe estar dispuesto a cambiar y respetar los cambios de los demás, lo cual fortalece un sistema general, equilibrado en la parte estructural y de gestión.

En las Instituciones Educativas se presentan conflictos, los cuales sirven para mejorar y realimentar las prácticas pedagógicas, se deben tomar como una oportunidad para abrir el dialogo y la participación de los integrantes de un centro escolar. En todas las organizaciones existen opiniones diferentes, las cuales deben ser escuchadas y tenidas en cuenta para la toma de decisiones, siguiendo parámetros coherentes a la situación existente.

El liderazgo institucional es fundamental para que un plantel u organización se dirija con metas fijas y claras al pro de la calidad. En el caso de los líderes pedagógicos, juegan un papel muy importante dentro del centro educativo, ya que toman la iniciativa de programas y proyectos en beneficio de la comunidad educativa.

Dentro de las Organizaciones Escolares, el liderazgo distribuido debe ser acogido dentro y fuera de la institución para ser agentes de cambio y aprovechar las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a un objetivo en común. También se deben consolidar experiencias y dar a conocer con otras organizaciones que pretendan generar cambios de manera progresiva y sistemática. No es fácil, pero con actitud y aptitud de los miembros educativos se podrá llegar a obtener los propósitos planeados como establecimientos. Así mismo, importante hay que considerar que el liderazgo pedagógico es fundamental para el crecimiento de una organización educativa y es el soporte para mantener la visión orientada hacia la excelencia académica dentro del cumplimiento de deberes educativos e institucionales según las actuales necesidades del contexto.

Referencias.

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo. Claves para una mejor escuela. Recuperado el 23 de septiembre de 2010 Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>.

Ahumada, L. (2012). Liderazgo en organizaciones educativas. *Persona*, (15), 239-252. ISSN: 1560-6139. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1471/147125259014>

Ballesteros, A. (1935). Organización Escolar. Madrid: Revista Española de pedagogía.

Bardisa Ruiz (s.f.), Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/rie15a01.htm>

Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5),79-106. ISSN: 2027-1174. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2810/281023476005>

Bacharach, S. y Mundell (1993). Organizational Politics in Schools: Micro, Macro, and Logics of Action. *Educational Administration Quarterly*.

Balzán, Y. (2008). Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de educación básica. Trabajo especial de grado para optar al título de Magíster en Supervisión Educativa. Universidad de Maracaibo: Venezuela.

Bass, M. (1985). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En R. Pascual (Coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.

Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las Organizaciones Escolares. En micropolítica en la escuela. España: OEI – Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/oeivirt/rie15a01.htm>

Beltrán, F. (1991). Política y reformas curriculares. Valencia: Universidad de valencia.

Chiavenato, I. (2003). Administración de los recursos humanos. Quinta edición. McGrawHill. Mexico.

Durkheim, E. (1976). Educación como socialización. Salamanca: Sígueme.

Fullan, M. (1993). Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal.

Galtung, J. (1981). Hacia una definición de la investigación sobre la paz, UNESCO, Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial, París, Unesco, 1981.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2005). Sustaining leadership. London: Wiley

Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. Comunicación presentada en el International Congress on School Effectiveness and Improvement, enero, Copenhagen

Jares, X. (1992). Conflicto y organización escolar. Comunicación presentada en el II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla.

Lashway, L. (1995). Trends in School Leadership. Eric diges

Montero, M. (2006). Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre la comunidad y sociedad. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Murillo, F. (2005). La investigación sobre eficacia escolar. Barcelona: Octaedro

OCDE (2008). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Education and training policy. Improving school leadership, 1: policy and practice. Paris: OCDE.

PISA (2005). La evaluación como oportunidad de aprendizaje. México: Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? UNIrevista - Vol. 1, nº 3. ISSN 1809-4651 Recuperado de <http://www.tutores.escasto.ipn.mx/mariogerardoricardo/files/2012/02/Lliderazgo-transformacional-ejemplo4.pdf> (13/09/2019)

Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? UNIrevista - Vol. 1, nº 3. ISSN 1809-4651 Recuperado de <http://www.tutores.escasto.ipn.mx/mariogerardoricardo/files/2012/02/Lliderazgo-transformacional-ejemplo4.pdf>

Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. Revista Escuela de Administración de Negocios, (81),111-128. ISSN: 0120-8160. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=206/20649705007>

Sergiovanni, T. (2001). Leadership what is in it for schools? London: Routledge Falmer.

Stoll, L. y Fink, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora. Barcelona: Octaedro.

MEASURING THE EMOTIONAL COEFFICIENT THROUGH THE BARON INVENTORY IN CHILDREN AND TEENAGERS: AN APPROACH AT THE SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS SCHOOL. BOYACÁ -COLOMBIA-

Zulma Yolanda González González
zulmayolanda@gmail.com

Recibido. Julio del 2021. Revisado. Agosto del 2021 Aceptado. Septiembre del 2021

Abstract.

In the last three decades, a progressive development of the concept of Emotional Intelligence has been showed and based on the contributions (Mayer and Salovey, 1990) (Goleman, 1995), (Bisquerra, 2008) Its application in diverse fields has been a potentially effective alternative for the successful performance of individuals. Nowadays, based on the review of the measurement instruments (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004) two reliable ways of measuring emotional intelligence are recognized: from skills tests or through self-description questionnaires, among which the Emotional Coefficient Inventory by Reuven BarOn (1998) stands out. This article describes the procedure with an exploratory range, conducted to measure the emotional intelligence of an educational institution, applying the adaptation of the BarOn inventory (Ugarriza, 2001) as an approach, and starting point for later interventions in the classroom aimed at promoting skills to life of children and teenagers.

Keywords. Emotional intelligence models, emotional intelligence measurement, BarOn inventory (I-CE: NA)

MEDICIÓN DEL COEFICIENTE EMOCIONAL MEDIANTE INVENTARIO BARON (I-CE) EN NIÑOS Y ADOLESCENTES: UN ACERCAMIENTO EN EL COLEGIO SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS. BOYACÁ -COLOMBIA-

Resumen.

En las tres últimas décadas se ha evidenciado un progresivo desarrollo del concepto de Inteligencia emocional y a partir los aportes (Mayer y Salovey, 1990) (Goleman, 1995), (Bisquerra, 2008); se ha favorecido su aplicación en diversos campos como alternativa potencialmente eficaz para el desempeño exitoso de los individuos. Actualmente, con base en

la revisión de los instrumentos de medición (Extremera, Fernández- Berrocal, Mestre y Guil, 2004), se reconocen dos formas confiables de medir la inteligencia emocional: a partir de prueba de competencias o a través de cuestionarios de autodescripción, entre los que se destaca el Inventario de Coeficiente emocional de Reuven BarOn (1998). Este artículo describe el procedimiento con alcance exploratorio, realizado para medir la inteligencia emocional de una institución educativa, aplicando la adaptación del inventario de BarOn (Ugarriza, 2001) como acercamiento y punto de partida para posteriores intervenciones en el aula orientadas a favorecer las competencias para la vida, de los niños y adolescentes.

Palabras clave. Modelos de inteligencia emocional, medición de inteligencia emocional, inventario BarOn (I-CE:NA)

Introducción.

Desde la aparición de la teoría de Inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983), se abrió el camino a una nueva concepción de la inteligencia contemplada desde un enfoque multidimensional más amplio, humano y completo que dio paso a la inclusión de una nueva inteligencia definida como “la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de los demás” (Mayer y Salovey, 1997). Esta información posteriormente ha sido complementada con aspectos relacionados a los rasgos de personalidad del individuo (Fernández-Berrocal, 2004) y habilidades sociales cuya importancia goza de gran acogida por cuenta de aportes de notable reconocimiento desde difusión del libro “Inteligencia Emocional” de Daniel Goleman (1995) que lograron transformar la manera de concebir la inteligencia, acercándola al común de la población mundial y logrando identificar la relevancia del coeficiente emocional que frente al coeficiente intelectual, es eficaz para alcanzar un desempeño exitoso a nivel personal y profesional, además de aportar cualidades fundamentales que nos hacen más humanos. (Goleman, 1995, 1998).

