

Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa

Año 3, Número 2



Obra: Educación libre y gratuita (Fragmento). La Plata, Argentina. Autora: Cristina Terzaghi.



DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS, año 3, No. 2 Abril-Junio de 2017, es una Publicación trimestral editada por la Escuela Normal Superior de Jalisco, calle Lisboa 488, Col. Santa Elena Estadio Guadalajara Jalisco C. P. 44230 www.ensj.edu.mx, riifeduc@gmail.com Editor responsable Mario Ángel González. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2017-080318220000-102, ISSN: en Trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Certificado de licitud de contenido: en trámite. Otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Responsable de la última actualización de este Número, Mario Ángel González, Escuela Normal Superior de Jalisco, calle Lisboa 488, Col. Santa Elena Estadio Guadalajara Jalisco C. P. 44230, fecha última de modificación, 01 de agosto de 2017.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa siempre y cuando se cite la fuente.

Directorio

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN JALISCO

Prof. y Lic. Francisco de Jesús Ayón López
Secretario de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco

Dr. Teodomiro Pelayo Gómez
Coordinador de Formación de Docentes

Mtro. Víctor Manuel de la Torre Espinoza
Director General de Educación Normal

Dr. Víctor Ponce Grima
Director de la Escuela Normal Superior de Jalisco

Dra. en C. Cecilia Colunga Rodríguez
Director y Editor General de la Revista

Dr. Mario Ángel González
Editor en Jefe de la Revista

Comité Científico

Dr. Víctor Manuel Ponce Grima México	Dr. Carlos Chavera Argentina
Dr. Luis Felipe Gómez López México	Dr. Francisco Díaz Mérida Panamá
Dr. Horacio Ademar Ferreyra Argentina	Dr. Joao Perreira Portugal
Dra. María Bertha Fortoul Olliver México	Dr. Pedro Almirall Cuba
Dra. Martha Vergara Fregoso México	Dr. Nino Castillo Cuba
Dra. Cecilia Colunga Rodríguez México	Dra. Carolina Reynaldos Chile
Dr. Mario Ángel González México	Dra. Nora Grey Chile
Dra. Ma. del Socorro Ramírez Vallejo México	Dr. Walter Varila Perú
Dra. Ana Cecilia Valencia Aguirre México	Dr. Manuel Pando Moreno México
Mtro. Miguel Ángel Pérez Reynoso México	Dra. María de los Ángeles Carrión García España
Mtro. José Luis Martínez Rosas México	Mtra. Bertha Alicia Colunga Rodríguez México
Dr. Roberto Montes Delgado México	Dra. María Luisa Ávalos Latorre México
Dr. Miguel Ángel Sahagún Padilla México	Dra. Mercedes Gabriela Orozco Solís México
Dr. Ángel M. Verdesoto Galeas Ecuador	Dr. José Luis Calderón Mafud México
Dra. Ana María Gutiérrez Strauss Colombia	Dr. Juan Eduardo Lara Sotomayor Ecuador
Dr. Julio César Vázquez Colunga México	Dra. Claudia Liliana Vázquez Juárez México
Dr. Jaime Sebastián F. Galán Jiménez México	

Directorio

Director y editor general:
Dra. Cecilia Colunga Rodríguez
Editor en jefe
Dr. Mario Ángel González

La **Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa** es una publicación trimestral. Publica artículos originales, comunicaciones breves, revisiones sistemáticas, ensayos teóricos y cartas al editor referidos a cualquier ámbito de las ciencias de la educación. Los trabajos enviados deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista. Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por un mínimo de tres evaluadores expertos en los temas tratados en los manuscritos. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. Correo electrónico riifeduc@gmail.com

Índice

	página
Presentación	5
Evaluación y formación: Procesos imbricados Cruz Ramón Villarroel Pérez	7
Escenarios de simulación como estrategia de aprendizaje: la experiencia de Save Stan Daniela Lizbeth Salas-Medina, Kalina Isela Martínez-Martínez, Sharla King, Ana María Méndez-Puga y Miguel Ángel Sahagún-Padilla.....	26
La orientación vocacional para la elección de carreras universitarias dirigida a estudiantes de educación media Jesús Morales	38
Gerencia participativa e implementación de círculos de calidad en organizaciones escolares de Venezuela Mireya Salas-González y Elke Chirinos Blanco	77
Comprensión de la probabilidad en futuros profesores de matemáticas de bachillerato J. Marcos López-Mojica y José Carlos Ramírez Cruz	94
Instrucciones para los autores	106

Presentación

Este número se caracteriza por presentar artículos con resultados de investigaciones realizadas por estudiantes, de programas de maestría y doctorado, desde una perspectiva crítica a los modelos educativos tradicionales. En donde se hace énfasis en la necesidad de incursionar en un enfoque transdisciplinar para la solución de problemas educativos, ya que éstos son complejos.

Hemos escuchado con frecuencia que los problemas para elevar la calidad en educación son problemas multifactoriales, lo cual nos obliga por lo menos a pensar en la posibilidad de abordarlos desde el paradigma conocido como emergente o transdisciplinar, sin embargo, en la construcción del conocimiento científico también es indispensable explicar las relaciones particulares que existen entre los elementos que componen la complejidad de los problemas educativos.

Es por eso que resulta relevante para nosotros difundir artículos resultado de investigaciones desde diferentes enfoques teóricos y en diferentes niveles de influencia, es decir, desde modelos de dirección de planteles educativos hasta estrategias para la enseñanza de contenidos específicos.

Por otro lado, conocer los temas que se investigan en países como Venezuela, nos permite dimensionar la manera en que se aborda el estudio de los procesos formativos y de investigación, lo cual nos permite realizar una comparación con nuestro contexto, así como aprender de la experiencia que generan colegas de otras latitudes con respecto al fenómeno educativo.

Por esa razón consideramos que este número en particular, es una oportunidad para la reflexión y el intercambio de ideas con respecto a los procesos educativos realizados en realidades diferentes a las que cotidianamente experimentamos y desde posicionamientos teóricos en los que quizá tenemos un acercamiento poco frecuente, por lo que esperamos que la lectura de este número permita al lector, un momento de reflexión que sea un detonante para la formulación de nuevas ideas.

Mario Ángel González

Editor en Jefe

Evaluación y formación: Procesos imbricados

¹Cruz Ramón Villarroel Pérez

¹Universidad de Oriente. Cumaná, Venezuela.

Cruzramonvilla@gmail.com y Cruzvillarroel@hotmail.com

Resumen

Hasta años recientes, las perspectivas pedagógicas imperantes sólo daban cuenta de una noción de evaluación que escinde al sujeto de la educación de toda posibilidad de participación protagónica en dicho proceso, relegando la actividad evaluativa a la simple comprobación de conocimientos para la promoción. Sin embargo, para finales de los ochenta, surgen teorías educativas que revalorizan lo subjetivo en la formación del ser, dándole una importancia sustancial a lo sociohistórico y cultural así como a lo contextual. De allí, que el sujeto de la educación debe mirarse desde una visión integral, en su formación. Desde esta perspectiva, se hace necesario reflexionar sobre la concepción de la evaluación como proceso histórico, la cual debe estar impregnada de una participación directa del educando en toda y cada una de las actividades planificadas por el docente. En este sentido, la evaluación define una posibilidad de pedagogía autogestionaria. Esta investigación se planteó develar los fundamentos teóricos de la evaluación en los espacios de formación en el nivel de Educación Media General. El trabajo se apoyó en los aportes teóricos expuestos por: Freire (1975), Foucault (1976), Habermas (1989), Nietzsche (1985) entre otros. El abordaje metodológico empleado fue el enfoque cualitativo, modalidad fenomenológica. Para organizar y desarrollar el análisis, se hizo especial atención a las categorías más importantes derivadas de la investigación. Las mismas se asociaron según su naturaleza y contenido con el propósito de presentarlas en una sola idea, las cuales se argumentaron con las percepciones de los informantes claves.

Palabras claves: Evaluación, Formación, Diálogo.

Abstract

Until recent years, the prevailing pedagogical perspectives only informed on a notion of evaluation that separates the subject of education of any possibility of protagonist participation in that process, relegating the evaluative activity to the simple verification of knowledge for the promotion. However, towards the end of eighties, educational theories arose that revalue the subjective in the formation of the being, giving a substantial importance to the sociohistorical and cultural as well as the contextual. Hence, the subject of education must be self-seen from an integral view, in its formation. From this perspective, it is necessary to reflect on the conception of evaluation as a historical process, which must be impregnated with a direct participation of the learner in each and every one of the activities planned by the teacher. In this sense, the evaluation defines a possibility of self-management pedagogy. This research set out to unveil the theoretical foundations of evaluation in the spaces of formation at the General Media Secondary Level. The work was based on the theoretical contributions presented by Freire (1975), Foucault (1976), Habermas (1989), Nietzsche (1985) among others. The methodological approach used was the qualitative approach, phenomenological modality. In order to organize and develop the analysis, special attention was given to the most important categories derived from research. They were associated according to their nature and content for the purpose of show them in a single idea, which were argued with the perceptions of the key informants.

Key words: Evaluation, Formation, Dialogue.

Senderos ontoepistemológicos de la evaluación dialógica en su relación intersubjetiva.

Hasta años recientes, las perspectivas pedagógicas imperantes sólo daban cuenta de una noción de evaluación que escinde al sujeto de la educación de toda posibilidad de participación protagónica en dicho proceso, relegando la actividad evaluativa a la simple comprobación de conocimientos para la promoción. Sin embargo, para finales de los ochenta, surgen teorías educativas que revalorizan lo subjetivo en la formación del ser, dándole una importancia sustancial a lo sociohistórico y cultural así como a lo contextual. De allí, que el sujeto de la educación debe mirarse desde una visión integral, en su formación. Desde esta perspectiva, se hace necesario reflexionar sobre la concepción de la evaluación como proceso histórico, la cual debe estar impregnada de una participación directa del educando en todas y cada una de las actividades planificadas por el docente. En este sentido, la evaluación define una posibilidad de pedagogía autogestionaria cuyo propósito sería revivir la creatividad y la formación del ser social de los nuevos tiempos. Aquel que aprende a pensar la realidad para poder transformarla. Es decir, la evaluación debe dejar de ser entendida en su sentido amplio como un instrumento de control, donde se premia, castigue y subordine al sujeto en formación.

En este contexto, Foucault (1976) enfatiza la función de control que se le ha asignado a la evaluación, dentro del aprendizaje formal, donde lo disciplinar se impone sobre la formación, dejando poco espacio para la imaginación, la creatividad, el desarrollo y crecimiento integral. En virtud de ello, Zabala y Sánchez (2015), interpretando a Haberman (1989) plantean que, “la evaluación educativa desde la racionalidad técnica responde a una forma de aproximación empírico-analítica sobre el conocimiento, lo cual implica control sobre el aprendizaje del alumno con base en unos objetivos preestablecidos” (p. 9). Es decir, la evaluación como proceso permanente debe ser transversal el conocimiento desde lo real para permitir una práctica pedagógica que relacione éticamente el ser-conocer-hacer y el convivir como pilares claves para ayudar a la formación de un ciudadano consciente. Sobre este particular se hace evidente reflexionar acerca de los fundamentos teóricos-epistemológicos de la evaluación, movilizándolo al plano ontológico, es decir, el proceso es vinculado a la naturaleza de la intimidad del ser y por ende, se resalta,

epistemológicamente, las interrelaciones sociales que rompen con la razón técnico instrumental que hasta ahora se ha instaurado en la sociedad.

En relación a esto Pérez (1999) sostiene que “al tratar de definir al proceso de evaluación, el problema se traslada al plano ontológico, pues la evaluación no puede seguir siendo legitimación de pautas culturales que pasan a integrar el despliegue de la hegemonía” (p. 9). Es decir, la evaluación debe pensarse desde una visión crítica que represente una búsqueda, no en el mundo de la exactitud, sino en la intimidad del sujeto, la cual se explicitará en la escuela como visión del mundo. Sobre este particular la evaluación debe formar parte de un proceso epistemológico de la praxis donde habrá que reflexionar sobre el origen del conocimiento y de cómo este ha sido signado por una hegemonía positivista centrada en la reproducción de pautas culturales. En ese sentido, se hace necesario abordar de manera detallada lo concerniente a la evaluación educativa como hilo conductor y eje central del proceso escolar. Ésta es entendida como un juicio valorativo que implica una actitud ética, personal y social frente a las personas, de allí que, deba ser asumida con responsabilidad y valores éticos.

Desde esta mirada, la ontología de la evaluación se hermana con la visión humanista, desde un referente epistemológico crítico, que permita redimensionar la práctica vital humana, lo cual contempla descomponer las disposiciones tradicionales y asumir cambios en función de nuevos paradigmas. De allí que, se requiera contar con docentes responsables, serios, innovadores, creativos y respetuosos. Asimismo, permite reconocer al ser humano tal y como es, en función de ello, promover una sociedad más humana y justa para todos, donde las personas puedan desarrollarse como sujetos sociales, capaces de pensar y aprender de una manera racional, autónoma, reflexiva, dialógica y crítica.

Al pretender repensar la formación desde su relación con la evaluación, como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre, entendida como acción de libertad del sujeto que actúa, se posibilita repensar la evaluación desde su base ontológica. Esto implica la búsqueda del ser social como sujeto de la evaluación y en el ser mismo de dicho proceso en su historicidad. Bajo este enfoque, la evaluación constituirá la posibilidad de ser espacio

para el aprendizaje como construcción interior, como centro para expresar desde la intimidad.

En este contexto, Echeverría (1997) plantea "... cuando decimos que algo es ontológico, hacemos referencia a nuestra interpretación de las dimensiones constituyentes que todos compartimos en tanto seres humanos y que nos confieren una particular forma de ser" (p. 28), es decir, el sujeto debe encontrarse a sí mismo desde su propia interioridad, lo que significa ser humano y de lo que implica el binomio hombre-realidad. Sobre este particular, hay que aclarar que para la construcción de una perspectiva de la evaluación en el sistema educativo actual, se hace necesario que ésta se plantee como elemento primordial, el papel que juega el sujeto dentro del mismo proceso y por ende, la subjetivación, lo que implica un debate reflexivo y crítico que como espacio pedagógico tenga sentido y significado para el encuentro del hombre con sus posibilidades de poder ser humano y, a los procesos vinculados con su formación; siguiendo este esquema es evidente dejar en el pasado aquellas prácticas evaluativas vinculadas por una concepción ahistórica y mecanicista, donde el sujeto en formación no se considera como elemento vital del mismo.

Antúnez y Aranguren (2004) señalan que la evaluación debe entenderse como un proceso de "reflexión crítica, individual, colectiva y permanente de los sujetos y participantes en el proceso educativo sobre la teoría y práctica del conocimiento humano con miras a la transformación individual y social" (p. 153). Esto último significa que la evaluación debe asumirse como proceso que debe buscar un aprendizaje auténtico, relevante, es decir, la evaluación debe romper con viejos esquemas y modelos dominantes, para con ello, abrirse a nuevas posibilidades, aquellas que impliquen formarse desde la propia experiencia, de la reflexión y del debate abierto y sincero. Asumir esto significa, cambios en las concepciones educativas acerca de lo que significa la escuela como órgano social de cambio y transformación, es decir, sobre lo que es la teoría y la práctica educativa y, por ende, lo que significa la evaluación.

Formación como proceso de conformación de intersubjetividades

La concepción de formación tiene su base en una actividad cultural-educativa consiente; esto se despliega a través de un principio de autonomía que permita al ser

social enunciar sus propios conceptos y con ello, construir teorías desde lo convivencial, desde sus propias experiencias autoformativa, lo que implica superar el espacio concreto, preestablecido, es decir, superar todo límite cerrado que resulte en limitaciones para la aprehensión de la realidad. Asumir esto implica, despertar la motivación del sujeto para la inventiva, la indagación y la reflexión, superando así la realidad aparente.

En este contexto Nietzsche (1985) afirma que “las diferentes culturas proporcionan aire, preciso para que la humanidad respire” (p. 225). Es decir, desde las propias vivencias y experiencias el hombre podrá construir y transformar su realidad, podrá por ende comprender y reflexionar su realidad, la cual hoy es compleja y cambiante. Esto significa, que la formación como proceso de conformación interno del sujeto, ésta lo conducirá a desarrollar posibilidades para vivir las experiencias. Atendiendo lo anterior, la formación es una actividad sublime e irrepetible, definida por la producción de las vivencias y experiencias tanto individuales como colectivas. Este planteamiento es pertinente con los aportes que hace Freire (1975) cuando refiere que:

El hombre se construye a sí mismo, se hace sujeto; al construirse como persona transforma al mundo, se relaciona con otros hombres, construye cultura y se hace historia, historia que al mismo tiempo, la puede reformar o transformar, por el sólo hecho de ser sujeto, y no objeto (pp 118-119).

El hombre no está en el mundo como objeto más, está más bien con el mundo; por medio de la razón puede comprender y reflexionar ese mundo que lo constituye, darle sentido, reflexionar, criticar, proponer ideas y por ende transformarlo. El hombre no se conforma, sino que se integra al mundo, lucha por sus ideales y busca humanizarse. En otras palabras, el hombre tiene el poder para separarse del mundo, ya que él no sólo vive sino que existe, y su existencia es histórica, en el sentido de que posee la capacidad de vivir en un presente, luchar el pasado y proyectarse en el futuro. En atención al planteamiento anterior, Zemelman (1992) afirma que “repensar la formación en los espacios educativos, implica hacer modificaciones al currículo, la planificación de contenidos, estrategias metodológicas y a la evaluación de los

aprendizajes” (p. 189), se entiende, que la formación intersubjetiva apunta hacia una condición humana, sensible y contextualizada con la realidad del sujeto, donde se pueda vincular realidad, necesidad e intereses. Desde este punto de vista, Gadamer (1999) señala que, “...el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que en el mundo en el que va entrando está conformado humanamente” (p. 45). Por eso la formación va más allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente.