Desde esa perspectiva, se hace urgente que se fortalezcan los programas familiares y sociales de formación en este campo y que, desde la escuela se priorice la educación encaminada a la adquisición de competencias emocionales como aporte significativo a la transformación profunda de los individuos y de la sociedad. (Sánchez Santamaría, 2011), en este artículo se hace una sucinta revisión histórica de los instrumentos de medición de inteligencia emocional, se describe el modelo de BarOn (1998) y el inventario desarrollado por este autor, detallando la adaptación elaborada por Urriza (2001). Finalmente, se explica el procedimiento de medición y sus hallazgos en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús como acercamiento de alcance exploratorio que servirá de punto de partida para posteriores investigaciones, encaminadas al fortalecimiento de las competencias emocionales de las nuevas generaciones.

Medición de la Inteligencia emocional.

Aunque, según Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil (2004): no existe un consenso frente a la valoración a partir de una única escala de medición, actualmente existen dos formas de obtener el coeficiente emocional de un individuo. A través de evaluación en la ejecución de tareas emocionales y por medio de prueba de autoinforme en donde la persona responde una serie de preguntas con base en la percepción de sus competencias emocionales.

Por la pertinencia para este artículo a continuación se relaciona un resumen de los instrumentos de autoinforme, empleados para la medición de la inteligencia emocional:

Cuadro1. Resumen de las características de las medidas de autoinforme de IE

Medidas de evaluación	Referencias	Subescalas	Nº de ítems	Alpha	Validez convergente	
Medidas de autoinforme basadas en la formulación de Mayer y Salovey (1990).	Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48)	Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995)	1. Atención 2. Claridad 3. Reparación	48	.86 .87 .82	Atención: Autoconciencia privada ($r=0,42$) Autoconciencia pública ($r=0,36$) <i>Claridad:</i> Ambivalencia sobre la expresión emocional ($r=-0,25$) CES de depresión ($r=-0,27$) <i>Reparación:</i> Depresión (CES) ($r=-0,37$) Optimismo (LOT) ($r=-0,57$) Regulación negativa del humor ($r=0,53$)
	Trait Meta-mood Scale (TMMS-24)	Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, (2004)	1. Atención 2. Claridad 3. Reparación	24	.90 .90 .86	<i>Atención:</i> Depresión (BDI) ($r=0,20$) Rumiación ($r=0,37$) <i>Claridad:</i> Depresión (BDI) ($r=-0,24$) Satisfacción vital ($r=0,37$) <i>Reparación:</i> Depresión (BDI) ($r=-0,33$) Satisfacción vital ($r=0,41$) Rumiación ($r=-0,20$)
	Schutte Self Report Inventory (SSRI)	Schutte, Malouff, May, Haggery, Cooper, Golden & Dorheim (1998)	1. Evaluación y expresión 2. Regulación emocional 3. Utilización de las emociones	33	.87 a .90	TAS ($r=-0,65$) TMMS Atención ($r=0,63$) Claridad ($R=0,52$) Reparación ($r=0,68$) Test de Orientación de vida Optimismo ($r=0,52$) Pesimismo ($r=-0,43$)

Medidas de evaluación	Referencias	Subescalas	Nº de ítems	Alpha	Validez convergente	
Medidas de autoinforme basadas en una revisión extensiva de la literatura sobre el funcionamiento emocional, social y laboral	Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)	Bar-On (1997)	1. Autoconciencia-emocional	133	.79	Depresión (BDI) ($r=-0,56$) Depresión (Zung) ($r=-0,66$) Estabilidad emocional ($r=0,51$ a $0,72$) Aprensión ($r=-0,47$ a $-0,55$) Valor social ($r=0,49$ a $0,51$) Cariño social ($r=0,26$ a $0,51$)
			2. Asertividad	.76		
			3. Autoestima personal	.86		
			4. Autoactualización	.76		
			5. Independencia	.72		
			6. Empatía	.74		
			7. Relaciones interpersonales	.76		
			8. Responsabilidad social	.69		
			9. Solución de problemas	.77		
			10. Comprobación de la realidad	.73		
			11. Flexibilidad	.70		
			12. Tolerancia al estrés	.80		
			13. Control de impulsos	.80		
			14. Felicidad	.79		
			15. Optimismo	.79		
Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)	Petrides y Furnham (2003)	1. Expresión emocional	144	.89	Neuroticismo ($r=-0,70$) Extraversión ($r=0,68$) Apertura ($r=0,44$) Responsabilidad ($r=0,34$)	
		2. Empatía	.71			
		3. Automotivación	.67			
		4. Autorregulación emocional	.67			
		5. Felicidad-satisfacción vital	.92			
		6. Competencia social	.80			
		7. Estilo reflexivo (baja impulsividad)	.61			
		8. Percepción emocional	.81			
		9. Autoestima	.91			
		10. Asertividad	.83			
		11. Dirección emocional de otros	.61			
		12. Optimismo	.86			
		13. Habilidades de mantenimiento de las relaciones	.66			
		14. Adaptabilidad	.78			
		15. Tolerancia al estrés	.78			

Fuente: Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil (2004)

Inventario de inteligencia emocional EQ-i de BarOn (2000)

La prueba EQ-i tiene por objetivo identificar el Cociente emocional general a través de la estrategia de medición por test de autor reporte (Bar-On, 2000). Es una prueba diseñada para el rango de edad de 7 a 18 años y compuesta por 133 ítems, para población en rango de edad de 7 a 18 años, que evalúa cinco factores generales con 15 subescalas:

- 1) Inteligencia intrapersonal:** evalúa la autocomprensión emocional, la asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.
- 2) Inteligencia interpersonal:** empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.
- 3) Adaptabilidad:** incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad.
- 4) Manejo del estrés:** comprende la tolerancia al estrés y control de impulsos.
- 5) Estado de ánimo:** integrada por las subescalas de felicidad (grado de satisfacción con su vida) y optimismo.

Adicionalmente, el inventario contiene cuatro indicadores de validez que calculan el grado de azar o distorsión con que responde la persona evaluada, en gran medida su deseo de incrementar la deseabilidad social y obtener resultados elevados. (Extremera & Fernández, 2004; D'Amico, 2008).

Figura 1. Inventario de I.E social y emocional (BarOn, 1997)



Fuente. Elaboración propia.

Adaptación del Inventario de inteligencia emocional EQ-i de BarOn. Ugarriza (2005)

En el año 2001, la investigadora Nelly Ugarriza, realizó un estudio para validación y adaptación del inventario de BarOn (1997) para la cultura peruana y posteriormente con la ampliación de antecedentes de orden histórico y conceptual, junto con la autora Liz Pajares (2005), estandarizaron el modelo mediante la aplicación en una muestra de 3374 niños y adolescentes de Lima, entre los 7 y 18 años.

Como resultado de esta investigación, se desarrolló una prueba de auto reporte que ha sido ampliamente difundido y empleado por el campo de la psicología y la educación, diseñado para medir la inteligencia emocional entendida como la habilidad de comprenderse a sí mismo y a los demás, relacionarse con sus familiares y pares y responder a las exigencias de su entorno.

El formulario comprende las escalas Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo y ha sido ampliamente difundido en el ámbito profesional integrado por las Escalas Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del Estrés, Adaptabilidad y Estado de Ánimo General. Comprende dos versiones: la completa de 60 ítems y la abreviada de 30 ítems que se califican de manera rápida y precisa mediante un programa computarizado que permite obtener perfiles por edad, sexo y orden público o estatal o privado.

Métodos y materiales.

Se realizó la medición de habilidades intrapersonales, interpersonales habilidades de adaptación, manejo del estrés y estado de ánimo de 42 niños de edades comprendidas entre 10 a 12 años del Colegio Sagrado Corazón de Jesús en Boyacá-Colombia, con el objetivo de

identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes en los componentes de básicos de la inteligencia emocional (Bar-On, 1988) y como un acercamiento de alcance exploratorio, como punto de partida para posteriores intervenciones encaminadas al fomento de habilidades y estrategias que fortalezcan las capacidades de inteligencia emocional.

Se administró el BarOn ICE:NA usando una fotocopia del cuestionario completo (60 ítems), lápiz y borrador; asignando un tiempo de una hora para el diligenciamiento de la prueba y enfatizando a la muestra la ausencia de respuestas correctas e incorrectas.

Se explicó a la muestra, que frente a cada pregunta se debe expresar cómo se siente, piensa o actúa la mayor parte del tiempo en la mayoría de los lugares, escogiendo UNA respuesta en cada oración, teniendo como guía la siguiente escala tipo Likert.

1. Muy rara vez. 2. Rara vez 3. A menudo 4. Muy a menudo.

Análisis de los datos.

Se realizó la aplicación de la prueba de forma colectiva a una muestra de 42 estudiantes de grado sexto de bachillerato: 22 niños y 20 niñas; cuyo promedio de edad fue de 11 años.

Se realizó la aplicación de la prueba y para el análisis de datos se excluyeron a 5 niños por los siguientes criterios:

Índice de inconsistencia: Es un indicador y un criterio de exclusión para niños que tengan una puntuación mayor que 10, considerando que esta escala permitía considerar que tan consistentes son las respuestas de los participantes, y puntuaciones elevadas en este índice pueden indicar respuestas al azar o no comprensión de las preguntas e instrucciones.

Impresión positiva: Se excluyeron a los participantes que obtuvieran puntuaciones mayores de 120, considerando que desde el modelo se sugiere que las personas con esta puntuación buscan dar una impresión exagerada de sí mismos, o por el contrario pueden indicar decepción de sí mismo o falta de autocomprensión. Por este motivo, se excluyeron a 2 niños con estas características para el análisis de los componentes de inteligencia emocional, por lo cual se describen los resultados con base a 37 niños de grado sexto de bachillerato (10 a 12 años).

Las tablas para interpretar fueron las siguientes:

Tabla 2. Indicadores de puntajes

RANGOS	PAUTAS DE INTERPRETACIÓN	ABREVIATURA
130 y MÁS	Capacidad Emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada	AD

120 a 129	Capacidad Emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada	MD
110 a 119	Capacidad Emocional y Social Alta. Bien desarrollada	AL
90 a 109	Capacidad Emocional y Social adecuada. Promedio	AD
80 a 89	Capacidad Emocional y Social Baja. Mal desarrollada. Necesita mejorarse	B
70 a 79	Capacidad Emocional y Social muy baja. Necesita mejorarse considerablemente	MB
69 o MENOS	Capacidad Emocional y Social atípica y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo	DA

Fuente. Elaboración propia.

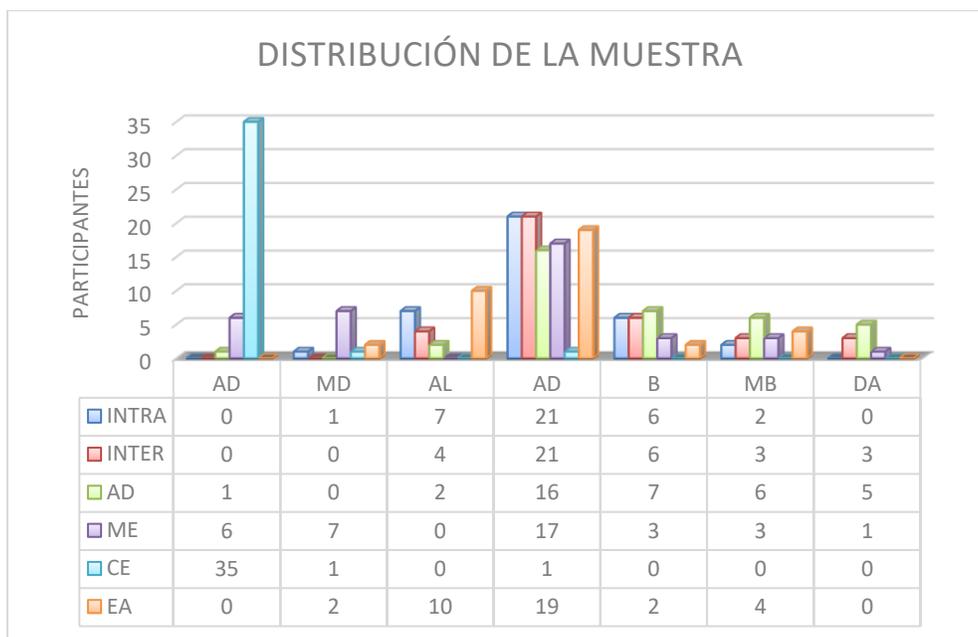
Tabla 3. Escalas y abreviaturas

	ESCALA	ABREVIATURA
Fuente.	Escala intrapersonal	INTRA
	Escala interpersonal	INTER
	Escala de adaptación	AD
	Escala de manejo del estrés	ME
	Coficiente emocional total	CE
	Estado de animo	EA

Elaboración propia.

Resultados y Análisis.

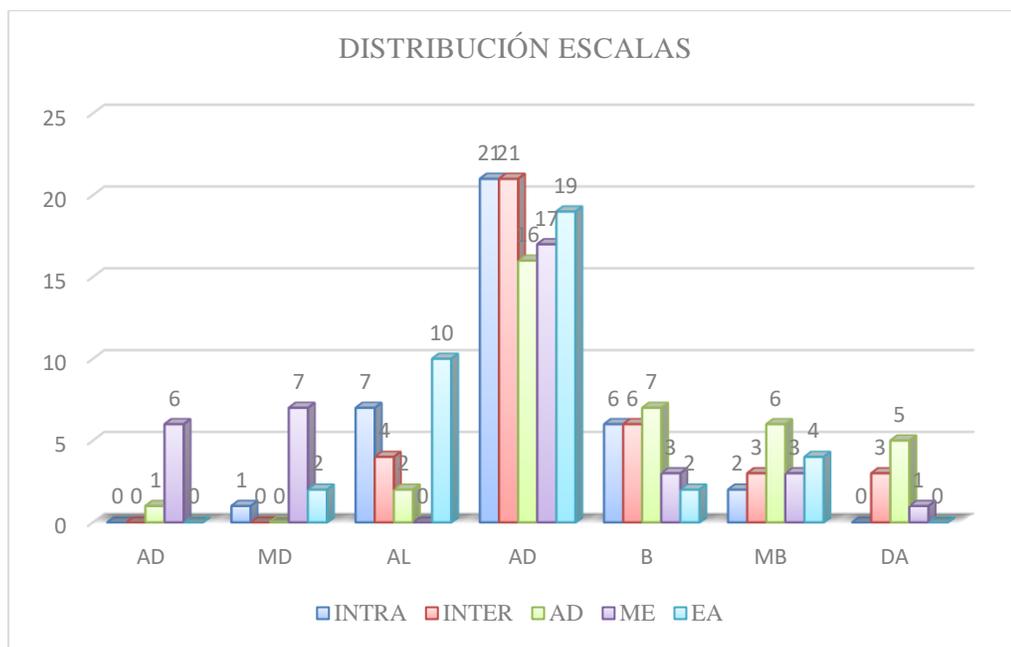
Gráfico 1. Resultados del Inventario Emocional de BarOn (I-CE:NA)- Con Coeficiente Intelectual



Fuente. Elaboración propia.

En la interpretación de resultados se tomaron solamente las escalas que mide el Inventario BarOn (I-CE:NA): habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo; considerando que, el Coeficiente Intelectual Total, arroja puntajes extremadamente altos, lo cual dificulta una interpretación objetiva de los resultados. Es importante recalcar que se tomaron baremos de población peruana de las autoras Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares del Águila del año 2005:

Gráfico 2. Distribución por escalas



Fuente. Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados se describe:

1. Habilidades Intrapersonales: de los 37 niños que se evaluaron, ningún niño alcanzó una puntuación de capacidad emocional y social atípica, 1 obtuvo una puntuación muy desarrollada, 7 una capacidad emocional alta, **21 una capacidad emocional y social adecuada**, 6 una puntuación baja, 2 puntuación muy baja y ninguno presentó puntuación muy baja.

2. Habilidades interpersonales: de los participantes evaluados se describe que ninguno obtuvo puntuaciones atípicamente o muy altas desarrolladas, 4 lograron una puntuación alta, **21 una capacidad emocional y social adecuada**, 6 puntuación baja, 3 puntuación muy baja y 3 con un puntaje marcadamente bajo.

3. Habilidad de adaptación: se encuentra que 1 participante logró una puntuación atípicamente alta, 1 una puntuación muy alta, 2 capacidad alta, **16 una capacidad emocional adecuada**, 7 una puntuación baja, 6 muy baja en capacidades emocionales y sociales y 5 un desarrollo marcadamente bajo.