En síntesis, se podría decir, que esta visión formativa que emerge del encuentro entre los sujetos que se forman, quienes a través del diálogo comparten mundos de vida, experiencias y saberes que luego, son reconstruidas en el aula, durante los momentos pedagógicos. De allí que, el diálogo de saberes como alteridad, requiere que la enseñanza sea un lugar para el intercambio y reflexión en colectivo. Sobre este particular, Giroux (1990) sostiene que los profesores como intelectuales críticamente comprometidos deberían asumir su rol social como transformadores y moldeadores de la conducta, para erradicar esa concepción que afirma que a través de la educación se legitiman pautas culturales de la sociedad moderna. Es necesario dejar de lado la fragmentación y el atomismo escolar que desarrolla la idea de un estudiante ausente, sin criterio, sin opinión ni creatividad, el cual no se preocupa en su propio contexto. El proceso de formación debe partir desde otra visión paradigmática, aquella que rompa con viejos esquemas y por ende se abra a nuevas oportunidades, nuevas formas de comprensión, las cuales deben estar alejadas de la concepción del sujeto cosificado, de ese proceso de alienación que manipula al sujeto y a su realidad y por consiguiente a sus acciones para poder transformar su realidad.

Esto implica, en primera instancia superar la concepción cultural de la escuela tradicional, superar sus lineamientos, preceptos y pautas fijadas por la sociedad dominante. Para Gadamer (1999) “la formación implica algo más elevado y más interior, el modo de percibir que precede del conocimiento y del reconocimiento de toda vida espiritual y ética” (p. 39). Siguiendo al citado autor, se podría afirmar que la formación hace mayor énfasis en un proceso interno y no a los resultados del mismo, lo que involucra necesariamente vivencias y experiencias individuales y colectivas. En este

sentido, cabe puntualizar que el sujeto se va fortaleciendo, formando y transformando según su historicidad.

Sobre este específico, hay que aclarar, que a través del proceso formativo al hombre se le han impuesto valores para hacer de este un sujeto dócil y alineado. En este sentido, Nietzsche (1975) afirma que “al individuo se le han impuestos valores morales como prácticas de compasión, la bondad y el sacrificio con el prójimo” (p. 39), es decir, cuestiona que no es sólo a través del racionalismo, el cientificismo y los valores por la ilustración, sino que va más lejos, hacia la propia civilización y por ende a las bases mismas del conocimiento y de la cultura moderna, en otras palabras la modernidad trajo como consecuencia la decadencia y domesticación del hombre. Siguiendo al citado autor se reafirma entonces, que “la cultura, con su sistema de valores dominantes, obstruye los valores intuitivos y doma al ser humano a través de la educación, colocándole un freno al principal instinto del hombre, que es la voluntad de poder”. En otras palabras la educación se comporta como un mecanismo regulador y moldeador de la cultura, la misma está representada por un determinado modelo de sociedad. Sobre este particular, Rentería (2004) sostiene que la:

La formación ha estado referida, desde la antigüedad a la necesidad de aceptación del hombre a las costumbres y al aprendizaje de códigos normativos que la sociedad ha construido para configurar su identidad cultural y asegurar su supervivencia que se trasmite de generación en generación (p. 60).

En consecuencia se podría afirmar que la finalidad del proceso formativo ha estado centrado en guiar y orientar al hombre para la vida en sociedad, es decir, la socialización ha permitido la domesticación del sujeto; culturizándolo según lo requerido por un modelo de sociedad, donde se legitiman valores y conocimientos en función de un determinado patrón social, bajo un enfoque de desarrollo socio-político-cultural. Por lo anteriormente señalado, se evidencia que el problema educativo se transpone a una cierta ontología unidireccional, la cual reconoce básicamente a las líneas del saber-poder. Donde el proceso de enseñanza–aprendizaje–evaluación queda envuelto en una

relación que concierne a una mirada técnico-instrumental, donde evidentemente no hay lugar para la racionalidad emancipadora. Es por ello que, tratando de hacer ruptura con perspectiva pedagógicas dominantes, el diseño curricular actual está centrado y orientado en función de los cuatros pilares que la UNESCO considera fundamentales para el desarrollo pleno del sujeto, es decir, el nuevo sujeto en formación debería aprender a crear, aprender a enseñar y participar, aprender a valorar a reflexionar; esto garantizará su transformación y consolidación de una nueva sociedad, más humana, democrática, protagónica y por ende más participativa.

La concepción del nuevo sujeto en formación está concebida bajo la promoción de los aprendizajes desde un enfoque inter y transdisciplinario, entendidos como la integración de las diferentes áreas del saber por medio de las experiencias individuales, colectivas y contextualizadas. En este orden de ideas, el Ministerio del poder popular para la Educación en el diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) plantea que:

El conocimiento lo construyen los actores sociales comprometidos en el hecho educativo, a partir de los saberes y sentires del pueblo en relación con lo histórico-cultural, a través del diálogo desde una relación horizontal, dialéctica, de reflexión crítica, que propicie la relación de la teoría con la práctica y la integración con la naturaleza (pp 33-43).

Se extrae del planteamiento que el conocimiento debe ser entendido como una acción continua a lo largo de todo el proceso formativo, y que él mismo está íntimamente ligado al contexto social, en ese sentido, este debe ser asumido como compromiso de toda sociedad a través del cual se garantiza la formación plena e integral del sujeto. Desde esta perspectiva, Pérez, Moya, y Curcu (2013) afirman que:

El vínculo complejidad-realidad y la pedagogía como proyecto de formación se abren a lo transdisciplinario, pues no se trata de una complejidad de lo lineal, sino que el esfuerzo de atravesar disciplinas construye un pensar complejo y transdisciplinar al mismo tiempo que contribuye a la formación

integral del sujeto; esto último será posible en una integración de la lógica, ética y estética para concebir lo complejo como una unidad dialéctica del proceso de formación (pp 114-115).

Desde estas proposiciones lo que se pretende es un sujeto dialogante, que traslada la creatividad a la subjetividad en el diálogo de saberes, convirtiéndolo en desafíos para desplegar los procesos de aprehender y explicarlo como unidad del pensar. Para Fontalvo (2008) es importante “saber pensar el pensamiento propio, este planteamiento conlleva a entender que la formación no es pensar por el otro, sino que el otro aprenda la realidad y la pueda explicar” (p. 115), en pocas palabras, lo que se pretende es que el sujeto aprenda desde su propia realidad. Esto último significa que el hombre en su proceso de formación rescate su autonomía en el conocimiento de su propia realidad. En esta realidad, la pedagogía se separa de su base de comunicar y se sustenta desde el proceso de la transversalidad.

Para Pérez (2009) “la formación está vinculada al concepto de libertad para el pensar la realidad y, por lo tanto aprehenderla como propósito transformativo” (p. 60). Desde esta visión paradigmática se plantea otro modo de formación, donde la libertad sea el eje central del proceso formativo, lo que implica en palabras del mismo autor (1999) “aprender a pensar y actuar utilizando la cultura pública para transformar su propio pensamiento y sus hábitos de comportamiento, construyendo realidad y elaborando cultura a su vez” (p. 59), es decir, repensar la formación desde otra visión, desde otra perspectiva, con otras posibilidades y por lo tanto con otros horizontes. De igual forma, Freire (1972) plantea que la “concepción de la educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empieza, no al encontrarse el educador-educando con los educandos-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquel se pregunta en torno a qué va a dialogar con estos” (p. 76), en otras palabras el diálogo implica el pensar crítico, desde el reconocimiento del otro, en una relación horizontal, donde se fomente a través del diálogo y la comunicación una educación para la libertad. Se podría decir, que la relación evaluación-formación debe ser asumida desde la comprensión reflexiva sobre la realidad educativa, como espacio que se constituye en el diálogo de saberes.

Asumir esto significa en palabras de Heidegger (2005) “enseñar a aprender y a pensar como una actividad manual” (p. 15), para ello el nuevo docente debe tener la capacidad, la creatividad y la habilidad para poder transmitir los saberes, con miras en desarrollar la autonomía y el deseo de aprender, es decir, que el alumno adquiera las herramientas académicas necesarias para la construcción del ser, un ser con otro modo de pensar y vivir, más humano, con visión racional y dignidad. Esto quiere decir, que es necesario hacer frente a los nuevos retos, afrontar lo desconocido y buscar la comprensión del mundo presente desde sus distintos niveles, realidades, pudiéndose propiciar con ello un proceso innovador que involucre nuevas estrategias y experiencias cognitivas, éticos-políticas y ontológicas.

Por supuesto que, otra manera de pensar desde esas responsabilidades, convoca una auténtica ruptura. Una manera de pensar que involucre la razón, lo ontológico y las sensibilidades, que reclame lo humano de cada quien, logrando con esto la oportunidad propicia para que se despliegue la transfiguración a la que refiere Heidegger. La educación transformadora debe partir de una crítica de lo real para redimensionar la praxis vital humana, en este escenario una evaluación centrada en el diálogo se convierte en un espacio formativo, es decir, permitirá en este caso, que estudiantes y docentes compartan sus puntos de vistas sobre la realidad que se estudia, esto permitirá desarrollar un discurso donde afloren procesos de transversalización sobre los sentidos de cada punto de vista como contribución en la búsqueda de explicaciones.

Para tal fin, el diálogo ha de desarrollarse con una actitud abierta, sencilla, tolerante y comprensiva; donde se debe cumplir con los requisitos éticos que garanticen el respeto de los sujetos sociales involucrados, así como los intereses sociales y el cumplimiento de las obligaciones asumidas en el marco de la negociación, esto implica dialogar y reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizajes. Dichas decisiones pedagógicas estarán dirigidas a incentivar una enseñanza verdaderamente contextual que se preocupe por la humanidad del alumno y de promover aprendizajes con sentido y pertinencia social. Bajo este escenario, la evaluación se asume como proceso de reflexión dialógica, dialéctica y democrática, que en el diálogo de saberes, se establecen en espacio de formación intersubjetiva.

Es por ello, que transitar hacia una praxis evaluativa desde lo ético y consustanciada con los nuevos tiempos y paradigmas educativos, se reclama del educador otra concepción de evaluación, es decir, éste debe estar en mayor disposición para enfrentar los nuevos cambios que en materia escolar se están gestando en las esferas del conocimiento, lo que implica adoptar necesariamente nuevas formas culturales y sociales, con capacidad de iniciativa, creatividad, apertura mental y disposición para el trabajo colectivo. Bajo esta concepción, la evaluación ya no podrá ser concebida, ni entendida como una relación de poder entre sabios y aprendices, por el contrario ésta se constituirá en un proceso reflexivo, sistemático, riguroso de indagación sobre la realidad, asumiendo todas sus particularidades, donde valorar y tomar decisiones que impactaran en la vida del otro. Es decir, la praxis evaluativa es una actividad que comprende una dimensión ética.

En este contexto, la práctica pedagógica requiere entonces, revitalizarse, emanciparse como un acto ético, donde se conjugue lo humano y por ende lo sensible, lo creativo y lo autónomo del sujeto en formación. Una práctica pedagógica que revalorice la formación de un ser autónomo y autogestor. Esta nueva concepción ontológica del ser se hermana en una noción de ser humano que se reconoce y comprende como sujeto, desde sus propia historicidad, libertad y autonomía. En palabras de Nietzsche (1975) un sujeto espiritual, sensible, creativo y consciente de su realidad. Al respecto Foucault (1990) plantea:

Porque somos más libres de lo que creemos, y no por que estemos menos determinados, sino porque hay muchas cosas con las que aún podemos romper para hacer de la libertad un problema estratégico, para crear libertad. Para liberarnos de nosotros mismos (p. 44).

En virtud de lo antes planteado, se puede inferir que el hombre es un ser libre, libre en sus pensamientos, emociones y acciones, posibilitando trascender su individualidad y por ende, se reconocerse como sujeto y como parte de los otros. En relación con ello, asumir la formación desde la relación formación-evaluación, como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones naturales del hombre

como acto de libertad del sujeto que actúa, la evaluación desde su base ontológica, debe ser búsqueda del ser social como sujeto de la evaluación y en el ser mismo de la evaluación en su historicidad. En ese sentido, la evaluación como centro para expresarse desde la intimidad, en otras palabras asumir la formación como camino de vida desde la autoconsciencia y consciencia compartida. Fomentando con ello, apoderamiento de su potencialidad, para desvincularse de lo impuesto y preestablecido e ir así asumiendo nuevas formas de orden epistemológico, lo que implica su emancipación y liberación que en el diálogo de saberes se constituye en el otro y con los otros.

El proceso educativo en la actualidad enfrenta profundos cambios, tanto en su estructura, como en el currículo y por ende en sus componentes; incidiendo directamente sobre la evaluación, su concepción y práctica pedagógica. Sobre este particular se hace necesario destacar, que el panorama actual de la evaluación se cimienta y recrea en los espacios o disputas conceptuales, así como por epistemologías sostenidas y contadas por muchos vencedores de las ideas evaluativas o por utópicos quizás también vencedores. Como ya se había mencionado, Antúnez y Aranguren (2004) plantean que la evaluación debe comprenderse como proceso de “reflexión crítica, individual y permanente de los sujetos” (p. 153), es decir, la evaluación debe ir encaminada a la transformación individual y colectiva de los sujetos sociales, trabajando sobre la teoría y la práctica del conocimiento humano.

Más allá de esto, cabe agregar que la evaluación como proceso ético de reconstrucción social debe avanzar hacia la conformación de un planteamiento teórico–epistemológico, el cual se fundamentará en otra concepción del aprendizaje, un aprendizaje relevante, creativo y placentero. En ese escenario, se hace evidente reconocer la verdadera dimensión social de la evaluación, rompiendo con el estigma que la concibe como una actividad técnica y neutra, para pensarla como un proceso ético. Concebir un proceso de evaluación desde esta concepción ética, evitará la improvisación y la resistencia al cambio de las prácticas pedagógicas, tal como lo expresan los informantes claves en sus aseveraciones, donde según sus criterios, éstas desvirtúan el fin de la educación y su labor como docentes. En ese sentido, se hace importante reflexionar, discutir y debatir sobre la pedagogía que se está desarrollando,

para luego cuestionar y críticamente reflexionar sobre todos y cada uno de los elementos que lo conforman. La idea es sensibilizar a los docentes antes de implementar los cambios y transformaciones, es decir, se debe preparar a los sujetos sociales para que asuman con responsabilidad su rol social. en ese sentido, la situación actual de la educación permite reflexionar sobre los fines de la educación, donde la misma comience a pensarse desde sus posibilidades, para la formación del hombre humano, es decir, educar dentro de un proceso cultural, que rescate el encuentro con nuevas miradas y representaciones de lo real, rompiendo así con viejos esquemas y enfoques educativos.

La actividad docente sigue restringida a los preceptos y prácticas tradicionales de la educación. En ese sentido, es importante abordar el regreso de la educación a su plano constituyente, lo que permita en tal caso formar al hombre para transformar su realidad. El proceso educativo en la actualidad enfrenta profundos cambios, tanto en su estructura, como en el currículo y por ende en sus componentes; incidiendo directamente sobre la evaluación, su concepción y practica pedagógica. Sobre este particular se hace necesario destacar, que el panorama actual de la evaluación se cimienta y recrea en los espacios o disputas conceptuales, así como por epistemologías sostenidas y contadas por muchos vencedores de las ideas evaluativas o por utópicos quizás también vencedores.

Evaluar implica en palabras de Pérez (2000) “aprender, conocer y construir cultura” (p. 81). En otras palabras la evaluación debe ser entendida y transformada en un proceso de construcción e interpretación de significados, enmarcada en un diálogo permanente, en reflexión conjunta, donde los sujetos tengan la posibilidad de cambiar y decidir en relación a su propia realidad. De esta manera se vislumbra desde una evaluación dialogante, una nueva forma de asumirla la cual conducirá hacia la formación integral del estudiante desde la relación diálogo-saber pedagógico-vida, espacio en cual la evaluación transversa el acontecer pedagógico en el aula.

En atención a tales planteamientos y retomando las ideas de Sócrates y su diálogo socrático, prestando especial atención al hecho de que a través del diálogo se enseña a los alumnos a ser críticos, independientes y respetuosos hacia los demás, así como reflexivos y certeros en sus opiniones. Por ende asumirán una actitud consciente

para la vida pública y privada. En este sentido, cabe puntualizar que para Freire (1992), “sólo el diálogo comunica (...) sólo ahí hay comunicación” (p. 104), lo que implica el manejo de la palabra más allá de la memorización y la identificación visual, para convertirse en la resignificación del hombre en tanto creencias, posibilidades e interrelaciones.

En síntesis se puede decir, que a través del diálogo la práctica pedagógica recupera su disposición para el intercambio subjetivo; además con el diálogo se conforma la constitución de un discurso creativo, lo que conducirá a otra relación cognoscitiva en el proceso de formación. Se puede afirmar en tal caso que el diálogo es la propia esencia que fundamenta la existencia, es decir, la relación dialógica revela un sujeto en permanente interacción, el cual necesita del otro para constituirse, permanecer y reconocerse como sujeto consciente. En este sentido, la comunicación se constituye en uno de los rasgos humanos más importantes, de allí la importancia que esta representa para el reconocimiento del otro, su naturaleza, es decir, la base de la comunicación es el diálogo, un diálogo auténtico y sincero, a través del cual los sujetos expresan su intersubjetividad. Sobre este particular, Freire (1997) plantea que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 47). En relación a ello, se puede decir, que el diálogo permea toda la actividad educativa.

En este contexto, los docentes consideran dentro de su accionar pedagógico el capital cultural de los alumnos; ello se obtiene abriendo el diálogo con el educando, con el objetivo de ir incorporando el bagaje cultural del sujeto en formación, y evitar así las doctrinas impuestas por la cultura dominante que tiende a colonizar, domesticar y controlar la vida de los hombres. En otras palabras, una práctica pedagógica centrada en la comunicación dialógica abierta, crea, a nivel individual y colectivo, inmensas posibilidades de reflexión y de acción, donde se destaca que el educador puede comprender el mundo de los educandos para poder orientar y guiar sus pasos con el firme propósito de transformarlo, abriendo las posibilidades de la crítica y de la acción liberadora. Desde esta perspectiva Freire (1997) afirma que la práctica educativa “exige la eticidad del educador y su necesaria militancia democrática” (p. 73). Es decir, la práctica educativa, su fin último no puede ser la construcción de una sociedad

completamente liberada de alineación, sino la extensión de la democracia, es decir, la verdadera formación ciudadana, con consciencia humana.