4. Manejo del estrés: en este aspecto se describe que 6 niños alcanzaron una puntuación atípicamente desarrollada, 7 muy desarrollada, ninguno altamente desarrollada, **17 una capacidad emocional y social adecuada**, 3 una capacidad baja, 3 una capacidad muy baja y 1 extremadamente baja.

5. Estado de ánimo: esta área permite evaluar el estado de ánimo que tenía el participante al momento de presentar la prueba, este aspecto sugiere considerar con cautela los resultados

de los participantes que se encuentren en el rango de capacidad emocional muy baja. De los 37 participantes ninguno alcanzó un puntaje de atípicamente desarrollado, 2 puntuación muy desarrollado, 10 altamente desarrollado, 19 adecuadamente desarrollado, 2 puntuación baja, **4 muy bajo** y ninguno en extremadamente bajo.

Conclusiones.

Al realizar el análisis de los resultados se encontró que se deben reforzar y fortalecer las capacidades de los niños que se encuentran en *“Capacidad Emocional y Social adecuada. Promedio; Capacidad Emocional y Social Baja. Muy desarrollada. Necesita mejorarse; Capacidad Emocional y Social muy baja, Necesita mejorarse considerablemente; Capacidad Emocional y Social atípica y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo”*.

De lo que se concluye:

24 de los 37 niños presentan habilidades promedio que requieren ser fortalecidas o muy bajas que demandan intervención en relación con las habilidades intrapersonales relacionadas con la capacidad de comprender las emociones, capacidad de expresar y comunicar sentimientos y necesidades.

33 de los 37 niños requieren fortalecer o intervenir en habilidades interpersonales, correspondientes a la capacidad para mantener relaciones satisfactorias, fortalecer su capacidad de escucha, de comprensión y apreciación de sentimientos de los demás.

34 de los 37 niños requieren fortalecimiento o intervención en habilidades de adaptabilidad que incluyen mejoras en la capacidad de flexibilidad, y manejo de los cambios de manera efectiva enfrentando de manera adecuada los problemas cotidianos.

24 de los 37 requieren intervención en habilidades para manejo del estrés, se sugiere fortalecer habilidades para trabajar bajo presión conservando la calma, capacidad de control impulsivo y habilidad de responder de forma adecuada ante un estallido emocional.

Con relación al estado de ánimo se considera que se debe fortalecer en 4 de los 37 participantes la apreciación de las cosas, así como de la percepción de las situaciones.

Referencias.

Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto: Multi-Health Systems.

Extremera, N., Fernández-Berrocal. P., Mestre. J., y Guil. R (2004). Medidas de Evaluación de la Inteligencia Emocional. Revista Latinoamericana de Psicología. 36 (2), 209-228

Revista Latinoamericana de Psicología 2004, volumen 36, No 2, 209-228.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligence (10th anniversary ed.). New York: Basic Books

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam Books. Traducción italiana: In-telligenza Emotiva. Milano: Rizzoli, 1996.

Mejía, J. (2012). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. Revista científica. 17.

Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. Revista de Investigación. 42 (93)

Sánchez Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial, en ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete. 25, 2010.

Ugarriza Chávez, & Pajares Del Águila, L (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través de inventario de BarOn ICE:NA, en una muestra de niños y adolescentes. Redalyc.org. 8. 11_58

ORGANIZATIONAL STRUCTURE FOR DEVELOPMENT COMMUNITY SERVICE OF THE FACULTY OF ENGINEERING OF THE UNIVERSITY OF CARABOBO

Zenaida Tovar L.

Recibido. Julio del 2011 Revisado. Agosto del 2021 Aceptado. Septiembre del 2021

Abstract.

For the present study, the functionalist, ifusionism and interaction theories were addressed, from there to propose an Organizational Structure for the Development of Community Service of the Faculty of Engineering of the University of Carabobo, located in the State of Carabobo. Venezuela. Management processes were used as a line of research. The study was located under the feasible project modality that is framed in a field design, whose population was Directors, Teacher-Tutors, and students from the different schools. The data collection techniques and instruments were a questionnaire made up of variable questions, using a Likert-type scale, with polychotomous responses, with a structure of three alternatives. On the other hand, an interview was carried out with the Directors of the different schools, through an interview format containing five (5) semi-structured questions, where they were subjected to validation through expert judgment. Reliability was measured through Cronbach's Alpha coefficient, resulting in a value (0.89) that indicates the reliability of the highly reliable instrument. It had as a conclusion the need for the figure of the coordinator in the Community Service and strengthen the profile of the student body of the Different Schools of Engineering.

Keywords. Coordination, Organizational Climate, Organizational Structure, Community Service Project.

**ESTRUCTURA ORGANIZATIVA PARA EL DESARROLLO
DE SERVICIO COMUNITARIO DE LA FACULTAD DE INGENIERIA DE LA UNIVERSIDAD
DE CARABOBO**

Resumen.

Para el presente estudio se abordaron las teorías funcionalistas, ifusionismo y de interacción, desde allí proponer una Estructura Organizacional para el Desarrollo de Servicio Comunitario de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo, ubicada en el Estado Carabobo. Venezuela. Se utilizó como línea de investigación los procesos gerenciales. El estudio se ubicó bajo la modalidad de proyecto factible que enmarca en un diseño de campo, cuya población fue directores, Docente-Tutores y estudiantes de las diferentes escuelas. Las técnicas e instrumentos de recolección de datos fueron un cuestionario conformado por preguntas variable, mediante una escala tipo Lickert, de respuestas policotómicas, con una estructura de 3 alternativas. Por otra parte, se llevó a cabo entrevista a los directores de las diferentes escuelas, a través de un formato de entrevista contentivo de cinco (5) preguntas semi-estructurada, donde fueron sometidas a validación a través del juicio de expertos. La confiabilidad fue medida a través del coeficiente de Alfa de Cronbach, resultando un valor (0.89) que indica la confiabilidad del instrumento altamente confiable. Tuvo como conclusión la necesidad de la figura del coordinador en el Servicio Comunitario y fortalezca el perfil del estudiantado de las Diferentes Escuelas de Ingeniería.

Palabras clave. Coordinación, Clima Organizacional, Estructura Organizacional, Proyecto de Servicio Comunitario, Trabajo Comunitario.

Introducción.

En la actualidad la sociedad se encuentra inmersa en una serie de cambios a nivel mundial, con grandes demandas de la sociedad y el individuo, modificando así los roles en las instituciones, los agentes y surgen nuevos actores sociales. En tal sentido, los sistemas educativos, así como la Universidad no se mantiene inerte, siendo agente socializador a enfrentan el reto de abrir las puertas del siglo XXI introduciendo cambios en su organización, en su quehacer y lograr que esto no se opere solo en el discurso sino en el accionar cotidiano del profesor.

En respuesta a estas transformaciones el rol del profesor es una exigencia de los procesos de descentralización, de autonomía en la gestión de las instituciones universitaria y de los cambios que están ocurriendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, se presenta este estudio con el fin de proponer la creación de una estructura organizacional donde se incluya la figura de un coordinador para mejorar el desempeño de Proyecto Servicio Comunitario, ejecutándose en cada una de las diferentes escuelas de la facultad, a fin de que el estudiante realice su aprendizaje servicio dentro de su perfil profesional.

Es de hacer notar que el fin de lograr los objetivos propuestos, se asumió los lineamientos de investigación científica como método más idóneo para conseguir resultados altamente confiables, capaces de mostrar la necesidad de la creación de una estructura organizacional

en la coordinación de Proyecto de Servicio Comunitario en la Facultad de Ingeniería en la Universidad de Carabobo, y de estos resultados poder formular una propuesta que minimice la problemática en el estudio.

MÉTODO Y MATERIALES.

La investigación se desarrolló bajo la modalidad de un Proyecto Factible, ya que su principal objetivo fue proponer la creación de coordinadores de Proyecto de Servicio Comunitario en las diferentes escuelas de la Facultad de Ingeniería a fin se logre las actividades comunitarias, según lo establecido en la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante Universitario. Se asume la modalidad de proyecto factible fundamentándose en una investigación de campo, a su vez basada en fuentes documentales, que proporcionan la información necesaria para lograr el diseño de una propuesta que conjugue la formación del estudiante con la labor comunitaria, como punto de vital importancia en la consolidación con la interacción universidad y comunidad bajo una visión integral que posee el futuro profesional universitario.

En cuanto a este diseño de campo, no experimental, según Hernández Fernández y Baptista (2009); señalan que: “Se trata de una investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos.” (p. 184). Según la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006) el diseño de campo "Consiste en la recolección de datos de interés, recabados en forma directa de la realidad, donde ocurren los hechos, en este sentido se trata de investigaciones a partir de datos censales o primarios" (p. 13). El diseño considerado en la investigación estuvo apoyado en el conocimiento de una realidad concreta, a partir del criterio de Arias, (2006) quien puntualiza algunos elementos para la conceptualización del diseño de la investigación.

Constituye el plan general del investigador para obtener respuestas a sus interrogantes o comprobar la hipótesis de investigación. El diseño de investigación desglosa las estrategias básicas que el investigador adopta para generar información exacta e interpretable. Los diseños son estrategias con las que intentamos obtener respuestas a preguntas como: contar, medir y describir. el diseño de investigación estipula la estructura fundamental y especifica la naturaleza global de la intervención. (p. 86).

Nivel de la Investigación

El tipo de investigación se enmarcará bajo la modalidad de proyecto factible que, según la UPEL, 2011, se conoce como aquel que “Consiste en la investigación elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos, o necesidades, de organizaciones o grupos sociales; puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías y métodos o procesos”.

En este sentido, el objeto de estudio fue tomar muestras de una realidad y demostrar que es necesario profundizar en el tema del trabajo comunitario, e indagar sobre la actuación de los futuros profesionales universitarios en cuanto, la organización, planificación y ejecución del Servicio Comunitario. Así mismo, se buscó especificar las propiedades, características y perfiles importantes de un coordinador, permitiendo realizar una indagación in situ de una realidad actual relacionada con el trabajo comunitario que se desarrolla en la Universidad de Carabobo, específicamente en la Facultad de Ingeniería. Para el desarrollo de esta investigación se tomó en cuenta las siguientes fases para su elaboración.

- **Fase I: Diagnóstico de las necesidades.** Permitted diagnosticar la necesidad de los coordinadores en las diferentes escuelas de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo con respeto a Proyecto de Servicio Comunitario a través de la aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de datos.
- **Fase II: Estudio de Factibilidad.** Corresponde a la segunda fase del proceso metodológico, donde se establece los criterios que permiten asegurar el uso óptimo de los recursos empleados, así como los efectos del proyecto en el área o sector al que se destina. Para Cerda (citado por Hernández, 2008) la factibilidad de un proyecto tiene como finalidad permitir la selección entre las variantes (si ésta no se ha cumplido en la fase anterior), determinar las características técnicas de la operación, fijar los medios a implementar, establece los costos de operación y valorar los recursos.
- **Fase III: Diseño de la Propuesta.** Es el producto final del procesamiento de los insumos obtenidos a través del diagnóstico o evaluación de necesidades, mediante entrevistas o la aplicación de un instrumento de discrepancias. Puede referirse a la formulación de programas, estructura, procesos, entre otros, que represente la solución a la necesidad previamente detectada.

Población y Muestra

La población según Balestrini (2002), se define como "cualquier conjunto de elementos de la que se quiere conocer o investigar alguna de sus características". (P 126). En tal sentido para la presente investigación la población estuvo conformada por seis (6) directores, treinta y seis (36) Docentes –Tutores y noventa (90) estudiantes de las diferentes Escuelas de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo, que están relacionados con Proyecto de Servicio Comunitario. En el cuadro 1, a continuación, aparece especificado dicha población, con información que recolectada por la investigadora.

Cuadro 1. Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo.

Escuela	Director	Docente-Tutor	Estudiantes
Mecánica	1	6	15
Civil	1	6	15
Industrial	1	7	15
Eléctrica	1	6	15
Telecomunicación	1	4	15
Química	1	7	15
TOTALES	6	36	90

Fuente. Elaboración propia.

En cuanto a la muestra, la misma es definida por Palella y Martins (2006) como “la escogencia de una parte representativa de una población, cuyas características se reproducen de la manera más exacta posible”.

La misma estuvo conformada por los seis (6) directores antes mencionados, pero para el caso de los docentes tutores y de los estudiantes se aplicó la fórmula para el tamaño de la muestra probabilística del autor Shao Lincolnd (1997), la cual arrojó como resultado veintiún (21) Docentes –Tutores y treinta y seis (36) estudiantes de las diferentes Escuelas de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo, que están relacionados con Proyecto de Servicio Comunitario.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para la recolección de información en la presente investigación se utilizó como técnicas de recolección de datos la entrevista aplicada a los Directores de las Escuelas y la Encuesta a los docentes tutores y estudiantes de las diferentes Escuelas en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo, y de esa manera explorar, aspectos en los que éstos presentan, además en la necesidad del coordinador en el cual se proponer y de esta manera proporcionarles una estructura organizativa para mejor eficiencia y eficaz desenvolvimiento en la ejecución de proyecto de servicio comunitario que cumpla con la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante Universitario.

En cuanto al instrumento de recolección de información, es necesario señalar que, la técnica de la entrevista se llevó a cabo a los directores de las diferentes escuelas de la Facultad de Ingeniería, a través del formato de entrevista contentivo de cinco (5) preguntas semiestructuradas, en el cual consiste en preguntas elaboradas previamente, el entrevistador va haciéndole las preguntas al respondiente, va anotando las respuestas y puede realizar otras no contempladas inicialmente. Las preguntas elaboradas son abiertas, siendo codificadas una vez que conocemos todas las respuestas de los directores a los cuales se le aplicó, o al menos las principales tendencias de respuestas en una muestra.

Por otra parte, se aplicó la técnica de encuestas a los Docente-tutor y a los estudiantes a través del instrumento de un cuestionario tipo escala Likert contentivo de doce (12) preguntas policotómicas, con una estructura de 3 alternativas de respuestas; (De acuerdo, medianamente de Acuerdo, en Desacuerdo). Al respecto, el cuestionario que según Hernández, Fernández y Baptista (2006), dicen que "un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir" (p. 80).

Seguidamente se procedió el análisis de los datos, seleccionando y organizando los resultados que arrojaron las encuestas aplicadas, se distribuyó la frecuencia dadas las preguntas formuladas, tomando en consideración las alternativas asignadas. Se creó una tabla a cada pregunta realizada, una vez tabuladas las respuestas se procederán a graficar los resultados porcentuales que arrojarán las tablas. Una vez graficadas las respuestas se procedió a interpretar los resultados en forma objetiva y breve.}

ENTREVISTA REALIZADA A LOS DIRECTORES

En la entrevista realizada a los seis (6) directores de las Escuelas de Ingeniería de la Universidad de Carabobo.

Dimensión: Estructura Organizacional

Indicador: Coordinador

Pregunta 1: Hasta qué punto es necesario crear la figura de un coordinador en la estructura organizacional de las escuelas, a fin de que se encargue de organizar todo lo relacionado con el Servicio Comunitario.

Cuadro 2. Categorías de trabajo.

No	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
1	Es necesario ya que los jefes del Departamentotienen demasiada carga de trabajo	2	33,33 %
2	Permite desconcentrar la toma de decisiones	3	50 %
3	Totalmente necesario	1	16.67 %

Fuente. Elaboración propia.

El 33,33% de los Directores entrevistados coinciden que es necesario la creación de un coordinador en la estructura organizacional de las diferentes escuelas, debido a que los jefes de los departamentos tienen demasiada carga de trabajo como para tener que coordinar también lo de servicio comunitario, mientras que un 50% respondió que permite desconcentrar la toma de decisiones y el manejo de la información de los proyectos de las tareas diarias de la administración de las escuelas y un 16.67% dice que es totalmente necesario la creación de un coordinador.

Dimensión: Estructura Organizacional

Indicador: Coordinador

Pregunta 2: Considera necesario realizar un programa de actualización y capacitación para formar a los profesores como coordinadores de Proyecto Comunitario.

Cuadro 3. Categorías de respuesta.

No	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
1	Es necesario para dar a conocer información legal y procedimiento.	4	66,66 %
2	Si	2	33,33 %

Fuente. Elaboración propia.