Como se ha dicho en reiteradas oportunidades la evaluación como proceso ético de reconstrucción social, debe avanzar hacia la conformación de un planteamiento teórico-epistemológico, donde se revalorice su accionar pedagógico para la concepción de otro aprendizaje, hombre y sociedad. Es decir una evaluación que permitirá superar el mito de lo igualitario, para abrirse paso a un proceso de evaluación que implique aprender, conocer y construir cultura, estaríamos frente a una evaluación de carácter democrático, dialógica y ética. Donde quede establecido el eje ético-epistemológico-sociopolítico.

En síntesis se pretende construir los fundamentos para una teoría y una práctica evaluativa que desde el diálogo de saberes, se constituya en un espacio de formación intersubjetiva, donde se revalorice el proceso de evaluación en la formación como lugar de encuentro, para el desarrollo de la autonomía, la creatividad y lo sensible. Por ende, el que se educa, se constituye en sí mismo como sujeto consciente y autogestionario.

La construcción de otra visión de la evaluación en la educación, es lo que se considera como el principal problema del sujeto y de los procesos de subjetivación, lo que implica necesariamente una apertura al debate, donde se pueda reflexionar sobre el papel que hasta ahora ha jugado la evaluación en el proceso de formación. En este contexto, Se puede afirmar, que a pesar de las transformaciones impulsadas en los últimos años desde las teorías emergentes, reformas y resoluciones, aun se evidencia en el contexto escolar, la evaluación de los aprendizajes fundamentada desde una perspectiva paradigmática, que la ha configurado como proceso de control dentro de la educación, centrada dicho proceso en lo técnico-instrumental. Es decir, su actividad se enmarca en reflejar debilidades y logros de los estudiantes durante su transitar por las aulas de clases, sin embargo estos aspectos o elementos no permite que ellos trasciendan hacia la subjetividad como potencia transformadora.

En este sentido, transitar hacia una evaluación dialogante, implica en primera instancia superar ese marco técnico-instrumental que se ha instaurado y por ende ha convertido a la evaluación en un proceso que sólo se preocupa por lo procedimental,

obviando aspectos inherentes y esenciales del proceso formativo. La idea es poder superar esa visión tradicional de la evaluación, para encausar el rumbo hacia la construcción de un proceso de evaluación más humano, con un pensar teórico-epistemológico que trascienda las barreras de la medición y el empleo de criterios de evaluación para la comprobación y certificación de los saberes. Por otro lado, cabe destacar que, esta nueva concepción de la evaluación busca rescatar lo subjetivo en la evaluación como proceso formativo.

En virtud de tales planteamientos, se puede decir, que la noción de formación debe ser asumida, entonces, como un proceso de construcción de potencialidades en y desde lo convivencial, lo cotidiano y por ende desde lo real. Buscando en tal caso, fomentar una evaluación que se convierta en un espacio para el cuestionamiento y lo reflexivo desde las experiencias y vivencias pedagógicas. Es decir, un lugar para la formación intersubjetiva, donde se compartan experiencias en colectivo. Esto último significaría, una evaluación como espacio de diálogo para la formación intersubjetiva, es decir, el diálogo de saberes posibilitaría que se transversalicen las ideas y opiniones de quienes participan en el contexto escolar. Por lo tanto, la evaluación se convierte en un espacio innovador y propiciador de subjetividades emancipadoras.

Asumir esto significa que, la evaluación como una comunidad de diálogo permitirá la apertura a lo nuevo, lo desconocido que surge producto de la confrontación de experiencias y saberes. En suma, evaluar es comprender los procesos inherentes a la formación que se medían en el espacio escolar. Esto implica comprender desde lo individual y colectivo como se fomenta y desarrolla las nuevas posibilidades del modo de pensar y conocer, para una formación integral. Desde este punto de vista, el proceso de evaluación adquiere un carácter sensible, creativo y autónomo de los actores pedagógicos, donde problematizaran, reflexionaran y cuestionaran de manera permanente la realidad socio contextual en la que se están involucrados; transformando con ello, su proyecto de vida en sociedad, donde predomine lo humano, lo ético y lo sensible.

En este contexto, el acto pedagógico debe transformarse en un acto creador, donde los sujetos escolares dialoguen y reflexionen críticamente durante el proceso educativo, con miras a la constitución de un pensamiento libre y emancipador, donde se

potencie la conformación de subjetividades desde la escuela. Esto permitirá en tal caso estimular la propia capacidad del sujeto pedagógico para comprender y entender su entorno, su mundo, para poder pensarlo, reflexionarlo y luego, explicarlo. Se puede aseverar, que la formación es un acto genuino e histórico.

Atendiendo lo anterior, es impostergable superar la concepción de la pedagogía tradicional, que se ha centrado en la certificación de saberes, para dar paso a una pedagogía liberadora, emancipadora y por lo tanto transformadora, de allí que su norte y su guía sea el aprendizaje relevante, autogestionario y sensible. Bajo este escenario, la nueva visión de la evaluación debe partir desde la concepción del sujeto y los procesos de subjetivación. Lo que implica la apertura al debate, para redimensionar el proceso de evaluación; lo que necesariamente contempla marcar distancia de aquellas formas de evaluación signadas por una concepción ahistórica y mecanicista del proceso educativo, donde el sujeto pedagógico se pierde de vista. La idea es pensar una evaluación que, en la búsqueda de la autenticidad del acto escolar, revitalice al sujeto en sus espacios de subjetivación. En síntesis, estaríamos en presencia de una formación con trascendencia teórica y pertinencia epistemológica.

Referencias

- Antúnez, Á. y Aranguren, C. (2004). Problemática teórica-filosófica de la evaluación en la educación básica durante las dos últimas décadas del siglo XX. *Revista Educere* 25. Mérida, Venezuela.
- Echeverría, R. (1997). *Ontología y Lenguaje*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Freire, P. (1992). *La Educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fontalvo, R. (2008). *Educación en la Complejidad*. Colombia. Universidad Simón Bolívar.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Tecnología del Yo*. España: Paidós Ibérica.
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca, España: Sígueme.

- Giroux, H (1990) Los Profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós Ibérica España.
- Haberman, J. (1989). *Conocimiento e Interés*. [3ra Reimpresión]. España: Taurus.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Venezuela.
- Nietzsche, F. (1975). *Así Habla Zaratustra, un libro para todos y para nadie*. México: Gómez – Gómez Hnos.
- Nietzsche, F. (1985). *El viajero y su sombra*. España: EDAF.
- Nietzsche, F. (1975). *El Anticristo*. México: Gómez –Gómez Hnos.
- Pérez, E. (2000). De la Tecnología curricular a la tecnología del currículo. *Revista Fontus*. 6. Sucre Cumaná. Venezuela.
- Pérez, E. (1999) *Teoría y Didáctica de las ciencias sociales*. Universidad de Oriente.
- Pérez, E. (2009). *Formación del Docente y Espacios de Transversalidad*. Cuadernos Educ. N. 7. Universidad de los Andes. Venezuela.
- Pérez, E., Moya, A. y Curcu, A. (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*. 17, 56, 15-26.
- Rentería, P. (2004). *Formación de Docentes*. Colombia: Magisterio.
- Zabala; J. y Sánchez, J. (2015). *La Evaluación como Horizonte estético en los Espacios de Formación Intersubjetiva*. *Revista kaleidoscopio*. 12, (24), Julio-Diciembre. p. 6-16.
- Zemelman, H. (1992). *Los Horizontes de la Razón. Tomos I y II*. México: Anthropos.

Escenarios de simulación como estrategia de aprendizaje: la experiencia Save Stan

Daniela Lizbeth Salas-Medina¹, Kalina Isela Martínez-Martínez², Sharla King³,
Ana María Méndez-Puga⁴ y Miguel Ángel Sahagún-Padilla²

¹Universidad Autónoma de Nayarit. psydney37@gmail.com, ²Universidad Autónoma de Aguascalientes,
³Universidad de Alberta, ⁴Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Resumen

Las exigencias de los últimos años en la formación de los recursos humanos requiere que las universidades brinden una educación integral donde la colaboración sea una de las bases fundamentales. Los espacios de simulación en las universidades públicas permiten a los estudiantes aplicar competencias no solo teóricas, sino también interpersonales, al necesitar enfrentarse a situaciones de acuerdo a su contexto sociocultural; comunicación, manejo del conflicto y clarificación del rol, son solo algunas de las habilidades que se potencializan en los estudiantes al ponerlos en una situación a la que ellos se enfrentarán en su práctica profesional, con la ventaja de que es un espacio seguro de retroalimentación y aprendizaje. El presente artículo analiza los escenarios de simulación a través de la experiencia que se tiene en la Universidad de Alberta, en Canadá; esta universidad no solo tiene un marco de trabajo completamente enfocado a competencias, sino que ha aplicado diversas estrategias de aprendizaje para que estas sean desarrolladas de manera óptima. Una de estas estrategias son los escenarios de simulación, donde anualmente se lleva a cabo un evento que incluye a varias universidades de Alberta para que los estudiantes se enfrenten a representaciones lo más idéntico posible al escenario real. Los escenarios de simulación pueden ser entonces la opción para que los profesionistas puedan contribuir al desarrollo de su país y se logre la transdisciplinariedad.

Palabras clave: Escenarios de simulación, estrategias de aprendizaje, educación a nivel superior.

Abstract

The demands of recent years in the training of human resources require that universities provide an inclusive education where collaboration is one of the essential basis. The simulation scenarios in public universities allow students to apply not only theoretical but also interpersonal skills, as they need to face situations according to their sociocultural context; Communication, conflict management and role clarification are just some of the skills that are empowered by simulations, as it puts them in a situation that they will face in their professional practice, with the advantage that it is a safe space of feedback and learning. This article analyzes simulation scenarios through the experience at the University of Alberta, in Canada; This university not only has a framework fully focused on competencies, but also has applied various learning strategies to develop them optimally. One of these strategies is simulation scenarios, where an annual event is held that includes several Alberta universities and students face the most realistic representations of the context. Simulation scenarios can then be the option for professionals to contribute to the development of their country and achieve transdisciplinarity.

Palabras clave: Simulation scenarios, learning strategies, higher level education.

Introducción

La formación de recursos humanos es un punto clave para las organizaciones mundiales; particularmente en México, el Plan de Desarrollo Nacional destaca que uno de los ejes es orientar la educación a una sociedad del conocimiento. Sin embargo, esto lleva a un análisis sobre los modelos educativos a nivel superior, y su efectividad ante la necesidad de una preparación integral y colaborativa para que se responda no solo a ámbitos nacionales, sino también internacionales.

En general los nuevos modelos curriculares parecen tener un rechazo a los antiguos modelos dogmáticos donde la rigidez y la enseñanza de manera pasiva eran las características principales; en ellos se rechaza la idea del estudiante como solo receptor de conocimientos, y busca que sea integral, donde exista flexibilidad, interdisciplinaria, y tutorial.

Los países que han adoptado el modelo por competencias se han visto en la necesidad de cambiar los paradigmas educativos para poder generar condiciones para garantizar el desarrollo de las mismas, y a la vez evitar que se desatiendan competencias genéricas por disciplinares o viceversa.

Canadá es un país que desde los años 70's ha estado trabajando con estrategias de aprendizaje para el desarrollo de competencias genéricas. Particularmente en el área de la salud, se analizó la posibilidad de replantear como se educaba a los futuros profesionistas; los contenidos y las formas de enseñanza no estaban contribuyendo a lo que se necesitaba en el aspecto laboral, y la preparación de los estudiantes se veía limitada, ya que aparte de ser exhaustiva, el alumno se volvía un receptor pasivo que no contribuía nada, y, por ende, repetía este patrón en su práctica profesional (Barrows, 2002).

Este país ha ido puliendo sus modelos educativos de tal manera que han hecho una orientación totalmente interprofesional, no solo entre estudiantes del área de la salud, sino entre universidades. Comparten clases que desarrollan la intercolaboración y este espacio permite el perfilar las habilidades interpersonales en un ambiente seguro y de retroalimentación.

Canadá incluye a las competencias genéricas en su marco de trabajo y orientando la formación superior a una educación interprofesional (Canadian Interprofessional Health Collaborative, 2010). Una de las estrategias que usan es el aprendizaje por simulación, donde al vivir escenarios lo más real posible, da pie a que los estudiantes puedan autoevaluar sus puntos de mejora para enfocarse en ellos.

El analizar los escenarios de simulación y su operación permite ver el enfoque interprofesional en un espacio seguro para los estudiantes, para dar pie a discutir su pertinencia en universidades mexicanas. Aun con los diferentes contextos histórico-culturales, las simulaciones, al tener como punto clave el ser lo más real posible a lo que los estudiantes se enfrentarán en su práctica cuando egresen, se vuelven una estrategia que desarrolle esas competencias genéricas asumidas como ya adquiridas por parte de la currícula superior.

Escenarios de Simulación

Cuando se habla de simulación en ambientes educativos, se refiere al apoyo en la formación de los estudiantes por medio de un escenario imaginario, donde hay una precisión para que este sea lo más realista posible, de acuerdo al contexto y cultura; generalmente se utilizan dispositivos, personas o incluso el medio ambiente (Johannesson, 2012).

Sin embargo, para poder aplicar los escenarios de simulación primero se debe tener claro que se quiere lograr con el mismo; es decir, delimitar las habilidades y destrezas que se quieren evaluar, o bien, los conocimientos que los estudiantes demuestren en el mismo (Moreno, 2010). También la simulación actúa como una fuente diagnóstica donde se pueden analizar los puntos de mejora en los estudiantes, o que se necesita reforzar en cuanto a contenido teórico (Milkins, Moore & Spiteri, 2014).

La simulación es un recurso muy usado en la educación de los profesionales de la salud, ya que permite que los estudiantes estén activamente involucrados en situaciones que eventualmente tendrán que enfrentar al egreso de la carrera, siendo clave las habilidades interpersonales que permiten facilitar la relación profesional-paciente y el trabajo en equipos multidisciplinares (O'Regan, Molloy, Watterson & Nestel, 2015).

La simulación permite adquirir habilidades que pueden ser transferidas a la realidad inmediata, en situaciones particularmente diseñadas en el contexto situacional. No por esto quiere decir que la simulación tenga que ser la única estrategia de aprendizaje a aplicar, sino que puede usarse en conjunto con otras para obtener mejores resultados y facilitar el aprendizaje del estudiante.

En los recursos clásicos de formación (como aprender conceptos teóricos hasta memorizarlos) el formar las habilidades interpersonales se vuelve más complejo, ya que generalmente no se confronta al estudiante a un escenario real, donde pueda aplicar lo aprendido, sino que se somete a un examen que asignará una calificación con base en los conocimientos adquiridos (Martin, Martin y Pérez, 2007).

Las habilidades interpersonales entonces son las que permiten al individuo responder a determinada situación social, permitiendo una comunicación efectiva y

manejar el conflicto en lugar de evitarlo; esto permite a la persona tener un mejor desempeño en todas las esferas de su vida (Kraiger & Kirkpatrick, 2010).

Estas habilidades se construyen a lo largo de la vida, por lo que, si no fueron adquiridas en niveles educativos anteriores al superior, no significa que ya no puedan ser desarrolladas (Wheeler, 2005). Sin embargo, el evaluarlas se vuelve complejo, ya que es necesario observar al estudiante en un ambiente distinto al del aula, donde pueda enfrentarse a situaciones reales (Didriksson, 2010). Es precisamente donde la simulación puede apoyar a la formación del estudiante de manera integral.

Particularmente si se enfoca a los modelos de salud pública, donde se incluyen equipos multidisciplinarios que deben funcionar como tal, no es suficiente que solo exista una división del trabajo. Según la Comisión Nacional Médica en México (CONAMED), los conflictos entre el personal de salud y pacientes surgen por la falta de habilidades interpersonales, donde existe una duplicación de tareas y una mal información en general (Luna, 2008).

Los escenarios de simulación no son desconocidos en México; en la Universidad Nacional de Autónoma de México (UNAM) hay incluso un Centro de Enseñanza por Simulación de Posgrado (CESIP), donde médicos y enfermeras realizan prácticas con maniqués y aparatos que son similares a los que encontrarán en los hospitales donde van a desempeñar sus funciones. En su mayoría, las facultades de medicina y enfermería tienen estos recursos para poder desarrollar las habilidades complejas en los estudiantes (Maestre, Sancho, Rábago, Martínez, Rojo y Del moral, 2013), sin embargo, esto solo se enfoca a técnicas y procedimientos, más no a la interacción que tendrá con el paciente, ni su participación con los otros profesionistas del área de la salud. Cada estudiante lleva a cabo estas simulaciones con sus compañeros de carrera, y al interactuar en la práctica clínica en el hospital las habilidades interpersonales no han sido desarrolladas (Luna, 2008).

No es el caso de Canadá, ya que en ese país se integran las interacciones interpersonales en escenarios de simulación en donde los estudiantes no solo practican técnicas sino elementos como la comunicación e interacciones en las que se simulan tratos con pacientes y colegas. Lo más importante no es la técnica o procedimiento, sino como se comunica el estudiante con sus compañeros y con el paciente, y su

manejo de situaciones estresantes (Canadian Health Services Research Foundation, 2006). Esto es quizás entonces lo que este faltando en las simulaciones en México, ya que se debe facilitar la adquisición de habilidades interpersonales en los diferentes contextos de la realidad.

La experiencia Save Stan como estrategia de aprendizaje

Save Stan es una simulación anual que se hace en Alberta, Canadá, donde los estudiantes del área de la salud participan un día en diferentes escenarios, practicando habilidades no solo teóricas, sino también interpersonales (Interdisciplinary Health Education Partnership, 2016).

Al participar en dicha simulación, se puede experimentar la diversidad de escenarios que se presentan, ya que no solo abarcan contextos de segundo nivel, sino también de salud pública y de seguimiento y control. Cada simulación es planeada de tal forma que permita a los estudiantes intervenir como lo harían en una situación real, y apoyarse en el equipo multidisciplinario del que son parte para enfocarse en lo primordial: el paciente.