Tal como se puede apreciar, el 66,66% afirman que es necesario realizar un programa de actualización y capacitación para formar a los profesores como coordinadores ellos coincidieron en afirmar que, si era necesario para conocer la información, legal y procedimientos del servicio comunitario, ellos coincidieron en afirmar que, si era necesario para conocer la información, legal y procedimientos del Servicio Comunitario, mientras que el 33,33% solo respondieron sí.

Dimensión: Estructura Organizacional

Indicador: Coordinador

Pregunta 3: A su juicio, la creación de un coordinador por escuela optimizaría la ejecución de Proyecto Comunitario.

Cuadro 3. Categorías respuesta Coordinador.

No	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
1	Si.	4	66,66 %
2	Permite su mejor control y administración.	2	33,33 %

Fuente. Elaboración propia.

Por otro lado, el 66,66% opinaron que la creación de un coordinador por escuelas optimizaría la ejecución de Proyecto comunitario, y el 33.33% respondieron que permitiría un mejor control y administración de los proyectos de servicio comunitarios.

Dimensión: Estructura Organizacional

Indicador: Coordinador

Pregunta 4: En qué medida, el que exista la figura de un coordinador de Proyecto Comunitario disminuiría las funciones que cumple la Dirección de Extensión y Servicio Comunitario de la Facultad de Ingeniería.

Cuadro 3. Categorías de respuesta.

No	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
1	En nada, solo serviría como enlace entre la Dirección de Extensión y las escuelas.	3	50 %
2	No creo, porque la Dirección de Extensión se comportaría como el administrador de proyecto.	3	50 %

Fuente. Elaboración propia.

Con respecto a conocer en qué medida el que exista la figura de un coordinador de Proyecto comunitario disminuiría las funciones que cumple la Dirección de Extensión y el 50%

consideran que no creen que disminuya las demás funciones, porque la Dirección de extensión se comportaría como el administrador de los proyectos en la Facultad, que fue la respuesta del 50% concluyendo que más bien serviría como un enlace entre esa Dirección y las Escuelas.

Dimensión: Estructura Organizacional

Indicador: Coordinador

Pregunta 5: Considera usted que la creación de un coordinador por escuelas contribuye a que los Proyectos Comunitarios se planifiquen de acuerdo con el perfil de los estudiantes de cada una de las escuelas pertenecientes a la Facultad de Ingeniería.

Cuadro 4. Categorías de respuesta de preguntas.

No	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
1	Si, el conocimiento de las carreras permite mejorar los proyectos.	3	50 %
2	Es necesario adaptarlo al perfil del estudiante	2	33.33 %
3	Si, ayuda bastante	1	16,67%

Fuente. Elaboración propia.

Aunque es una necesidad que la creación de un coordinador por escuelas contribuye a que los Proyectos comunitarios se planifiquen de acuerdo con el perfil de los estudiantes de cada una de las escuelas sólo un 50% de los directores respondieron que ayudaría que la naturaleza de cada área de conocimiento de la carrera permitiría mejorar los proyectos, mientras que el 33,33% dice de adaptarlos al perfil del estudiante y el 16,67% solo se limitaron en responder si ayudaría bastante.

Propuesta de trabajo basado en los resultados obtenidos.

ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL PARA EL DESARROLLO DE SERVICIO COMUNITARIO DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO

La Facultad de Ingeniería está compuestas por seis (6) Escuelas que son: Química, Eléctrica, Industrial. Civil, Mecánica y Telecomunicaciones. Actualmente presenta una problemática relacionada con la inexistencia de la figura del coordinador del servicio comunitario en las

Escuelas antes mencionadas. En este orden de ideas, el objetivo principal de la propuesta es Diseñar una estructura organizacional que incluya la creación de un coordinador de Proyecto de Servicio Comunitario en las diferentes escuelas de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo.

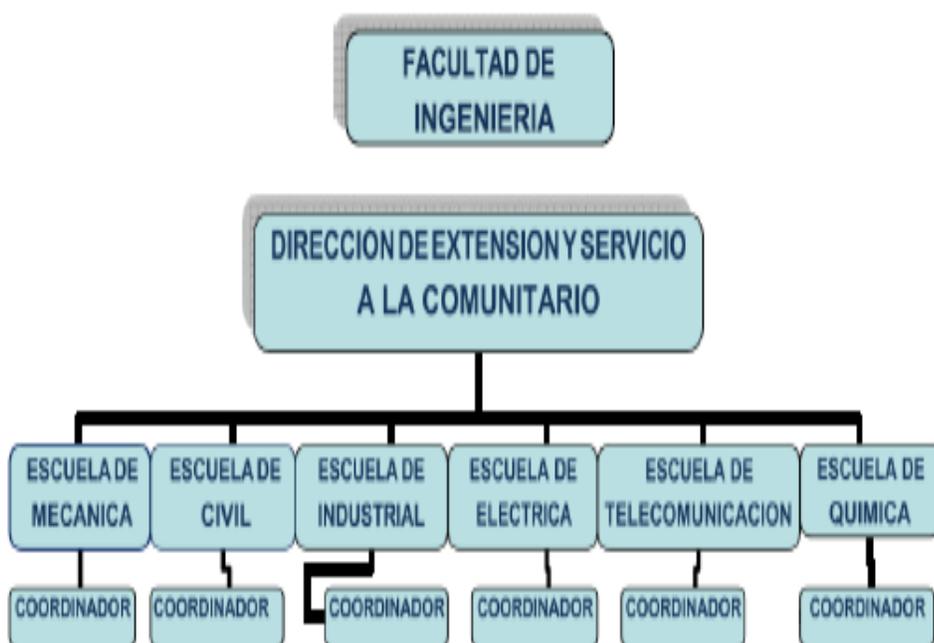
Cabe destacar que este coordinador será el encargado del diagnóstico, planificación y ejecución del proyecto en todas y cada una de sus etapas, una vez aprobado el proyecto por el Consejo General de Extensión y Servicio Comunitario: Adicionalmente, desde la perspectiva humanista contribuirá a que el futuro profesional integre en la teoría y en la práctica todos los elementos necesarios para la ejecución de los proyectos comunitarios. Así mismo se establece las bases teóricas y prácticas que tendrán como principal finalidad servir de apoyo al estudiante, permitiéndole tener una referencia acerca del cumplimiento de lo establecido en la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante Universitario y lo establecido en los Artículos 4, 79, 102, 103, 109, 132, 135, de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Para ser Coordinador de un proyecto de Servicio Comunitario es necesario reunir los siguientes requisitos:

Ser profesor ordinario, al menos con escalafón de Asistente, de la Universidad de Carabobo
Estar formado para el trabajo comunitario, porque su área profesional así lo determina o haber sido capacitado mediante el Programa de Formación Social diseñado por la Universidad de Carabobo.

Disponer como mínimo de diez (10) horas semanales de su carga docente integral para dirigir al proyecto.

Figura 1. Modelo de organigrama



Fuente. Elaboración propia.

CONTENIDO DE LA PROPUESTA

El coordinador del proyecto de extensión y Servicio Comunitario tendrá como funciones:

Cuadro 5. Sistematización de las acciones.