Los estudiantes pueden participar en más de una simulación; desde dos meses antes de la fecha programada para Save Stan se pueden inscribir en los escenarios que les interesen, aunque los docentes los invitan a participar en los escenarios que pueden poner a prueba sus debilidades, para que las trabajen en un escenario seguro. Para algunas clases esta simulación es obligatoria, pero la mayoría son participaciones voluntarias. En la simulación del 2016 solo el 26% de los participantes asistieron por requisito de su syllabus¹.

El rol del facilitador es de acompañamiento, donde no se interviene en la simulación, sino que observa y analiza las situaciones que surgen durante la misma para al final hacer una retroalimentación que permita no solo a los estudiantes reflexionar sobre su propio rol, sino que también vean los roles de sus compañeros para una comprensión de las actividades que cada uno realiza.

¹ El syllabus es un documento donde se le comunica a los estudiantes la información del curso, así como sus obligaciones y responsabilidades.

Este evento es de un día completo, con la participación de universidades locales, donde los profesores y estudiantes conviven y participan activamente para el enriquecimiento del aprendizaje.

Asimismo, en cada escenario se entrena a actores para recrear los escenarios planeados, y al final también participan en el proceso de retroalimentación, lo que permite una reflexión de tres partes, es decir, la propia, la del facilitador y la del paciente. La tabla 1 muestra los escenarios planeados en el Save Stan 2016, con el número de participantes que tuvieron².

Cada simulación es planeada con sumo detalle; una de las más populares es ER Mashup, siendo el escenario una sala de emergencias donde hay ya pacientes admitidos y se tiene que hacer el cambio de turno, y a la vez llegan más pacientes que se tienen que atender. Incluso hay estudiantes paramédicos que participan, y desde que ingresan a los pacientes comienza la simulación. Hay escenarios de visitas domiciliarias, de pacientes con enfermedades mentales, y con interacciones con los familiares. Los actores participan voluntariamente, capacitándose en su papel para desempeñarlo lo más real posible.

Tabla 1

Escenarios de Simulación planeados para Save Stan 2016

Simulación	Número de estudiantes
Communication Survival Skills (STARS)	42
Simena	39
ER Mashup	38
Say What?	33
Mental Health Intervention	30
Help My Baby	29
Patient Assessment Gone Bad	29
Hospital to Homecare (Part 1: Discharge Planning)	27
Biopsy Team Communication	25
Mrs. Anne Newman	24
Palliative Care	24
Prenatal Checkup	24
Post-Operative	22

² Se respetó el idioma original de los escenarios de simulación, ya que para algunos no hay una traducción al español que se asemeje al significado.

Sure Dolly... Let's Dance!	22
Teamwork Skills in a Crisis	22
Pharmacy Intervention	20
Can you handle this?	19
Creative Communication	19
One More Thing...	18
Street Smarts	18
Hospital to Homecare (Part 2: Home Care Visit)	17
OR IPE Sim Observation	17
Inner City Youth	16
Who Knew?	16
Breaking Bad	15
Motivational Interviews	15
Team Interviews	12
Bedside Shift Report CoAt	11
Pre-hospital Emergency	11
Elevator Sim	0
Flash Sim	0

Ya que los estudiantes están trabajando con personas, esto es lo que se vuelve clave en la planificación del escenario; durante la formación, se descuida el factor humano de la atención, centrándolo en la patología y el restablecimiento de la salud, y no en las esferas que hacen al individuo integral, como lo plantea la Organización Mundial de la Salud (2015).

La comunicación no tiene que ser solo entre los estudiantes; los docentes también se involucran y planean los escenarios de acuerdo a lo que ven en las aulas. Esto es muy importante, ya que adaptan las situaciones a lo que los estudiantes necesitan, y por eso los escenarios pueden variar de un año a otro. Es algo que hace especial a Save Stan, ya que es planeado con mucha precisión para que los estudiantes puedan aprovechar al máximo toda la experiencia.

Save Stan 2016

Se tuvo la oportunidad de participar en la simulación del 2016, para apreciar todo el trabajo que conlleva el planear una simulación de este tipo y como impacta en los estudiantes. Uno de los puntos más relevantes es que la simulación no tiene que, necesariamente, ser aplicada en universidades con grandes avances tecnológicos y

maniqués elaborados. Al participar en los escenarios quedó claro que el estudiante, en muchas situaciones, tendrá que adaptarse a los recursos que su realidad inmediata brinde, por lo que la resolución de problemas y manejo del conflicto se vuelven habilidades indispensables; particularmente si se encuentran en un contexto donde los recursos en cuanto a salud y educación son escasos.

La mayoría de los estudiantes que participaron pertenecían a las carreras de medicina y enfermería, pero también había paramédicos, nutriólogos, terapeutas ocupacionales, entre otros (Figura 1). Algunos participantes ya habían tenido experiencia previa con la simulación, ya que habían estado en los Save Stan previos.

Figura 1
Número de participantes por disciplina científica.

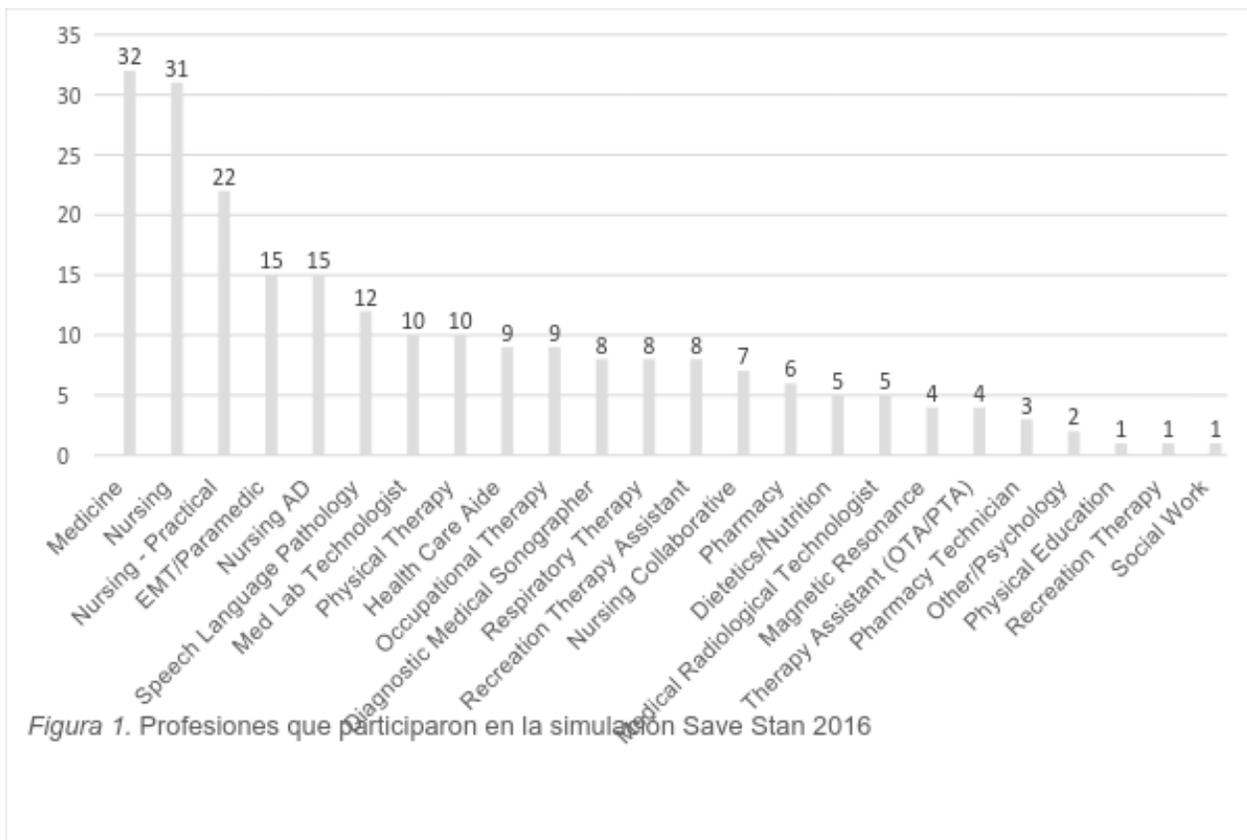


Figura 1. Profesiones que participaron en la simulación Save Stan 2016

Algunos escenarios requerían más tiempo que otros, por lo que algunos estudiantes pudieron experimentar hasta cuatro escenarios distintos, mientras que otros solo uno. Los docentes son asignados a determinadas simulaciones, y una semana

previa al evento les dan instrucciones de forma breve y se les comparte el guion, lo que debe observar en los estudiantes y lo que debe resaltar en la retroalimentación.

Después de cada escenario se da un espacio de tiempo para retroalimentación; los participantes de la simulación comparten sus experiencias, sus impresiones y una auto-observación profunda. Después el docente les señala que pudieron hacer en ciertas circunstancias, los puntos de mejora, pero particularmente, se enfoca a señalar lo positivo que se vivió en la experiencia. El objetivo es que sea un ambiente de aprendizaje, pero también de diversión, donde se les refuerce los elementos que poseen. En la retroalimentación también participan los actores involucrados en la experiencia, y les expresan a los estudiantes cómo se sintieron respecto a la atención que los estudiantes brindaron.

Este tipo de retroalimentación no solo permite la autorreflexión, sino que pueden escuchar la perspectiva del paciente y darse cuenta de aquellas habilidades que quizás no eran conscientes que tenían, y trabajar en aquellas que aun sientan son una debilidad.

Al final del día, los estudiantes llenan una encuesta para compartir su experiencia, y esto da información a los docentes para poder planear el Save Stan del siguiente año de acuerdo a las expectativas y experiencias de los protagonistas. También les brinda información sobre que se necesita abordar en el aula, y cuáles son las situaciones en las que necesitan trabajar más.

Conclusiones

Después de la simulación de Save Stan, los estudiantes pudieron observar las habilidades que aún deben reforzar, no por eso dejando de lado sus fortalezas. En la retroalimentación se refirió que una de las habilidades que no se ha desarrollado de manera adecuada es la comunicación efectiva, ya que hubo dificultad para expresar las ideas propias y no se atrevían a clarificar cuando otra persona emitía sus puntos de vista.

Para los estudiantes fue relevante que los escenarios fueran tan reales, ya que les permitió ver que puede mejorar en la colaboración con otros profesionistas, dejando claro que algo que se necesita trabajar es la clarificación del rol, ya que entienden su

propio rol, pero no el de los otros miembros del equipo multidisciplinar; coincidieron entonces que la comunicación efectiva y clarificación del rol tienen un gran impacto en el tratamiento y atención del paciente (News Edmonton, 2016).

La simulación también permitió reforzar los conceptos ya abordados en las clases de aula, solo que ahora el aplicarlos no fue tan fácil como lo adquirido de manera teórica, ya que los estudiantes coinciden que el escenario da un panorama más amplio de cómo enfrentar situaciones reales, pero siendo seguro y controlado, y donde pueden aprender de sus errores.

Aunque los escenarios de simulación permiten al estudiante reflexionar sobre sus habilidades y conocimientos, permitiendo que puedan ver sus limitaciones y alcances, se tiene que analizar el estrés que dichos escenarios generan para los estudiantes, ya que en la retroalimentación referían que sentían incertidumbre y estrés al no saber a lo que se iban a enfrentar.

Esto da pie a que los estudiantes puedan sentirse bajo el reflector, y a pesar de que se hace hincapié en que es un espacio seguro para ellos e incluso que lo vean como un momento de divertirse y experimentar, los estudiantes sienten presión ante el temor a equivocarse o el no tener los conocimientos necesarios para enfrentar la situación simulada. Este fenómeno es particular del área de la salud, ya que la formación y la demanda social les orilla a idealizar las profesiones como exentas de error.

Lo anterior puede entonces llevar a un análisis del agotamiento emocional que los estudiantes del área de la salud refieren en sus últimos años, llevando a un bajo rendimiento escolar, reprobación y deserción. Los escenarios de simulación brindan a los estudiantes un espacio donde no hay errores, solo puntos de mejora, donde poco a poco enfrenten esos miedos y aprehensión, acompañados de un facilitador que hará el proceso amigable.

Ya que la formación de los estudiantes a nivel superior es integral, y muchas universidades han implementado el modelo por competencias para lograrlo, se debe considerar como se evalúan las competencias genéricas, que también son parte de las demandas del entorno (Ramírez & Medina, 2008). Entonces las simulaciones se

vuelven básicas para poder facilitar la adquisición de estas competencias, y a la vez pueda evaluarse la evolución de las mismas.

Referencias

- Barrows, H. (2002). Is it truly possible to have such a thing as dPBL? *Dist. Educ.*, 23, 1, 119–122. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01587910220124026>
- Canadian Health Services Research Foundation. (2006). *Promoting Effective Teamwork in Healthcare in Canada*. Recuperado de http://www.cfhficass.ca/Migrated/PDF/teamwork-synthesis-report_e.pdf
- Canadian Interprofessional Health Collaborative. (2010). *A National Interprofessional Competency Framework*. Recuperado de http://www.cihc.ca/files/CIHC_IPCompetencies_Feb1210.pdf
- Didriksson, A. (2010). Sobre las (in)competencias en la educación. *Dialéctica*, 33, 42, 77-90. Recuperado de http://www.revistadialectica.org/42/archivos/42_competencias_educacion.pdf
- Interdisciplinary Health Education Partnership. (2016). *Save Stan Simulation*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/ihepsavestan/>
- Johannesson, E. (2012). Learning manual and procedural clinical skills through simulation in healthcare education. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Linköping, Suecia. Recuperada de <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:507532/FULLTEXT01.pdf>
- Kraiger, K. & Kirkpatrick, S. (2010). An Empirical Evaluation of Three Popular Training Programs to Improve Interpersonal Skills. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*. 1, 1, 60-73. Recuperado de <http://www.readcube.com/articles/10.1002%2Fjvoc.20005>
- Luna, M. (2008). *Los Diez Principios Básicos de las Relaciones Interpersonales en la Atención Médica*. México: CONAMED
- Martín, V. M., Martín, N., y Pérez, M. P. (2007). *Aprender conocimientos, destrezas y habilidades para trabajar en equipo con técnicas formativas innovadoras: La simulación y las dinámicas de grupo*. Universidad de La Rioja.

- Maestre, J., Sancho, R., Rábago, J., Martínez, A., Rojo, E. y Del Moral, I. (2013). Diseño y desarrollo de escenarios de simulación clínica: análisis de cursos para el entrenamiento de anestesiólogos. *FEM*, 16, 1, 49-57. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v16n1/original7.pdf>
- Milkins, L., Moore, C. & Spiteri, J. (2014). *Simulation based education. Professional entry student education and training*. Health Education Training Institute: Australia. Recuperado de http://www.heti.nsw.gov.au/Global/NSS%20Simulation/SimulationBasedEducation_HETI.pdf
- Moreno, T. (2010). El Currículo por Competencias en la Universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*. 34, 154, 77-90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418903004>
- News Edmonton. (2016). *Students save Stan [video]*. Recuperado de <http://edmonton.ctvnews.ca/video?clipId=299695>
- O'Regan, S., Molloy, E., Watterson, L. & Nestel, D. (2015). Observer roles that optimise learning in healthcare simulation education: a systematic review. *BioMed Central*, 1, 4. Recuperado de <https://advancesinsimulation.biomedcentral.com/articles/10.1186/s41077-015-0004-8>
- Organización Mundial de la Salud. Salud y Derechos Humanos. (2015). Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs323/es/>
- Ramírez, L & Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica: Su impacto en México. *Ide@s CONCYTEG*, 3, 39, 97-114. Recuperado de http://concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39072008_EDU_BASADA_COMPETENCIAS_PROYECTO_TUNING.pdf
- Wheeler, P. (2005). The importance of interpersonal skills. Emotional intelligence significantly impacts leadership success - and the bottom line. *Healthcare executive*, 20, 1, 44-46. http://www.researchgate.net/publication/8075642_The_importance_of_interpersonal_skills.Emotional_intelligence_significantly_impacts_leadership_success--and_the_bottom_line

La orientación vocacional para la elección de carreras universitarias dirigida a estudiantes de educación media

Jesús Morales¹

¹Político y Abogado, Universidad de Los Andes. Magister en Educación mención Orientación Educativa. Docente de la Escuela de Criminología ULA.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo demostrar la necesidad de proponer actividades de Orientación Vocacional para la elección de carreras universitarias dirigidas a estudiantes de Educación Media General. Dicha investigación se fundamentó en la revisión de teorías vinculadas con la Orientación Vocacional, específicamente en los aportes realizados por autores como John L. Holland (1990) representante de la corriente estructuralista, esta teoría supone que la persona, en el momento de elegir su profesión, se ve influenciada por su herencia y de su ambiente. Esta investigación se desarrolló bajo el paradigma positivista y se basó en un estudio de Campo, apoyado en el tipo descriptivo, el diseño que se utilizó fue el Proyecto Factible, la población seleccionada para este estudio fue de 384 y la muestra estuvo constituida por 96 estudiantes. El instrumento aplicado fue un cuestionario estructurado mediante una escala de estimación con 3 alternativas de respuesta (S), (CS), (N); contentivo de 16 ítems cada uno, dirigido a estudiantes de la muestra. Como resultado del diagnóstico, se precisó la necesidad de atender sistemáticamente el área vocacional de los estudiantes de este nivel, a fin promover decisiones reales y propicias. Con base a esta situación se proponen un conjunto de ocho acciones diseñadas para fortalecer la elección de alternativas universitarias.

Palabras clave: Orientación vocacional, Elección de carreras Universitarias, Estudiantes de educación media general, Estructuralismo.