Funciones	Objetivo	Recursos
Hacer del conocimiento de todo el equipo involucrado en el proyecto, bajo su coordinación, de las Leyes Reglamentos y las normativas internas que rigen la prestación del Servicio Comunitario del Estudiante de la Universidad de Carabobo.	Informar acerca de las normativas legales que rigen la prestación del Servicio Comunitario del Estudiante de la Universidad de Carabobo.	Coordinador Dirección de Extensión y Servicio a la Comunidad Docentes tutores
Vigilar el buen desarrollo y estricta ejecución del proyecto.	Planificar y supervisar el adecuado desarrollo de los proyectos.	Coordinador Dirección de Extensión y Servicio a la Comunidad Docentes tutores
Administrar, en conjunto con los docentes adscritos, los recursos asignados a cada una de las etapas del proyecto.	Garantizar el uso efectivo de los recursos asignados	Coordinador Dirección de Extensión y Servicio a la Comunidad Docentes tutores
Presentar informes parciales sobre el uso de los recursos y el avance del proyecto, avalados por el equipo de trabajo, de acuerdo con la frecuencia establecida en la normativa. Dichos informes serán remitidos al Consejo General de Extensión y Servicios a la Comunidad, con copia a todas las instancias académicas establecidas en la normativa existente para tales efectos.	Presentar informes parciales de los Proyectos comunitarios bajo su responsabilidad	Coordinador Dirección de Extensión y Servicio a la Comunidad Docentes tutores
Participar activamente en el desarrollo del proyecto de manera que se cumplan los objetivos generales y específicos del servicio comunitario.	Garantizar su participación en la ejecución del Proyecto	Coordinador Dirección de Extensión y Servicio a la Comunidad Docentes tutores
Distribuir los estudiantes adscritos al proyecto de Servicio Comunitario en subgrupos de trabajo, acordando el ejercicio de las tutorías-asesorías con cada uno de los docentes del equipo del proyecto. Su función como coordinador es compatible más no excluyente con la de tutor.	Distribuir y Asesorar a los estudiantes en las distintas etapas del proyecto	Coordinador Dirección de Extensión y Servicio a la Comunidad Docentes tutores

Valida los Diarios de Trabajos de Campo, en los cuales deben estar registradas, en forma pormenorizada, las actividades y las horas que el estudiante ha cumplido durante la ejecución del Servicio Comunitario.	Validar los diarios de campo que llevan los estudiantes y certifican los docentes tutores	Coordinador Dirección de Extensión y Servicio a la Comunidad Docentes tutores
Participar activamente en las reuniones convocadas por la Dirección de Extensión de la Facultad y Dirección de Extensión y Servicio a la Comunidad, con motivo del proyecto a su cargo.	Participar en reuniones previamente planificadas	Coordinador Dirección de Extensión y Servicio a la Comunidad Docentes tutores
Remitir a Control de Estudios el Acta o informe final, con el aval del tutor correspondiente, sobre el desempeño del estudiante como prestador del servicio comunitario.	Remitir a Control de Estudios el Acta o informe final avalado por el docente tutor	Coordinador Dirección de Extensión y Servicio a la Comunidad Docentes tutores
Remitir el informe final a todas las instancias académicas establecidas en la normativa existente para tales efectos. Dicho informe debe contener, además de todo lo establecido en la normativa, el registro de todos los estudiantes que han participado y el impacto del proyecto ejecutado. Acompañando del aval del receptor del Servicio Comunitario.	Remitir el informe final a todas las instancias académicas establecidas en la normativa existente para tales efectos.	Coordinador Dirección de Extensión y Servicio a la Comunidad Docentes tutores
Dar cumplimiento a cualquier otra obligación emanada de la Ley, de este Reglamento, de las Normas dispuestas por el Consejo Universitario y por el Consejo General de Extensión y Servicio a la Comunidad.	Dar cumplimiento a cualquier otra obligación emanada de la Ley	Coordinador Dirección de Extensión y Servicio a la Comunidad Docentes tutores
Recomendar, conjuntamente con los docentes adscritos al proyecto, que se otorguen reconocimientos o incentivos académicos, según lo establecido por la Universidad de Carabobo, para premiar a aquellos estudiantes destacados en la prestación del Servicio Comunitario.	Realizar las recomendaciones a que haya lugar	

Fuente. Elaboración propia.

Factibilidad Económica

Existen los recursos en la UC, para la puesta en marcha de la propuesta, debido a las conversaciones adelantadas con sus directivos, quienes manifestaron la existencia de recursos.

Cuadro 6. Estudio de factibilidad.

Recursos	Descripción	Costos
Humanos	Coordinador Dirección de Extensión y Servicio a la Comunidad Docentes tutores	S/C
Materiales	Material impreso, fotocopiado, trípticos, guías informativas.	No requiere inversión pues se cuenta con el recurso
Institucionales	Salas de reuniones	No requiere inversión pues se cuenta con el recurso
Tecnológicos	Equipos computarizados y uso de Internet	No requiere inversión pues se cuenta con el recurso

Fuente. Elaboración propia.

Factibilidad Técnica y operativa

Se cuenta con todos los recursos técnicos y operativos para llevar a cabo la propuesta ya que se cuenta con los como recursos humanos, tecnológicos y materiales.

Conclusiones.

Al diagnosticar la necesidad de los coordinadores en las diferentes escuelas de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo con respecto a Proyecto de Servicio Comunitario, se puede concluir que este objetivo fue cumplido a través de las entrevistas realizadas a los directivos y la encuesta realizada a docentes tutores y estudiantes, las cuales demuestran una evidente necesidad de este recurso a fin de garantizar una mejor coordinación y ejecución de los Proyectos Comunitarios, donde se consideren las necesidades comunitarias y a la vez se fortalezca el perfil del estudiantado de las diferentes Escuelas de la Facultad Ingeniería en la Universidad de Carabobo. Además, la figura del coordinador permitirá el cumplimiento de los objetivos planteados en el Servicio Comunitario en fiel apego a las normativas legales vigentes.

Al determinar la viabilidad de la ejecución de la creación de una estructura organizativa de coordinadores Servicio Comunitario en las diferentes escuelas de la facultad de ingeniería. Con respecto a la factibilidad económica, existen los recursos en la UC, para la puesta en marcha de la propuesta, manifestado por sus directivos. También se cuenta con todos los recursos técnicos para llevar a cabo la propuesta y actualmente existen todos los recursos operativos para llevar a cabo la propuesta, tales como recursos humanos, tecnológicos y materiales.

En este orden de ideas, el objetivo dirigido a Diseñar una estructura organizativa de coordinación de Proyecto de Servicio Comunitario en las diferentes escuelas de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo se evidencia en incorporar en la institución universitaria objeto de estudio programas de intervención de la estructura organizacional para lograr modificarla, mejorar el clima organizacional, ayudaría a renovar las condiciones que

alienten y motiven el desarrollo individual, minimizando el deterioro del recurso humano; lo que se traduciría en una mayor efectividad en las instituciones universitarias. Adicionalmente, contribuirá a que el futuro profesional integre en la teoría y en la práctica todos los elementos necesarios para la ejecución de los proyectos comunitarios. Así mismo garantiza el cumplimiento de lo establecido en la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante Universitario y lo establecido en los artículos 4, 79, 102, 103, 109, 132, 135, de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Finalmente, en cuanto a la Contrastación de opiniones tanto de los docentes tutores, estudiantes y directivos se puede concluir que es evidente que en su gran mayoría coinciden en estar de acuerdo que en la estructura organizacional de las escuelas, actualmente no existe un coordinador de Servicio Comunitario lo cual incide en que no exista una planificación donde se establezca un plazos, responsables, así como un sistema de seguimiento y monitoreo de todas las acciones diseñadas, para así poder cumplir de manera eficiente la ejecución de los proyectos, por tanto es necesaria la creación de un coordinador en la estructura organizacional de las diferentes escuelas, debido a que los jefes de los departamentos tienen demasiada carga de trabajo como para tener que coordinar también lo de servicio comunitario.

Además, todos coinciden en afirmar de realizar un programa de actualización y capacitación a los profesores como coordinadores y tutores de proyecto comunitario, debido a que no existir la figura del coordinador, los profesores que actualmente allí laboran no poseen la capacitación y disponibilidad necesaria a fin suplir esta figura dentro la Facultad de Ingeniería, razón por la cual no contarían con las competencias necesarias para desempeñar el cargo. Además, no poseen toda la información, legal y procedimientos del servicio comunitario.

Otro aspecto que concluir es que los docentes tutores, estudiantes y directivos coinciden en señalar que la planificación de proyectos será más efectiva de existir una adecuada coordinación, pues permitiría que acciones comunitarias a seguir por los estudiantes de la Facultad de Ingeniería y establecería los lineamientos en cuanto a la pertinencia de estos proyectos con la realidad socio-comunitaria y el perfil del estudiante. Esto significa que debería existir una planificación en consonancia con los proyectos derivados del diagnóstico situacional comunitario a fin de que el estudiantado pueda aplicar y reforzar los conocimientos adquiridos.