Abstract

The aim of this research is to show the necessity to propose Vocational Orientation activities in order to choose the university careers directed to Junior High School students. This study is based upon review of different theories related to Vocational Orientation, specifically taking in consideration contributions from authors like John L. Holland (1990) who represents the structuralist thought. According to this theory at the moment of choosing his/her career the person is influenced by his/her heritage and environment. This study was put into practice under the positivist paradigm and it is based in a Field study with Descriptive type support. A Practicable Project was the applied design. The population selected was of 384 persons, and the sample was composed by 96 students. A structural questionnaire was applied by means of a scale of estimation with 3 alternatives of answers (S), (CS), (N); each one contained 16 items directed to the students of the sample. The necessity to pay attention to the student's vocation in order to promote real and appropriate decisions was obtained from the diagnostic. Based on this situation, a set of eight (08) actions designed to strengthen the choice of university alternatives are proposed.

Keywords: Vocational Orientation, Choosing of university careers, Junior High School students, Structuralism.

Introducción

La preocupación por el desarrollo social a través de los servicios de orientación, se ha convertido a través de la historia de la humanidad en uno de los pilares imprescindibles e indiscutibles para el Estado como ente promotor de la educación de ciudadanos, quien en su intento por dar prosecución a niveles de desarrollo integral, ha conseguido ofrecer una serie de mecanismos planificados con la finalidad de aflorar las cualidades y potencialidades más internas del individuo. De allí que, la importancia de la orientación vocacional como un aspecto importante en la formación de los jóvenes, ha centrado sus esfuerzos por intentar guiar la elección de una profesional con el fin de aumentar las posibilidades de éxito laboral y la satisfacción de la persona (Holland, 1990).

En ese sentido, la orientación vocacional como una forma de consolidar el proceso eleccionario de carreras universitarias y de la satisfacción de necesidades de

trabajo (Betz, Fitzgerald y Hill, 1989) se ha valido de teorías psicológicas de las cuales ha tomado referentes para valorar actitudes y aptitudes como un punto de partida para desarrollar proyectos de vida eficientes que atiendan a las verdaderas preferencias académicas y laborales. Por su parte, las teorías sociológicas que han sustentado el fenómeno desde las tradiciones y los gustos, le han ofrecido a los sistemas de atención vocacional, el conocimiento y manejo de habilidades, sus inclinaciones innatas e incluso los factores externos como condicionantes sobre los que recae la elección efectiva de alternativas vocacionales.

Ahora bien, esta situación es clave en la estructura operativa de las universidades, debido a que las mismas tienen la responsabilidad de planificar, organizar, dirigir y controlar todo lo relacionado con el ingreso a sus espacios educativos, para lo cual se deben valer de las estrategias y técnicas ofrecidas por la orientación vocacional (Super, 1998). En razón de ello y debido a las falencias de las políticas educativas, es preciso acotar que los egresados de la educación media general en su afán de encontrarse y desarrollarse vocacionalmente con madurez, se han visto inmiscuidos en una serie de diatribas determinadas por las condiciones sociales y por la presión familiar, factores comunes que han impedido el adherirse a una opción real que le evite asumir sin errores de selección en función de sus habilidades y destrezas.

Por consiguiente se podría esgrimir que, el papel de Estado venezolano a través de los programas y servicios de orientación a fundado su rol en la atención a la población de este nivel, de manera generalizada a través de pruebas estandarizadas, obteniendo resultado que en muchas ocasiones no han respondido a las exigencias y demandas reales, generando procesos de intervención en los que no se ha logrado consolidar la tomas de decisiones asertivas y la oportuna asunción de alternativas entre los futuros egresados (Nuria, 1977). Como consecuencia, todo ello se ha convertido en un lastre a nivel laboral y educativo, debido a que el fortalecimiento del capital humano y social se ha visto trastocado por factores desfavorables que no dan cabida al eficiente funcionamiento de la vida profesional y por ende de una actuación social competitiva laboralmente.

En atención a la necesidad de mejorar la elección de carreras para quienes tienen entre sus proyectos de vida la continuidad de los estudios superiores, se pretende desarrollar un plan de orientación dirigido a los estudiantes de media general, partiendo del principio de que la formación permite, facilita y posibilita al talento humano los conocimientos y las habilidades para mejorar su desempeño laboral futuro y, además optimiza el desempeño de los participantes del sistema universitario (Bisquerra, 1997).

Problema de investigación

El desarrollo del ser humano se ha caracterizado históricamente por la búsqueda de proyecciones y de acciones con tendencia a la realización integral. Por ello, el campo de la educación ha desarrollado una serie de estrategias de atención a los aspectos psicosociales, en un intento por tender puentes y relaciones entre factor individualidad (sujeto) y su entorno social, con la finalidad de permitir el descubrimiento de un conjunto de aptitudes y habilidades que definan la vocación del individuo en función de los servicios de orientación.

De allí que, unas de las maneras para dar respuesta a las necesidades individuales y colectivas, se ha enmarcado en la llamada Orientación Vocacional, que en palabras de Herrera y Montes (1960), la ha concebido como “un proceso educativo que tiene por objeto ayudar a cada individuo a desenvolverse a través, de la realización de actividades y experiencias que le permitan resolver sus problemas, al mismo tiempo que adquiere un mejor conocimiento de sí mismo” (p. 125). En este sentido y desde la visión educativa, es preciso acotar que, la constante preocupación por encausar a través de acciones estratégicas el que el sujeto se encuentre con su realidad, ha permitido la consolidación de mejores niveles de autonomía funcional, es decir, actuaciones independientes en las que se ha visto beneficiada y fortalecido el desarrollo de su personalidad.

En razón de ello, la acción orientadora a nivel vocacional se ha constituido en una herramienta de vital importancia dentro del proceso formativo, pues su contribución ha favorecido la generación de intervenciones personalizadas encaminadas a desarrollar habilidades para fundamentar su elección vocacional, valiéndose para ello

del acompañamiento y el desarrollo de la identidad vocacional, como componentes de la identidad personal en una etapa tan oscilante como lo es la adolescencia. En función de ello, se concibe que el desarrollo de la personalidad del sujeto está condicionado por el medio o contexto en el que se circunscribe, pues de él adquiere no sólo valores, sino el crecimiento psicológico que funge como coadyuvante del aprender a realizar procesos constantes de conciliación entre lo que quiere el adolescente y lo que la sociedad le ofrece y le demanda.

De esta manera, la participación de otros aspectos socializantes como el estrato social y la tradición familiar, han sido considerados como factores madúrales, en cuyo seno se delinear en cierto grado la adopción de una u otra opción profesional. En consonancia con esta afirmación, se trae a colación la postura psicológica expuesta por Holland (1990), quien dice:

...la elección vocacional está relacionada con las características de la personalidad y los estilos personales en el contexto de los diversos ámbitos. En ocasión la elección se hace sobre la base de estereotipos que pueden llegar a obstaculizar o afirmar lo que el adolescente desea (p. 90).

Al respecto Carmona y Martín (2012) exponen que “la tarea de la elección vocacional requiere de una participación integral, en la que los diferentes actores (familia, cuerpo docente y estudiantes) se involucren, es el orientador educativo el que tiene la encomienda” (p.17). En esta misma línea de pensamiento Nuria (1977), dice que “la orientación es una estrategia pedagógica que consiste en guiar a los escolares en la elección de una rama de la enseñanza en función de sus gustos y aptitudes” (p. 57). De estas apreciaciones, se puede inferir el carácter extensivo y amplio de la orientación, es decir, que la misma encierra aspectos no meramente pedagógicos, sino que además establece como parte de sus bondades el fungir como guía por medio de la cual se generan procesos de acompañamiento a los que se le atribuye la consolidación de las preferencias e intereses del estudiante.

En esta misma línea de pensamiento, la postura de Bisquerra (1997) es compartida al exponer:

Esto mismo se debe de aplicar a la tutoría en orientación vocacional, prestándole especial atención a la necesidad de coordinación desde el ámbito educativo y profesional con el objetivo de lograr un seguimiento y una continuidad del proceso de orientación desde una perspectiva integradora, de tal manera que los ya egresados de los niveles básicos puedan continuar con la recepción de una orientación cuando se enfrenten a una de las etapas de transición más bruscas de su etapa evolutiva; el traspaso del ciclo medio al mundo académico (p. 56).

De esta apreciación, se consigue dilucidar la idea bien acertada de que la tutoría y la orientación en el ámbito vocacional responden a procesos continuos que no solo abarcan el momento en el que se está a punto de egresar de educación media general, sino por el contrario, es todo un conjunto de acciones concatenadas de manera sistemática, que se ajustan a las diversas etapas evolutivas del estudiante y a los cambios que desde las múltiples etapas educativas vienen a configurar las preferencias e intereses profesionales.

Ahora bien, es en este aspecto donde la realidad venezolana se ha tornado invadida por los desaciertos a nivel educativo y en específico en el ámbito vocacional, pues las diversas propuestas emanadas desde los entes con competencia, han enmarcado sus directrices en la oferta de servicios de orientación con un carácter generalizado, lo que ha redundado en la aplicación de sistemas estandarizados y mecanizados cuyo fin último ha sido la aplicación de pruebas de orden vocacional con un sentido cuantitativo, teniéndose como consecuencia, a la elección por parte de los usuarios de opciones poco ajustadas a sus intereses reales como resultado de la incertidumbre propia de la etapa en la que se encuentran.

Esta realidad tan frecuente obedece al propósito de este estudio, que se contextualiza en población estudiantil del subsistema de educación media general denominada "Unidad Educativa Colegio Fe y Alegría" ubicada en la ciudad de Tovar del

Estado Mérida. Esta institución, atendiendo a la necesidad de formar egresados especialistas en el área de informática, se ha dedicado a brindar actividades educativas cuya finalidad ha sido la preparación de ciudadanos con cualidades prácticas que les permitan posicionarse inmediatamente en el mercado laboral de manera efectiva. Todo ello representando uno de los fines de la educación, se ha visto imposibilitado por factores internos y externos circunscritos a la carencia de acciones orientadoras que permitan combatir las confusiones ocupacionales, indecisiones académicas y dificultad para diseñar proyectos de vida asertivos.

En tal sentido, se pudiera añadir como segunda consecuencia, que las demandas y expectativas de quienes se educan se ven limitadas al momento de asumir la decisión de darle consecución a estudios a nivel universitario, lo que contribuye en la mayoría de los casos con la determinación equivocada de asumir la elección de opciones universitarias no cónsonas con las cualidades e interés reales. Esto tradicionalmente se ha reflejado en recurrentes insatisfacciones traducidas en frustraciones al momento de ejercer lo que su perfil profesional le exige. De ahí, que la necesidad de ofrecer servicios de orientación efectivos a nivel vocacional se ha posicionado como una alternativa para evitar el problema de la selección errónea y la aparición de indecisiones al momento en que deseen optar por alguna carrera profesional.

Además de este panorama, otros de los derivados de esta situación es la existencia de un gran número de personas que no terminan su educación media, lo que en gran medida apunta a la necesidad insoslayable de recibir una orientación vocacional desde su inicio en educación media hasta la culminación. A ello apunta Gavilán (2006), al decir que “la orientación vocacional debe tener consecución en todos los niveles educativos, lo cual debe tener una estructura conformada por ejes, campos y saberes, que permita afrontar los problemas complejos de una realidad multifacética con aceptables posibilidades de resolución” (p. 193).

Se logra apreciar entonces, como imperioso que los estudiantes conozcan las diferentes alternativas de educación, para que sepan elegir de acuerdo a sus intereses, cualidades y habilidades, lo que les permitirá mantener una actitud consciente que les posibilite asumir el curso de una carrera universitaria con mayores probabilidades de

éxito profesional. De esta manera, la orientación vocacional tiene dentro de sus propósitos el informar con la mayor claridad posible acerca de las características de cada una de las modalidades y especialidades que ofrecen las casas de estudio de un país.

Objetivos del estudio

Objetivo general: Proponer actividades de Orientación Vocacional para la elección de carreras universitarias por los estudiantes de Educación Media General.

Objetivos específicos: a) Diagnosticar en estudiantes de Educación Media General de la “Unidad Educativa Colegio Fe y Alegría” la atención vocacional que reciben para la elección de carreras universitarias, b) diseñar actividades de orientación vocacional para la elección de carreras universitarias dirigidas a estudiantes de Educación Media General y c) determinar la factibilidad operativa, institucional, estudiantil, académica y vocacional del plan de orientación vocacional para la elección de carreras universitarias dirigidas a estudiantes de Educación Media General.

Fundamentos teóricos

El sistema educativo venezolano tiene una orientación delimitada en todos sus niveles, cuyo propósito no es más que la prosecución de una serie de objetivos que intentan generar las condiciones necesarias para que el estudiante se desarrolle de manera integral y en todas sus dimensiones. En este contexto, las instituciones educativas en su rol de organizaciones que contribuyen con el desarrollo de un modelo de educación formal, se encuentran sujetas a condiciones, procedimientos y regulaciones que contribuyen al desenvolvimiento de dos funciones como son el educar y el orientar como aporte al fluido desenvolvimiento social (Sistema Educativo Bolivariano, 2007).

En este orden de ideas, se asume al sistema educativo como el responsable de la transmisión de todo un conglomerado de conocimientos organizados y seleccionados dependiendo de los grados y especialidad, lo que de alguna manera pone de relieve una noción un tanto simplista, pues la transcendencia de la educación a nivel social debería obedecer a una realidad cargada de cambios, lo que inmediatamente conlleva

a pensar que dentro de la actividad educativa hay una conjunción de factores sociales, físicos y psíquicos que delimitan la diversidad que debe ser atendida en pro de la realización de un grupo social.

Para profundizar en el desarrollo conceptual de la Orientación Vocacional, se retoman algunas definiciones que históricamente han servido de piso fundacional para sustentar esta temática.

Para Morales (2002), “la orientación vocacional corresponde a una estrategia ya elaborada con mayor precisión en la actualidad, cuando los jóvenes tienen la libertad de elegir su profesión, permitiéndoles hacer una elección atinadamente” (p. 11). Esta aseveración muestra que la orientación vocacional tiene un valor incalculable para la población juvenil, pues contribuye con la ubicación y descubrimiento de los atributos y características de su ejercicio profesional, del campo laboral y, por ende, del emprendimiento de opciones acorde con sus necesidades reales.

Herrera y Montes (1960), proporciona una definición un tanto generalizada de la concepción de orientación vocacional, haciendo una descripción de la misma así que es aquella fase del proceso educativo que “tiene por objeto ayudar a cada individuo a desenvolverse a través de la realización de actividades y experiencias que permitan resolver sus problemas, al mismo tiempo que adquiere un mejor conocimiento de sí mismo” (p. 25).

Funciones de la orientación vocacional

Los principios de prevención, desarrollo e intervención social se concretan en funciones, que a su vez sirven para delimitar tareas y planificar objetivos. Guerra (2009), establece cuatro funciones básicas de la orientación Vocacional:

- 1. Función diagnóstica.** Trata la valoración y el diagnóstico de las necesidades del sujeto para posibilitar su autoconocimiento y el desarrollo de su proyecto vital.
- 2. Función de ayuda.** Esta función engloba tareas como el asesoramiento y el consejo personal, la formación en la búsqueda y utilización de la información, la ayuda en el proceso de toma de decisiones y el apoyo en el desarrollo del proyecto vital. Algunos autores y autoras consideran que dentro de esta función, existen tareas con entidad propia que pueden considerarse funciones en sí

mismas. En este sentido, Álvarez (1995), establece como funciones la de información, formación, ayuda en la toma de decisiones, consejo y consulta.

3. **Función de planificación, organización y coordinación de la intervención.** A través de esta función se gestionan los programas educativos, con especial atención a los contextos donde se desarrollan, los agentes educativos implicados, los recursos y las actividades desarrolladas.
4. **Función de evaluación e investigación de la propia acción orientadora.**

Estructuralismo en enfoque vocacional

Teoría de la Personalidad (John L. Holland). Desde la aparición de la primera formulación de la Teoría Tipológica de John L. Holland en 1959, han sido numerosos los estudios e investigaciones que esta autor ha suscitado en el campo aplicado a la Psicología Vocacional. A partir de esta fecha, Holland ha presentado sucesivas formulaciones (1966, 1973) hasta llegar a sus más recientes revisiones publicadas (1985, 1992, 1997) en las que realiza nuevas aportaciones y sugerencias con un claro enfoque pragmático, fruto de las continuas investigaciones realizadas, pero cuyo sustrato fundamental no difiere en gran medida de las primeras.

La corriente estructuralista de John L. Holland (1990) supone que, acorde con los supuestos psicológicos generales, la persona, en el momento de elegir su profesión, es el producto de su herencia y de su ambiente. Este autor establece que el conocimiento que de sí mismo tenga el individuo y el conocimiento que posea acerca de las ocupaciones, aumentan o disminuye la efectividad de su elección. Por lo tanto los sujetos más informados acerca de las ocupaciones hacen mejores elecciones que los menos informados. La información es más abundante a medida que la persona gana experiencia con los años, por eso las elecciones tempranas son menos confiables que las que se toman de adulto. Holland (1990), considera las ocupaciones como una forma de vida, un ambiente, más que un conjunto aislado de funciones y habilidades, por lo que describe en los mismos términos el ambiente de trabajo y la personalidad y formula seis clases principales de ambientes y de orientaciones personales: el realista, el intelectual, el social, el convencional, el emprendedor y el artístico.

Antes de hacer referencia a los conceptos y supuestos básicos de los que parte Holland en su Teoría Tipológica, conviene precisar que este autor la fundamenta en una serie de principios que emplea como elementos que sirven de base para su posterior desarrollo.

Estos Principios fundamentales son:

1. La elección de una profesión/ocupación (vocación) es una expresión de la personalidad. Considera que los intereses vocacionales, y por tanto, las elecciones vocacionales son producto de la historia vital de cada sujeto y de su personalidad.
2. Los inventarios de intereses son inventarios de personalidad, es lógico pensar que si los intereses vocacionales son una expresión de la personalidad, los inventarios de intereses puedan ser considerados como inventarios de personalidad.
3. Los estereotipos vocacionales tienen significados psicológicos y sociológicos, confiables. La validez de esta afirmación, constatada por diversos estudios, permite aceptar el primero de los principios en los que se sustenta la Teoría de Holland.
4. Los sujetos de una misma profesión/ocupación (vocación) tienen personalidades e historias similares de desarrollo personal. Holland acepta que una persona adquiere determinada orientación vocacional como consecuencia de sus rasgos personales y antecedentes biográficos.
5. Las personas pertenecientes a un determinado grupo vocacional, al tener personalidades similares, responderán a situaciones y problemas de manera similar creando ambientes interpersonales parecidos.
6. La congruencia entre la personalidad y el ambiente de trabajo va a suponer un determinante en la satisfacción, la estabilidad y el logro profesional. La persona se encontrará en un ambiente profesional congruente cuando las demandas de éste se ajusten a los intereses, capacitación, valores y expectativas de trabajo de la persona suponiendo las propias exigencias y características del ambiente un refuerzo para la misma.