Con respecto a la disposición de los docentes tutores hacia la ejecución de las actividades comunitarias, diseñando estrategias que les permita conocer con anticipación los problemas a fin de tomar las medidas correctivas, indicaron que existen factores que influyen en el grado de disposición que tengan los docentes tutores, tales como falta de coordinador directo en cada Escuela de Ingeniería, falta de tiempo derivado de la carga horaria que cumplen, lo que incide en que no realicen con la debida frecuencia el diagnostico situacional previo. Sólo un 14% de los docentes tutores está de acuerdo en afirmar que existe disposición por parte de ellos a fin de participar para que exista un coordinador en cada escuelas a fin de optimizar la ejecución de Proyectos Comunitarios, caso contrario un 80% de los estudiantes opina que existe la disposición del personal docente hacia la creación de un coordinador de escuela

optimizaría el diseño y la ejecución del Proyecto Comunitario, ya que continuamente manifiestan su inconformidad e inexistencia de un coordinador de escuela, pero no existe una participación activa del profesorado en aras de resolver la situación ante la carencia de un coordinador en cada escuela.

Adicionalmente, la inserción del estudiante en el campo laboral se va dando de manera espontánea, con interés y disposición propia del estudiantado, pero sin que se cumpla a cabalidad un proceso de orientación e inducción. Aquí los docentes tutores en un 33% de los casos están de acuerdo en afirmar que sí forman equipos de trabajo, de acuerdo con las disciplinas, pero un 57% en desacuerdo, situación que es indicativa de no se están formando debidamente los equipos de trabajo comunitario de acuerdo con las distintas disciplinas del estudiantado. Esto también lo corroboran los estudiantes por considerar que los proyectos planificados muchas veces no tienen relación con la escuela donde pertenecen los estudiantes.

Además, los docentes tutores enfatizaron que los Proyectos de Comunitarios que realizan los estudiantes muchas veces no coinciden con el perfil de la profesión o especialidad que cursa. Por otra parte, los estudiantes también afirmaron que los equipos de trabajo no guardan relación con la generación de propuestas, pertinentes con la especialidad. Esta realidad corrobora que el desarrollo de proyectos comunitarios muchas veces no se corresponde con la formación de equipos de trabajo de acuerdo con las distintas disciplinas. Cabe resaltar la falta de correspondencia entre los proyectos planificados y el perfil en la carrera. Situación que también fue confirmada con los directores de escuelas al señalar que la creación de un coordinador en cada escuela contribuye a que los Proyectos comunitarios se planifiquen de acuerdo con el perfil de los estudiantes de cada una de las escuelas ayudando con la naturaleza de cada área de conocimiento de la carrera.

Recomendaciones.

Se recomienda presentar la propuesta a los Directivos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo para su evaluación y futura puesta en marcha.

Asimismo, el equipo de proyecto comunitario en cada una de las facultades de las instituciones universitarias cuente con un Coordinador de Proyecto de Servicio Comunitario con los requisitos y el perfil requerido.

Además, se recomienda clarificar los fines del Coordinador, basándose en fomentar una visión en la ejecución que debe realizar a fin de llevar mejor control y planificación en las actividades que competen a la escuela establecida. Se recomienda que, al crearse la figura del coordinador, este participe activamente en el desarrollo de los proyectos de manera se cumplan los objetivos generales y específicos del servicio comunitario, acordando el ejercicio con las tutorías-asesorías en los docentes del equipo del proyecto.

Referencias.

Acuña, M.E. (2006) Dinámicas de clases y género en contextos escolares: una mirada desde las salas de clases. Tesis para optar al grado de Doctor de Estudios Americanos. Mención en Pensamiento y Cultura. Santiago. Universidad de Santiago.

Agüero (2009) Programa de capacitación para la prestación del Servicio Comunitario de los Docentes y Estudiantes del Programa de formación de grado de estudios Jurídicos en la Universidad Bolivariana de Venezuela, sede Aragua Municipio Girardot. Tesis de grado

Albuerne, V. (2008) El perfil de la coordinadora y del coordinador ideal. Disponible: <http://contactcenters.wordpress.com/2008/09/02/el-perfil-del-coordinador-ideal/>

Álvarez, O (2005) Organización escolar. Tesis de grado no publicada. El Tigre. Edo. Anzoátegui.

Arias; F.G. (2006) El proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. Caracas. Editorial Episteme, C.A. de C.V. Quinta Edición.

Barboza, L. (2007) Modelo productivo y Nuevas doctrinas de la FAN. Quinto Día. Cuerpo: País. Caracas. Venezuela.

Castro, F. (2001) El proyecto de investigación y su esquema de elaboración. Colson, C.A. Caracas

Cerda, H (2001) La Investigación Total. Segunda Edición. Bogotá. Editorial Trópycos.

Chistopher Bright (1997) [Transcripción en línea] Disponible <http://www.justiciarestaurativa.org/intro/practicas/communityservice>

Chourio, J. (1999) Estadística II. Publicación Universidad de Carabobo. Venezuela

Chruden, H. y Sherman, A. (1982) Administración de Personal. México. Editorial Continente.

D'Erasmus, D. (2000) Democracia, desarrollo y transformación educativas. Nueva Sociedad. Edición Nueva Sociedad. México.

Dessler, G. (1990). Administración de Personal. México: Edit. McGraw-Hill Fundamentos Filosóficos del Servicio Comunitario (2009). Dirección de Extensión y Servicio de la Comunidad (DESCO). Universidad de Carabobo No. 3 Año IV.

Hernández, R Fernández, C. Baptista, P (2006) Metodología de la Investigación. Mc Graw-Hill. Cuarta Edición. Iglesia G y otros (2005) El desarrollo comunitario en la dimensión ambiental.

Documento en línea. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos34/desarrollo-comunitario/desarrollo-comunitario.shtml>.

Lanz, C (2001). El poder en la escuela. Editorial: Asociaciones de educadores de Latinoamérica y el Caribe (AELAC) Venezuela.

Lanz, C (2004). El desarrollo endógeno y la misión “vuelvan Caras”. Ministerio de Educación Superior. Venezuela.

Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005). Gaceta Oficial N° 38.272, Caracas, Venezuela

Ley de Universidades (1970) Gaceta Oficial N.º 1429 (Extraordinario). Caracas, Venezuela

Litwin, C. (1990). Estilo de liderazgo y clima organizacional. España.

Lozada, M (2005) Educar Ciudadanía en tiempo de crisis. Eje escuela-comunidad. Trabajo de grado no publicado. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

Medina, L (2008) Propuesta para mejorar la calidad de supervisión educativa del personal directivo del Instituto Universitario de Tecnología Industrial “Rodolfo Loedo Arismendi” (IUTIRLA) Extensión Ciudad Bolívar. Para optar el grado de Magister Scientiarum en Educación Superior en la Universidad de Oriente, Núcleo Ciudad Bolívar.

Ministerio de Participación Popular y desarrollo Social (MINPADES) (2007) Proyecto Comunitario Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.

Ministerio del Poder Popular para la Comunicación (2007) [página web en línea] Disponible: www.minci.gov.ve/reportajes/2/5597/plan_de_liceos.html.

O'Donnell I, K. (1990). La Organización. Vol. II. Revista Tecnológica.

Palella, S. y Otros (2006) Metodología de la Investigación Cuantitativa. Segunda Edición. Caracas. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Pereira, G (2004) Medios, capacidades y Justicia Distributiva. México. Universidad Nacional Autónoma de México.

Rojas, R. (2001) Guía para realizar investigaciones sociales. México. Universidad Nacional Autónoma de México.

Shafer, E. (1990). Gerencia Educativa. Vol. I. Madrid: Revista Tecnológica. Sistematización de Experiencias del Servicio Comunitario (2009). Dirección de Extensión y Servicio de la Comunidad (DESCO). Universidad de Carabobo No. 4. Año IV.

Soto E, (2001) Comportamiento Organizacional. Impacto de las Emociones. México.

Turner, Bryan, Brown; Kevin y Kenny, Susan (2002) Fundamentos para la asociación. El papel del tercer sector de las organizaciones de bienestar social, trabajo comunitario y familiar, vol. 5, no. 2, pp 159-180, Editorial Carfax, Abingdon, Inglaterra ERA 2010

UNESCO. Cresa (1996) La educación encierra un tesoro. Delors, J. [Página web en línea] Disponible: <http://www.unesco.org/education/pdf/delors-S.PDF>.

Universidad José Antonio Páez (2006) [Transcripción en línea] Disponible: http://www.ujap.edu.ve/universitas/html/serv_comunitario/serv_comunitario4.htm.

Veloso, R. (2005) Reflexiones acerca del trabajo comunitario. Psicocentro. El Portal del mundo de la psicología.