Como consecuencia de estos principios desarrollados en la teoría de este autor, se deduce que el desarrollo del aspecto vocacional confluyen en un conjunto de supuestos básicos que hacen referencia a la naturaleza de los tipos de personalidad, los cuales deben ser considerados por el orientador en conjugación con aspectos

externos o ambientales, cuya repercusión es indispensable al momento de ofrecer sugerencias vocacionales, ya que estos aspectos determinan como la interacción con el contexto funge para dilucidar explicaciones, predicciones, así como las sugerencias para asumir una conducta vocacional acorde con la necesidad real.

Teorías de la Elección Vocacional

Las teorías y enfoques proporcionan ayuda al profesional y una base para dirigirse en la investigación así como calidad de su proceso y eficacia, aunque no todas sean así se estima deberían. Detrás de cualquier tipo de intervención orientadora debe de haber una base teórica formal, y ésta presenta una concepción filosófica de la realidad, del conocimiento, de la persona y de los valores, así como la teoría para la intervención.

Existen varias concepciones sobre las teorías de la elección vocacional; para el área de la orientación Vocacional son un gran aporte; y es necesario conocer las mismas para mejora las consultas vocacionales, entre las que se revelan las siguientes:

Teorías no psicológicas

Son aquellas en que el individuo elige por el funcionamiento de algún sistema exterior (Fenomenología). Se pueden clasificar en tres diferentes tipos:

- a) **Casuales o fortuitos:** esto quiere decir que no se propuso deliberadamente ingresar en su actual ocupación, o sea, que hubo una exposición no planificada a estímulos poderosos; por ejemplo, guerras, enfermedad, depresión económica.
- b) **Las leyes de la oferta y la demanda:** también mencionadas como teorías económicas, nos refieren a la distribución de los individuos de acuerdo al auge que las ocupaciones demanden. El individuo elige la ocupación que piensa le trae más ventajas. Esto es un problema, primero porque el individuo no está bien informado sobre las posibilidades que tiene, y segundo porque, una carrera donde gana más, es más costosa económicamente en su preparación.
- c) **Las costumbres e instituciones de la sociedad:** también llamadas teorías culturales y sociológicas de la elección vocacional, citan que el factor más importante que determina la elección del individuo es la influencia de la cultura y

la sociedad en la que vive en conformidad con las metas y objetivos que aprende a valorar (como en las culturas donde la elección de pareja y vocacional se define por los padres o bien siguiendo un patrón de historia familiar). Dentro de una cultura existen muchas subculturas, lo más importante de esto es la clase social donde se ubica el individuo, ya que él mismo aprende que ciertas clases de trabajo son más deseables desde el punto de vista social que otras. Seguido de esto, la fuerza que ejerza la comunidad sobre el individuo, en especial los grupos de pares y las realidades en las que se encuentran.

La familia es otro de los factores, la aceptación, concentración o rechazo que esta le da a las ocupaciones influye mucho en la elección del sujeto, señala cuatro aportaciones: 1) La persona está sometida a una serie de condicionantes que son quienes deciden su elección profesional; 2) La clase social a la que pertenece limita el nivel de aspiraciones de la persona y le impide, a veces, hacer un tipo de elecciones adecuadas; 3) En determinados casos el propio hogar, los roles profesionales y los medios de comunicación, actúan como factores de presión ante la persona, y 4) Los factores económicos también pueden facilitar, o no la elección.

Teorías Psicológicas

Se concentran en el individuo, afirman que la elección es determinada principalmente por las características o funcionamiento del individuo y solo indirectamente por el contexto en que se desarrolla. Estas se subdividen en cuatro teorías fundamentales:

Teoría de Rasgos y Factores. Basada en la psicología de las diferencias individuales y el análisis de las ocupaciones. Subrayan la relación entre las características personales de un individuo con su selección de una ocupación. Parsons a inicios del siglo XX explicó que es un proceso de tres pasos. El primero es la comprensión de sí mismo, el segundo es la comprensión de las oportunidades laborales y el tercero es la relación de hechos del primero con el segundo.

Teorías psicodinámicas. Se refiere a cualquier sistema psicológico que se esfuerce por obtener una explicación de la conducta en términos de motivos o impulsos,

o que describe un proceso psicológico que está cambiando o que está causando cambio, es decir, el factor más significativo en la elección vocacional es una variable motivacional o de proceso.

Teorías psicoanalíticas de la elección vocacional. El individuo se adapta a las expectativas y costumbres sociales sublimando los deseos e impulsos que experimenta como un resultado de su naturaleza biológica. Así el trabajo de uno refleja su personalidad; y se considera el trabajo como una sublimación. De acuerdo con estas teorías, el adolescente debe tener una estimación adecuada de sus capacidades, sus puntos fuertes y débiles, de manera que pueda establecerse objetivos alcanzables, siguiendo el “principio de realidad” y no el “principio de placer”, y postergar la gratificación inmediata de sus necesidades a fin de lograr sus objetivos.

Teorías de la elección vocacional basadas en la satisfacción de las necesidades. Estas otorgan atención primaria a los deseos y necesidades que estimulan al individuo a preferir una ocupación a otra; de manera que son las de orden más elevado las que desempeñan un papel significativo en la motivación de la conducta vocacional.

Teorías de la elección vocacional basadas en el concepto de *sí mismo* (self). El sí mismo es lo que la persona es, entendiendo así al yo como las características personales del individuo tal y como él las ve, en tanto que el *mí* refleja la reacción de los otros ante el individuo.

Teorías Evolutivas de la elección vocacional

Proponen que las decisiones tomadas en la selección de una ocupación, se toman en diferentes momentos de la vida de un individuo, y que constituyen un proceso continuo que comienza en la infancia y termina en los primeros años de la adultez.

La teoría de Bohoslavsky. Plantea que los intereses cambian y evolucionan con la edad, así las teorías actuales del desarrollo vocacional postulan que las conductas de la elección maduran a medida que el individuo crece.

La teoría de Donald Super. Utilizó principios de la psicología diferencial y fenomenología para describir y explicar este proceso de elección. Pone más énfasis que Bohoslavsky, en la elección vocacional como proceso y sugiere que el término

desarrollo sea utilizado más como elección porque comprende los conceptos de preferencia, elección, ingreso y adaptación. También introdujo el concepto de *madurez vocacional* para señalar el grado de desarrollo individual desde el momento de sus tempranas elecciones de fantasía durante su niñez hasta sus decisiones acerca de su jubilación en edad avanzada.

La teoría de Márquez. Comienza su análisis dividiendo el proceso general de la decisión vocacional en dos períodos y luego continúa delineando etapas dentro de cada uno de éstos. Primero existe un período de anticipación o preocupación que tiene cuatro etapas: a) exploración, b) cristalización, c) elección y d) esclarecimiento.

En el periodo de exploración el individuo se pone al corriente de las posibilidades y las considera. En el periodo de cristalización el individuo acepta las posibles y rechaza las inadecuadas o imposibles. El periodo de elección es donde el individuo toma la decisión de la alternativa que tomará y seguirá. El último periodo es el de esclarecimiento y se refiere a la resolución de los detalles de cómo llevar a cabo su elección.

En segundo lugar existe el período de instrumentación y adaptación, y que abarca tres etapas adicionales: Inducción, reforma e integración. El desarrollo de la carrera entonces, es el del sí mismo visto en relación con la elección, el ingreso y el avance en objetivos educacionales y vocacionales.

Teorías de la elección vocacional basadas en las decisiones

Toma como comienzo dos características que, según afirman, poseen todas las decisiones: 1) hay un individuo que debe tomar una decisión, 2) Hay dos o más cursos de acción de los cuales debe elegir uno basándose en la información que tiene acerca de ellos. La estrategia utilizada para considerar y elegir posibles cursos de acción. Están comprendidos tres pasos: 1) la estimación de las probabilidades de éxito asociadas con los resultados de los posibles cursos de acción 2) La conveniencia de estos resultados determinada por el sistema de valores del individuo y 3) La selección de una conducta determinada aplicando un criterio evaluativo.

La Elección de Carreras Universitarias

Existen diversas teorías sobre la elección vocacional de carreras universitarias que han sido diseñadas con el propósito de explicar la manera en cómo los estudiantes hacen elección de su opciones preferenciales a nivel académico. Por lo que la tarea de elegir corresponde a una de las acciones más arduas a nivel de orientación, donde necesariamente resulta fácil, siempre y cuando los estudiantes logren conjugar sus intereses con la alternativa educativa que desean, sin embargo, cuando llega el momento de hacerla, se encuentra en una serie de transformaciones llevadas a cabo por los cambios en la personalidad dados por la etapa de transe cargada de cambios biológicos y psicológicos, por lo que resulta indiscutible que el proceso se torne complicado producto de la intervención de una serie de factores externos que tienen influencia al momento de la toma de decisiones.

Por esta razón, la elección de una carrera a nivel universitario constituye una decisión de gran trascendencia para el individuo, por cuanto existe la determinación y la asunción de responsabilidades que desembocaran en su autorrealización personal. Dicha carga decisoria por lo general propicia ocasiona en la mayoría de los casos que el joven no esté preparado para decidir producto entre otras cosas de no haber recibido suficiente información profesional que fortalezca su auto-concepto y disminuya la confusión entre las oportunidades educativas que existen actualmente.

Sustentando esta exposición se trae a mención a Botello (2010), quien afirma “la orientación vocacional para la elección de carreras se ha ido convirtiendo en uno de los objetivos prioritarios del sistema educativo que apuesta por la diversidad, así como atención individualizada en el desarrollo de los procesos educativos” (p. 67). Contrastando este punto de vista con los lineamientos educativos pautados para le educación media, se deduce la imperante necesidad de realizar las modificaciones y adecuaciones curriculares que le permitan al estudiante prepararse para su iniciación profesional mediante la exploración de las diversas opciones educativas y académicas que ofrece el Estado.

Siguiendo a este autor, la elección de carreras en Venezuela ha estado sujeta a una serie de mecanismos cuya evaluación ha obedecido fundamentalmente a apreciaciones cuantitativas, en la que el estudiante a través de pruebas vocacionales

cerradas es asesorado sobre las opciones que pudiera cursar. De allí la afirmación acerca de la orientación para la elección de carreras, en el sentido de que ésta debe ser una decisión centralizada y minimizada a una ocasión (prueba vocacional), sino que debe ser un proceso de guía, asesoría y ofrecimiento de sugerencias al estudiante, donde pueda valorar sus apreciaciones reales. Esta realidad deja por sentado el deber ser de la Educación Media en Venezuela al atribuirle la responsabilidad a los docentes de implementar programas de orientación vocacional en los centros educativos, con el propósito de que los estudiantes logren valorar, ajustar y adecuar sus intereses, aptitudes y rendimiento a las opciones académicas y profesionales impartidas en el país.

En esta misma línea de pensamiento, Chacón (2003), indica que en octubre de 1999 el Consejo Nacional de Universidades (CNU) reseñó “la urgente necesidad de operacionalizar la orientación vocacional en la Educación Media, con el objetivo de encaminar al estudiante hacia el fortalecimiento de sus intereses y el descarte de simples afecciones que no corresponden a las preferencias vocacionales reales” (p. 54). Este autor incluye como parte de la problemática, la dificultad para ubicar al contingente de jóvenes egresados de la educación media general en la educación profesional y su posterior ingreso en el campo laboral, ello debido a la creciente inconsistencia vocacional de los estudiantes que están egresando de la educación media sin la claridad necesaria como para elegir oportunamente las carreras a cursar.

Fundados en la exposición de cada uno de los autores en mención, se puede asumir que el desarrollo de la orientación vocacional debe ser una de las actividades cumbres a realizar en las diversas etapas y niveles de la educación venezolana, es por ello que se considera oportuno ofrecer a través de la presente investigación una serie de instrucciones y estrategias que los estudiantes de la educación media general de la Unidad Educativa Colegio Fe y Alegría, puedan utilizar para asesorar a los estudiantes que se encuentran en una etapa decisiva, colmada de cambios y de desequilibrios emocionales y afectivos, donde se considera preciso encaminar sus preferencias para lograr forjar condiciones de identidad que los encaminen efectivamente hacia la consecución de sus proyectos tanto académicos como de vida.

Diseño metodológico

El presente estudio se clasifica según su método como una investigación descriptiva con diseño no experimental, pues se sometieron a estudio las particularidades de la población en relación con sus preferencias vocacionales. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Tamayo y Tamayo, 2000). El estudio planteado siguió las siguientes fases expuestas por los autores en mención, quienes pautan lo siguiente:

Diagnóstico. Para la obtención de datos, se realizó un diagnóstico se aplicó como instrumento de medición el cuestionario, conformado por tres alternativas de respuesta Siempre, Casi Siempre y Nunca. El mismo tuvo como propósito la comprensión de nociones, ventajas, aportes y dinámica seguida en su institución en cuanto a la orientación vocacional para la elección de sus preferencias profesionales y académicas (Holland, 1990). Como técnica de apoyo a la recolección de información, se utilizó la encuesta con el propósito determinar las impresiones que tenían los estudiantes sobre sus preferencias vocacionales, alternativas ideales y reales, su afinidad académica (Botello, 2010). Esta se presentó estructurada mediante ítems elaborados tomando como base los objetivos del estudio (Bernal, 2010).

Diseño del Plan Vocacional. Tuvo como objetivo evaluar y ofrecer asesoramiento en el proceso de selección y toma de decisiones según el nivel de madurez de cada uno de los grados ofertados por la institución de educación media objeto de estudio, involucrando las áreas y factores que estuvieron interfiriendo de manera significativa en los procesos de decisión académico-profesionales acordes con las necesidades.

Determinar la Factibilidad del Plan en sus diversas dimensiones. Se realizó un estudio de factibilidad que permitió insertar dentro de la estructura institucional el plan de orientación vocacional, la misma de llevo a cabo de la siguiente manera:

a) Factibilidad Técnica. Para la elaboración del Programa de Orientación Vocacional dirigido a los Estudiantes de la Unidad Educativa Colegio Fe y Alegría, se contó con dos especialistas calificados en el área de Psicología y de Orientación Educativa adscritos al Servicio de Orientación, así como también del personal docente de la institución.

b) **Factibilidad Educativa.** El plan de orientación presentado se puso a disposición del personal docente de un conjunto de herramientas de atención, asesoramiento y actualización cuyo objetivo no es más que contribuir con un beneficio pleno, tanto para la institución en general, como para la comunidad escolar, por cuanto les ayudo a crecer como persona y profesionalmente, facilitándole, a la vez, mecanismos que le permitan una mejor y mayor posibilidad de desarrollo integral, así como poder realizar una acertada decisión vocacional.

c) **La Factibilidad Social.** La labor de diseñar la presente propuesta desde la dimensión social, consistió en la construcción de condiciones oportunas mediante el surgimiento de un ambiente de comprensión y empatía propicio en el cual los individuos involucrados decidan participar en el proceso de elección de carreras universitarias fundados en los aportes de asesorías vocacionales que encaminen la asunción de decisiones acertadas.

d) **La Factibilidad Legal.** El diseño de esta propuesta se fundamentó en lo pautado en la Constitución Nacional y de la Ley Orgánica de Educación. En ambos instrumentos legales se plantea la obligatoriedad de la educación como un derecho social y la importancia que tiene para el Estado el proceso educativo en el desarrollo integral del individuo, tomando en consideración, para su mejor desarrollo, su aptitud vocacional.

Evaluación del Plan

Esta fase se realizó mediante la presentación de la propuesta a la planta profesoral de la Unidad Educativa Colegio Fe y Alegría, quienes evaluaron el diseño del plan de orientación vocacional y su correspondencia con el contexto y población a intervenir; para ello se realizó una reunión con el personal docente, psicólogos y orientadores, a los cuales se les presentó un instrumento de evaluación con expertos, quienes se encargaron de realizar las respectivas adecuaciones y acomodos que los docentes consideraron oportuno mejorar o incluir en la propuesta presentada.

Población y muestra

La población seleccionada para este estudio estuvo constituida por 384 estudiantes cursantes de educación media general durante el período escolar 2012-2013, en la Unidad Educativa Colegio Fe y Alegría. De los 384 estudiantes que conforman la población se selecciona la muestra por procedimiento del muestreo probabilístico al azar con la finalidad que esta sea representativa. Para obtener el 25% se aplicó una regla de tres simple que arrojó como resultado una muestra de 96 estudiantes de ambos sexos.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Como se describió anteriormente, para efectos de esta investigación se utilizó la encuesta como técnica. Con respecto al instrumento también detallado arriba, obedeció a un cuestionario estructurado mediante una escala de estimación con 3 alternativas de respuesta (S), (CS), (N); contentivos de 16 ítems cada uno, dirigidos a los estudiantes de la muestra.

Validez y confiabilidad del instrumento.

En atención a la validación de criterio, contenido y estructura del instrumento (cuestionario) que permitirá su aplicación, se contó con la revisión sistemática de juicio de cinco expertos, especialistas en orientación, psicología y trabajo social del departamento de atención al estudiante de la Universidad de Los Andes y del Programa Vocacional Fray Juan Ramos de Lora. Los resultados obtenidos fueron sometidos a la valoración estadística, específicamente el coeficiente de proporción de rango (CPR) que arrojó como resultado 0.96. Se aplicó la fórmula de confiabilidad de Alfa de Crombach, cuyo resultado fue 0.97.

Análisis de los resultados

Antes de iniciar este apartado, conviene aclarar que este artículo solo reporta los resultados del diagnóstico arrojado luego de la aplicación de un cuestionario y una encuesta sobre las percepciones, impresiones, ventajas y dinámica seguida en los procesos de orientación vocacional para elección de carreras en el Colegio Fe y

Alegría. El mismo arrojó una serie de conclusiones de radical importancia que valen considerar en las siguientes expresiones:

Tabla 1

¿Recibes orientación vocacional planificada por parte del orientador de tu colegio?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	16	16,7
A veces	20	20,8
Nunca	60	62,5
Total	96	100,0

Nota: Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Estudiantes para el Indicador. Planificación/Autonomía.

Los resultados obtenidos demuestran que de 96 encuestados, el 16,7% expresan que reciben orientación vocacional por parte del orientador, en cambio el 20,8% expresan que reciben a veces; sin embargo el 62,5% expresan que nunca reciben orientación vocacional por parte del orientador. De lo expuesto anteriormente se puede inferir que la mayor parte de los estudiantes no reciben orientación vocacional por parte del orientador lo que viene a generar estados de confusión de orden emocional y decisonal al momento de optar por una o varias carreras entre la gama ofertada por las universidades. Al respecto este resultado permite valorar la deficiencia que existe en atención a la orientación vocación pese a que el Sistema Educativo Bolivariano (2007) crea el espacio para tal atención cuando expresa la educación media según lo plantea la propuesta en mención debe obedecer a un conglomerado de aspectos entre los cuales se destacan “cambios en las prácticas pedagógicas con tendencia más significativa, innovadora y entretenida, para lograr en los estudiantes un aprendizaje significativo” (p. 17).

Tabla 2**¿Participas en actividades referentes a Orientación Vocacional y su mundo laboral?**

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	04	04
A veces	14	15
Nunca	78	81
Total	96	100,0

Nota: Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Estudiantes para el Indicador. Información/ Mundo laboral.

Se observa a través de los datos obtenidos de los 96 estudiantes encuestados el 4% participan en actividades referentes a orientación vocacional, el 15% lo hace a veces; y el 81% nunca participa. Se demuestra con el análisis porcentual de los datos obtenidos que los estudiantes no participan en las actividades referentes a orientación vocacional y que se traduce en dos aspectos de capital importancia, uno no sentirse empoderado de la necesidad de estar informado y claro en la materia y dos la ausencia de plan de vida que incluyan el futuro profesional. Este resultado está en concordancia con lo expresado por Bisquerra (1997), pues según el autor “el estudiante debe buscar información sobre todas las carreras que le despierten interés y averiguar cuáles son las casas de estudio que las dictan.” (p. 102). De lograrse este aspecto el vacío de información respecto al mundo laboral sería minimizado y la elección de carrera sería idóneo en lugar errado.

Tabla 3**¿Recibes información sobre las carreras universitarias que se ofrecen a nivel nacional y los Roles ocupacionales?**

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	0	0
A veces	16	16
Nunca	80	84
Total	96	100,0

Nota: Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Estudiantes para el Indicador. Información/ Roles ocupacionales

Según los resultados obtenidos demuestran que el 16% de los estudiantes a veces reciben información acerca de las menciones que ofrece a nivel nacional y el 84% no recibe información, todo ello viene a aumentar la desinformación pese a la amplia posibilidad que tienen los estudiantes de acceder a material de primera mano que el sistema educativo venezolano otorga, ello se entiende como desinterés aumentado. Con la respuesta obtenida se entiende que la expresión de los contenidos de los roles ocupacionales y la personalidad a través del desempeño de un rol según Barroso (1995), es “más marcada, auténtica y menos indirecta en la medida en que el mismo está en la parte más alta de la jerarquía” (p. 21), es decir, en la medida en que es más significativo para el individuo y ocupa un lugar central dentro del sistema, pudiendo expresar la existencia de una unidad subjetiva de desarrollo o disfuncional según el caso.

Tabla 4

¿Considera que es necesaria la Orientación Vocacional basada en los Roles relacionados con la vida y la carrera para la elección de una opción educativa universitaria?

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	72	75
A veces	12	12,5
Nunca	12	12,5
Total	96	100,0

Nota: Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Estudiantes para el Indicador. Información/ Roles relacionados con la vida y la carrera

Se observa a través de los resultados obtenidos, que el 75% de los estudiantes encuestados considera necesaria la orientación vocacional, en cambio el 12,5% a veces la considera necesaria y el otro 12,5% considera que nunca es necesaria. Según el análisis porcentual de los datos obtenidos se puede notar, que sí se considera la orientación vocacional para la elección de una opción de educación superior. Este resultado deja observar que aun cuando no buscan información respecto a las carreras universitarias, reconocen que es una necesidad prima a la cual deben acudir para

adecuar las decisiones. Como lo ha planteado Barroso (1995), cuando expresa “se define como la extensión de la universidad y de todos sus relación sustantivos a la sociedad, con el fin de formar profesionales integrales” (p. 26), lo que supone un sólido empleo, que debe tener como plataforma una amplia cultura socio humanística, que le permita desarrollar capacidades para defender con argumentos propios en el campo de las idea.

Tabla 5

¿Te sientes en capacidad para Indagar la profesión a seguir a nivel universitario?

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	16	16,7
A veces	20	20,8
Nunca	60	62,5
Total	96	100,0

Nota: Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Estudiantes para el Indicador. Exploración/ Indagación.

Se puede observar según los resultados obtenidos que el 16.7% eligen sólo la opción educativa universitaria, oficio o profesión de los estudios a seguir, el 20.8% a veces eligen sólo y el 62.5% nunca eligen sólo. Esta desproporción del resultado indica el desconocimiento y vacío de madurez vocacional que presentan los encuestados que sumado a los resultados de los ítems anteriores arroja un perfil débil en cuanto a la selección adecuada de carreras universitarias. Sin lugar a dudas, cualquier mala elección tendrá como consecuencia una pérdida de tiempo innecesaria. Para ello, es fundamental según Barroso (1995), que se tenga en cuenta algunos aspectos para obtener el mayor de los éxitos en el aspecto académico: las decisiones importantes no se toman de un día para el otro. Hay muchas cosas que pensar y reflexionar. Es cierto que la ansiedad crece, pero se debe tranquilizar y tomar el tiempo prudencial para analizar la información de una manera amplia. Averiguar cuáles son las carreras, ocupaciones, etc., lleva su tiempo y es necesario hacerlo en forma organizada, sistemática.

Tabla 6

¿Consideraste tus habilidades y destrezas para participar de la selección la opción académica a estudiar?

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	10	10
A veces	16	17
Nunca	70	73
Total	96	100,0

Nota: Distribución porcentual de las respuestas aportadas por los Estudiantes para el Indicador. Exploración/ Participación.

Según los resultados, se puede evidenciar que el 10% de los estudiantes encuestados consideran sus habilidades y destrezas para decidir la mención a estudiar, el 17% a veces la consideran para decidir y el 73% nunca consideran sus habilidades y destrezas para decidir la opción a estudiar. Esta información permite conocer que es estudiante no solo desconoce las vías para madurar vocacionalmente si no que se desconoce a sí mismo como ser humano y no alcanza los niveles mínimos de autorrealización. Según Barroso (1995), los Intereses y gustos personales, el pensar cuáles son las actividades que más interesan es también una cuestión a privilegiar durante la deliberación que precede a la decisión. No se debe olvidar que está planteando una elección para el futuro y lo que decida lo acompañará durante toda la vida.

Tabla 7

¿Influyen tus padres en tú escogencia vocacional?

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	70	73
A veces	16	17
Nunca	10	10
Total	96	100,0

Nota: Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Estudiantes para el Indicador: Orientación Realista/ Autoconocimiento.

Según los resultados, la influencia de los padres en la elección vocacional siempre es de un 73%, a veces un 17% y nunca el 10%. Como es de notar según el

análisis porcentual de los datos obtenidos, se puede inferir que los padres influyen en la elección vocacional de sus hijos. De ello se puede deducir además, que la elección vocacional se inicia a tempranas experiencias psico-sociales del sujeto en su entorno familiar tratando de encontrarlo en la formación de necesidades que tenga el individuo y una predisposición innata que se combina con sus experiencias infantiles y así influir en la selección de una vocación, ello en concordancia con lo expresado por Álvarez (2005), cuando plantea que “Padres y madres han de fomentar un ambiente familiar que favorezca el proceso de toma de decisiones de sus hijos, mostrando actitud dialogante, interés por todas sus cosas, fomentando la confianza en sí mismos y en sus propias posibilidades, poniendo a su disposición los recursos y condiciones necesarios, entre otras” (p. 85).

Tabla 8**¿Ante las alternativas, Influyen tus amigos en tú escogencia vocacional?**

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	60	63
A veces	28	29
Nunca	08	08
Total	96	100,0

Nota: Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Estudiantes para el Indicador: Orientación Realista/ Realismo ante las alternativas

Según los 96 encuestados, la influencia de los amigos en la elección vocacional siempre es de un 63%, a veces de un 29%, y nunca de un 8%. Se puede inferir, según análisis porcentual de los datos obtenidos, que los amigos influyen en la elección vocacional a tal punto que siendo extraños ante el futuro universitario que les espera, participan directamente en las decisiones con el agregado de aumentar el margen de error y fracaso profesional. Como lo plantea Super (1998), al expresar que entre más contacto con “con diferentes personas, viajes donde pueden interactuar con miembros de diversas culturas, tareas hogareñas que inciden en la formación de hábitos de trabajo, finalmente las condiciones socioeconómicas de la familia afectan el tipo de

juego y actividades recreativas y la forma en que empleen el tiempo sobre los niños y jóvenes...” (p. 98) mayor será la forma de apreciar alternativas al momento de seleccionar carreras.

Tabla 9

¿Tú situación económica influye en la escogencia vocacional?

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	72	75
A veces	12	12,5
Nunca	12	12,5
Total	96	100,0

Nota: Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Estudiantes para el Indicador: Orientación Realista/ Disponibilidad de Recursos Económicos.

Según los 96 encuestados, la situación económica influye siempre en la elección vocacional en un 75%, en un 12,5% a veces y en un 12,5% nunca. Se puede inferir, según el análisis porcentual de los datos obtenidos, que la situación económica influye en la elección vocacional por lo cual se considera un factor importante aumentando el factor de no continuidad en el subsistema de educación superior, ello se ha de entender como un fracaso para la nación. Busot (1995), interpreta al respecto que “en el área económico la comunicación en cuanto al apoyo financiero, la posibilidad de encontrar financiamiento para los estudios superiores deben ser claros y directos para evitar la caída de los proyectos académicos por falta de solvencia económica” (p. 168). Es importante acotar que el estado ha desarrollado políticas de inserción universitaria con programas de gratuidad y aumento de becas pero los estudiantes sigue sin verse llamados por esas casas de estudio superior no tradicionales.

Tabla 10**¿El medio en el cual te desenvuelves, te brinda las oportunidades de estudio?**

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	80	83
A veces	12	12,5
Nunca	04	4,5
Total	96	100,0

Nota: Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Estudiantes para el Indicador: Motivación/ Ausencia de interés académico-profesional

Se observa, a través de los datos obtenidos, que de los 96 encuestados, el 83% siempre el medio en el cual se desenvuelve le brinda las oportunidades de estudio; en cambio al 12,5% a veces y al 4,5% nunca. Se observa, según el análisis porcentual de los datos obtenidos, que el medio les brinda las oportunidades de estudio. Referido a este resultado se ha de entender que el contexto que vivencia el estudiante es una fortaleza que se ve disminuida por otros factores ya considerados en las interpretaciones anteriores. Al respecto Fuentes (1998) explica que la dimensión formativa es entendida como la expresión del movimiento del proceso de orientación vocacional pedagógica a partir de la relación dialéctica entre las configuraciones diagnóstico, objetivo, y método... Por lo que se asume el carácter integrador y sistemático del diagnóstico como eje central del mismo.

Tabla 11**¿Se te presentan dificultades al momento de hacer tu escogencia vocacional?**

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	78	81
A veces	14	15
Nunca	04	04
Total	96	100,0

Nota: Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Estudiantes para el Indicador: Indecisión/ Dificultad para tomar decisiones

Los resultados obtenidos demuestran que de 96 encuestados, el 81% presentó dificultad en la elección vocacional, el 15% a veces y el 04% nunca. Se puede inferir, a través del análisis porcentual de los datos obtenidos, que se presenta dificultad en la elección vocacional por dos de tres razones: una por desconocimiento, dos por desinterés sumado a la ya explicada influencia externa, como mitos y falsas creencias. Como lo planteó Super (1998), “Pensar que sólo existe vocación para determinada carrera, conocerse poco, dejarse llevar por la familia. Muchos jóvenes basan su decisión en darles gusto a sus padres o eligen por oposición” (p. 67).

Tabla 12**¿Se te hace fácil consultar con tus profesores y orientadores?**

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	10	10
A veces	16	17
Nunca	70	73
Total	96	100,0

Nota: Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Estudiantes para el Indicador: Conflictos Externos/ Preferencias individuales y de otros.

De acuerdo a los resultados obtenidos, de un total de 96 estudiantes encuestados, al 10% se le hace fácil consultar con sus profesores, mientras que al 17% a veces se le hace fácil consultar; sin embargo, al 73% nunca se le hace fácil consultar con sus profesores, por lo que infiere que un alto porcentaje de estudiantes no consultan a sus profesores. De ello se deduce un miedo a ser cuestionado, la escasa significación que los adultos le representan en materia de selección de carreras y el factor tiempo por ser limitado al desarrollo de contenidos de materia. Esto se configura con lo expresado por González (1993), cuando aclara que hay otros factores más referenciales desde el exterior que mueven las decisiones de los sujetos como “Casuales o fortuitos, Las leyes de la oferta y la demanda, Las costumbres e instituciones de la sociedad y los roles profesionales y los medios de comunicación” (p. 9) entre otros.

Tabla 13

¿Comunicas tus interés por una o varias opciones académicas universitarias y no sabes cuál elegir?

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	04	4,5
A veces	12	12,5
Nunca	80	83
Total	96	100,0

Nota: Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Estudiantes para el Indicador: Toma de decisiones/ Conocimiento.

El 83% de los estudiantes encuestados expresó no tener interés por una opción en particular. Este resultado demuestra la importancia de la orientación vocacional a nivel de educación media general. El resultado de este ítem viene a reafirmar la baja autoestima, inmadurez vocacional y el consecuente desinterés por parte de padres, docentes y estudiantes en materia de selección de carrera. Al respecto Super (1998), “la orientación vocacional pretende el estudio de los intereses individuales que orientan la elección de un oficio en los adolescentes, él toma en cuenta la influencia que ejercen los factores individuales y los factores del medio ambiente en la conformación de dichos intereses” (p. 60), además de las influencias contextuales que le rodean, a fin de generar un ambiente propicio para que el estudiante asuma la responsabilidad de tomar la decisión.

Tabla 14

¿Te brinda el docente información que te permitan asumir responsabilidades?

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	10	10
A veces	16	17
Nunca	70	73
Total	96	100,0

Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Estudiantes para el Indicador: Madurez/ Ayudar a asumir responsabilidades.

De los 96 estudiantes encuestados, al 10% el docente les brinda información que le permita su autoconocimiento, al 17% a veces y al 73% nunca le brinda información. Se infiere de los resultados obtenidos que muy poco los docentes le brindan información a los estudiantes que le permitan su autoconocimiento. En línea con el ítem anterior los docentes como adultos significativos que deben ser para los estudiantes no están dando espacio para crear vínculos de apreciación en cuanto a la realidad universitaria y sus carreras. Según Castellano (2010), "...el grado de desarrollo vocacional alcanzado por un individuo en un momento preciso de su vida. También permite saber hasta qué punto un joven está cumpliendo con las tareas evolutivas de su edad..." (p. 5). Esto indica que la madurez vocacional es el resultado de un proceso personal que el individuo vive, y en el cual inciden factores y oportunidades que hacen que algunos jóvenes sean más maduros vocacionalmente, más seguros de sí mismos, con un mayor autoconocimiento de sus potencialidades y haciéndoles más realistas en cuanto a la elección de carreras.

Tabla 15

¿Te brinda el la institución información que te permita Identificar las opciones?

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	74	77
A veces	16	17
Nunca	06	06
Total	96	100,0

Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Estudiantes para el Indicador: Escogencia de alternativas/ Identificación las opciones.

De los 96 estudiantes encuestados al 77% consideran que la institución siempre les facilita información para la toma de decisiones vocacionales, al 17% a veces se la facilita y al 06% nunca se la facilita. Se infiere por los resultados obtenidos, que los representantes no facilitan la toma de decisión vocacional. Ello permite recalcar que el papel de la institución en esta materia es fundamental y requiere aumentar su protagonismo en bien de sus egresados y el perfil que desea lograr. Como lo refleja

Álvarez (2005) al señalar tres principios fundamentales de la orientación académico-profesional: la prevención, el desarrollo y la intervención.

Tabla 16

¿Organiza el orientador actividades extra-escolares para motivarte hacia una acertada elección vocacional?

Opción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Siempre	16	17
A veces	12	12,5
Nunca	68	70,5
Total	96	100,0

Nota: Frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los Estudiantes para el Indicador: Escogencia de alternativas/ Elección

Los resultados obtenidos demuestran que de los 96 estudiantes encuestados, el 70.5% considera que nunca sus docentes organizan actividades que los motiven hacia una acertada elección vocacional. Se considera de gravedad este resultado por cuanto el apoyo vocacional es una directriz fundamental del docente hacia sus estudiantes. Este apaciguamiento trae como consecuencia el incremento del fracaso escolar, la deserción y la baja calidad de vida que pueda alcanzar un estudiante que no es atendido vocacionalmente por su orientador, lo que se sustenta con lo referido por Busot (1995), al afirmar que “cualquier sistema psicológico que se esfuerce por obtener una explicación de la conducta en términos de motivos o impulsos o que describe un proceso psicológico que está cambiando o que está causando cambio” (p. 66).

Descripción de la propuesta

Estudiantes, orientadores y docentes que se ven comprometidos en ayudar a tomar decisiones al momento de la selección entre múltiples ideas y opciones, ellos sucede por la presencia de factores que incrementan estados de estrés y ansiedad como son el desconocimiento de las carreras, presión de la familia y consejos basados en experiencias de los adultos sobre qué y dónde estudiar. Es por ello que la presente investigación aporta planes de solución a corto y mediano plazo incluyen la autoayuda,

la orientación vocacional entre iguales y la toma de decisiones basada en factores asertivos y positivos para que los jóvenes que aspiren continuar estudios superiores encuentren fuentes informativas y estrategias a su alcance que aclaren con certeza los elementos a considerar para elecciones de casa de estudio y carreras según sus habilidades e inclinaciones.

Por otro lado esta propuesta supone el compromiso por parte de los estudiantes de autoayudarse a conocer lo más posible el tema de opciones en la prosecución de estudios superiores contribuyendo así, a mejorar la calidad en las decisiones y fortalecer la autoestima y las conductas de los estudiantes. Desde el punto de vista teórico contribuye con el esclarecimiento de los factores emocionales y psicológicos que padecen la mayoría de los estudiantes ante la selección de carreras universitarias, facilitando autoreconocer qué está pasando en su mente frente a situaciones que lo estresan, confunden y distraen. Conocer las reacciones emocionales permite a los jóvenes enfrentarlas con madurez y evitar que los afecte fuertemente. Dentro de las actividades pautadas para la intervención vocacional, se encuentran:

Actividad N° 01: Sensibilizar a los participantes estableciendo los acuerdos viables en materia de madurez vocacional. Para ello se utilizará la estrategia Historia de vida: “Qué deseo para mí”. Contenidos: ¿Qué es vocación? La importancia de descubrir sus intereses y actitudes. La motivación como un medio para descubrir la vocación. El autoconocimiento y el desarrollo personal. Evaluación, Registro Anecdótico, Motivación sobre el tema, sugerencias, participación, vivencias, respuestas positivas o negativas para participar espontanea en la propuesta.

Actividad N° 02: Sensibilizar de los participantes estableciendo los acuerdos viables en materia de madurez vocacional. Estrategia Video-Foro: Las profesiones de los personajes de dibujos animados como los Simpsons. Contenidos, la orientación vocacional y sus aportes a la integración de valores, intereses y aptitudes. El desarrollo de la personalidad y las ocupaciones profesionales. Evaluación, Registro anecdótico, Motivación sobre el tema sugerencias.

Actividad N° 03: Reflexionar sobre la importancia de la autoformación en el conocimiento de las carreras universitarias. Estrategia: Rolling Play. Contenidos, Alternativas de estudio ofertadas a nivel regional. La toma de decisiones y las preferencias vocacionales. Las potencialidades y fortalezas como aspectos para la elección de alternativas académicas. Evaluación, Registro Anecdótico con lluvia de ideas.

Actividad N° 04: Reflexionar por medio de juegos de roles donde se muestre la relevancia de manejar conocimientos sobre las carreras universitarias. Estrategia, mimos para reconocer las profesiones. Contenidos, Las profesiones tradicionales y no tradicionales. Desempeño de las profesiones. Perfil de carreras. Hábitos de trabajos según las carreras. Ética de las profesiones. Evaluación, registro anecdótico, elaboración de mapa mental en grupos.

Actividad N° 05: Formar a través de aplicación de talleres en el manejo de las TIC respecto a la selección de carreras. Estrategia Blogger. Contenidos, La investigación en la Web. Oportunidades de estudio superior. Formas de selección e ingreso. Oportunidades laborales. Evaluación, registro anecdótico.

Actividad N°06: Formar a través de aplicación de talleres en el manejo de la información respecto a la selección de carreras. Estrategia Expo-carrera. Contenidos, procesos OPSU, proceso PINA, convenios. Evaluación, registro anecdótico.

Actividad N° 07: Orientar con la aplicación de acciones no convencionales el reconocimiento de hábitos y destrezas previas a la selección de carreras universitarias. Estrategia reto al conocimiento. Contenidos, hábitos de estudio. Destrezas motoras, intelectuales, artísticas, científicas y las carreras. Auto-conocimiento. Desempeño. Habilidades personales. Evaluación, registro anecdótico.

Actividad N°08: Construir el proyecto de vida, a fin de que los estudiantes desarrollen e identifiquen sus actitudes y aptitudes que les permita el ubicarse en el área vocacional y

profesional. Estrategia Monologo/Viaje al futuro. Contenido, El proyecto de vida y su importancia. El entorno y el crecimiento de la persona. Evaluación, registro anecdótico.

Conclusiones

Como parte de las reflexiones derivadas de este estudio, se puede precisar la confirmación de gran parte de los estudios que han intentado aproximarse a la comprensión de la dinámica seguida en cuanto a la orientación vocacional en Venezuela, es decir, que la realidad objeto de estudio demuestra entre otros aspectos que los jóvenes próximos a cursar estudios universitarios, requieren atención especializada desde años anteriores como una manera de atender y de acompañar sistemáticamente su proceso de elección vocacional. En atención a los hallazgos derivados de esta investigación, se pudieron deducir las siguientes aproximaciones:

El poco conocimiento de las capacidades y habilidades, así como la escasa claridad en los intereses y preferencias vocacionales, representan indiscutiblemente aspectos que derivan en una orientación vocacional con amplias posibilidades a la elección errada de alternativas profesionales. Por ello, los jóvenes desde los primeros años de educación media general, deben contar con espacios educativos que les permitan conocer y desarrollar una visión a futuro y, por ende, precisar aquellas opciones que se acerquen a sus preferencias reales.

El conocimiento del mundo laboral representa una variable de singular importancia dentro de los procesos de elección vocacional a los que se ven expuestos los jóvenes, puesto que posibilita el actuar con mayor estabilidad y mantenerse coherentes en cuanto a la elección de carrera. Aunado a ello, favorece la selección y toma de decisiones de los estudios consistentes y en correspondencia con su personalidad, con sus intereses, habilidades, valores.

A la luz de la teoría de J. Holland, la orientación vocacional en estudiantes de educación debe ser vista en función de los siguientes postulados: 1) Existen seis tipos de ambientes ocupacionales, 2) cada persona posee una jerarquía que lo impulsa hacia uno de esos ambientes o medios profesionales, 3) toda persona posee una jerarquización de niveles que le impulsa hacia un determinado nivel de elección vocacional y 4) estas jerarquías están mediatizadas por el conocimiento de sí mismo y

el de las profesiones. Rodríguez (2012) concluye que la teoría de J. Holland predice que la mayoría de los individuos de una sociedad occidental pueden ser estimados como dentro de uno de los seis tipos de personalidad presentados y que todos vivimos y trabajamos en ambientes paralelos a ellos.

Un factor determinante al momento de elegir alternativas de estudio a nivel universitario, lo representa la condición socio-económica. En el contexto objeto de este estudio, se pudo precisar que la mayoría supeditaba su elección a la disponibilidad financiera de sus padres, lo que determinaba la elección de opciones educativas cercanas al lugar de residencia sin dejar de atender la moderación en cuanto a costos y gastos para cursar la carrera universitaria. En atención a esta apreciación es oportuno indicar la necesidad de ofrecer asesoría a la comunidad educativa (padres, docentes y estudiantes) sobre las variables que inciden en el desempeño profesional y ocupacional de cualquier egresado de cualquier casa de estudios universitarios.

En cuanto a las impresiones sobre la importancia de la orientación vocacional, los estudiantes del Colegio Fe y Alegría manifestaron la necesidad de realizar actividades y simulacros que permitan la obtención de información acerca de las ofertas académicas nacionales; aunado a ello, es imperiosa la creación de actividades de exploración que favorezcan el descubrimiento de habilidades, aptitudes y posibles competencias para el trabajo como condiciones fundamentales para definir intereses, oportunidades y fortalecer la madurez vocacional.

Finalmente, es preciso indicar que el rol del orientador como especialista encargado de promover un desarrollo vocacional, debe encausar sus acciones hacia la generación de actividades sistemáticas de exploración en las que el adolescente consiga dilucidar la correspondencia de su personalidad, habilidades y capacidades con sus preferencias académicas y profesionales a fin de conseguir mayor claridad sobre el mundo laboral, así como de los espacios académicos y exigencias propias de cada carrera universitaria.

Referencias

Arias, F. (2011). *El Proyecto de Investigación*. [5ta edición]. Caracas, Venezuela: Episteme.

- Álvarez, M. (2005). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs
- Barroso, M. (1995). *Meditaciones Gerenciales*. Caracas, Venezuela: Galac.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (3ra ed.) Colombia: Pearson Educación.
- Betz, N. E., Fitzgerald, L. y Hill, R. (1989). Trait-factor theories: Traditional cornerstone of career theory. En M. Arthur, D. Hall y B. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bisquerra, R. (1997). *Servicios y actividades de información vocacional*. Barcelona: Publicaciones Universitarias.
- Bohoslavsky, R. (1984). *Orientación Vocacional la Estrategia Clínica*. Buenos Aires: Editorial Nueva Vida.
- Botello, L. (2010). *Características Vocacionales en Estudiantes de Educación Media en General*. (Tesis de Maestría inédita) de la Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Busot, J. (1995). *Teoría de la Orientación Vocacional*. Maracaibo, Venezuela: Ediciones de la Universidad del Zulia.
- Carmona y Martín. (2012). *Perfiles y teorías de Orientación Vocacional*. Bogotá, Colombia: Lixis.
- Castellanos, F. (2010). *Construyendo el proyecto de vida desde un Marco de la Orientación Vocacional*. (Tesis de Maestría inédita) de la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Chacón, M. (2003). *Programa de orientación vocacional para la educación media y diversificada*. Acción Pedagógica. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17103/1/articulo_9.pdf
- Fuentes, H. (1998). *Holística-configuracional de los procesos sociales*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente. Centro de Estudios de la Educación Superior: "F Gran".
- Gavilán, H. (2006). *Niveles de la Orientación Vocacional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guerra, L. (2009). *La elección profesional: Momento de particular importancia para el desarrollo personal*. Cuba: UCM.

- González, F. (1993). *Adolescencia Estudiantil y el Desarrollo de la Personalidad*. México: Perfiles Educativos. Universidad Autónoma de México.
- Hernández, Fernández y Baptista. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc.Graw Hill.
- Herrera y Montes, L. (1960). *La Orientación Educativa y Vocacional en la Segunda Enseñanza*. México.
- Holland, J. (1990). *La Elección Vocacional: Teorías de las Carreras*. México: Editorial Trillas.
- Márquez, L. (2004). *Confusión vocacional*. Caracas, Venezuela: OPSU-MECDUCV.
- Morales, L. (2002). *Adolescencia y Vocación*. México: Editorial Trillas.
- Nuria, J. (1977). *Qué es la formación y cómo se llega*. México: Nigros.
- Rodríguez, A. (2012). *Orientación vocacional y profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Zaragoza.
- Sistema Educativo Bolivariano. (2007). *Propuesta de trabajo para estudiantes de educación media*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Super, D. (1998). *Psicología de los Intereses y las Vocaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Tamayo, J y Tamayo, A. (2000). *Metodología de la Investigación*. Colombia: Mc.Graw Hill.

Gerencia participativa e implementación de círculos de calidad en organizaciones escolares de Venezuela

Mireya Salas-González¹ y Elke Chirinos Blanco²

¹ Investigadora adscrita al Centro de Estudios e investigaciones socioeconómicas y políticas (CEISEP-UNERMB-Venezuela). Doctora en Gerencia. mireyafine@gmail.com

² Docente titular del Ministerio del Poder Popular para la Educación (Estado Zulia-Venezuela). Magister Scieniarium en Administración de la Educación Básica.

Resumen

El objetivo general de la investigación fue analizar la influencia que ejerce la gerencia participativa en la implementación de los círculos de calidad en las organizaciones escolares de Venezuela. Metodológicamente, se desarrolla en una investigación tipo descriptiva, estudio de campo, con diseño de carácter no experimental y transversal. La población estuvo conformada por 75 sujetos, con una muestra estratificada representativa de directores (5) y docentes (41) que laboran en Escuelas Nacionales Bolivarianas en el Municipio Lagunillas del Estado Zulia. Como instrumento de recolección de datos se diseñó el Cuestionario GepCircal.2016 en dos versiones. La validación se realizó a través de consulta de cinco expertos para su contenido. La confiabilidad se calculó a través del Coeficiente de Alpha Cronbach, resultando altamente confiable según rangos: 0,844 (Versión 1-Parte 1), 0,887 (versión 2-Parte 1), 0,864 (Versión 1- Parte 2) y 0,896 (Versión 2- Parte2). Los resultados demuestran un comportamiento regular en ambas variables; con falta de aplicación de los principios de la Gerencia Participativa según los docentes y deficiencia en el desarrollo de la Confianza y la Colaboración como procesos básicos de esta gerencia, mientras que los directores presentan respuestas favorecedoras. La variable Círculos de Calidad también fue medida como regular, con una informalidad en su constitución por no presentar las características específicas y falta de utilización de las herramientas básicas. Se recomienda desplegar con énfasis una gestión participativa a través de Círculos de calidad como alternativa de trabajo mancomunado hacia el mejoramiento de la calidad institucional.

Palabras clave: Gerencia Participativa, Círculos de Calidad, Calidad educativa.

Abstract

The general objective of the research was to analyze the influence exerted by participative management in the implementation of quality circles in Venezuelan school organizations. Methodologically, it is developed in a research type descriptive, field study, with non-experimental and cross-sectional design. The population consisted of 75 subjects, with a representative stratified sample of principals (5) and teachers (41) who work in Bolivarian National Schools in the Lagunillas Municipality of Zulia State. As an instrument of data collection, the GepCircal.2016 Questionnaire was designed in two versions. The validation was done through consultation of five (05) experts for their content. Reliability was calculated using the Alpha Cronbach Coefficient, which was highly reliable according to ranges: 0.844 (Version 1-Part 1), 0.887 (version 2-Part 1), 0.864 (Version 1- Part 2) and 0.896 Part 2). The results show a regular behavior in both variables; With lack of application of the principles of Participative Management according to the teachers and deficiency in the development of Confidence and Collaboration as basic processes of this management, while the directors present favorable responses. The Quality Circles variable was also measured as Regular, with an informality in its constitution because it did not present the specific characteristics and lack of use of the basic tools. It is recommended to emphasize a participative management through Circles of quality as an alternative of working together towards the improvement of institutional quality.

Key words: Participatory Management, Quality Circles, Educational Quality.

Introducción

En Latinoamérica, se han venido produciendo cambios significativos en el área educativa de acuerdo a nuevas tendencias sociopolíticas en la Región; algunas de estas obedecen a una concepción filosófica que orienta la formación del ciudadano, planteada a través de la participación comunitaria como medio para alcanzar la justicia social en igualdad de oportunidades. Desde esta perspectiva, asume Garretón (2015), se garantizaría la construcción colectiva y en consenso de objetivos y metas que conducirían a la satisfacción de necesidades e intereses comunes.

Tomando en cuenta esta filosofía, se trae a consideración que tales cambios deben comenzar desde la gestión directiva de las organizaciones educativas, por medio de la praxis de las nuevas directrices del pensamiento contemporáneo en materia gerencial. De esta manera, es menester estimar que la gerencia participativa resultaría una herramienta necesaria e integradora de los procesos sociopolíticos y culturales que América Latina contemporánea está precisando.

En ese marco del pensamiento, Senlle (2005), expone que la “gerencia participativa, implica algo más que asignar tareas y se nutre de la oportunidad de compartir responsabilidades, sin la necesidad de presiones e imposiciones que puedan limitar la autonomía y la toma de decisiones compartida” (p. 36), razón por la cual se constituye en un modelo acorde a los procesos sociales actuales. Se plantea así, la idea es que, a través de la gerencia participativa, se distribuya cierto poder al personal para recibir apoyo, ya que esto generará acciones sincronizadas, originando resultados productivos para las instituciones.

Aunado a ello, se consideran los círculos de calidad como una aplicación de la filosofía de gerencia participativa, y una forma de lograr la práctica de este tipo de gestión gerencial con éxito. Tales círculos se conforman a los efectos de incrementar la participación y compromiso del personal, aumentar su autoestima y motivación, mejorar la calidad de vida laboral, mejorar los niveles de eficacia e incrementar la productividad.

En efecto, el interés por la calidad está creciendo en todo el mundo, tal como opina Alfonso (2004), “actualmente se está viviendo una profunda transformación donde se busca competir en coalición por las competencias, y para enfrentar esta complejidad hay que generar calidad” (p. 16). Se puede desprender de esta cita, que los conceptos de gestión educativa, calidad de la educación, transformación de los centros educativos, son aspectos en los que están entretenidos todos los países debido a las necesidades que la economía globalizada exige y en los que América Latina ha entrado también y exige una estructura de las organizaciones educativas, que no sea piramidal sino horizontal y hasta circular.

Una de las características de estas variables de gerencia participativa y círculos de calidad, que en todo caso, han adquirido relevancia con los conceptos de la Administración japonesa; es la participación de todos los miembros de la organización

en el nivel de calidad. La parte esencial de esta filosofía se encuentra en la participación de los trabajadores en la evaluación, análisis y diseño del proceso de trabajo; se considera que todos los miembros de la organización asuman el compromiso de conducir e instrumentar los cambios para el logro de los objetivos de la institución.

En virtud de ello, al trasladar lo anterior a las organizaciones escolares, lo que se debe esperar, para que exista una real transformación, es la participación de toda la comunidad educativa, en la que el director no es el único responsable, ni quien decide cómo se deben hacer las cosas. Esto significa que debe haber un cambio en la cultura de las escuelas, en la forma como se planean las actividades y, sobre todo, de cómo se elaboran los proyectos educativos.

En este sentido, es pertinente resaltar que tomando en cuenta la coyuntura sociopolítica actual de Venezuela, la gerencia participativa pasa a ser una forma de gestión imprescindible en la democracia participativa y protagónica, expresados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela que ha concebido una reciente institucionalidad basada en el empoderamiento hacia la gente.

Al respecto, Roa (2010), aclara que la participación y cohesión en las escuelas presentan debilidades desde el nivel gerencial hasta la comunidad, aunque corresponde a una política estratégica en la administración de las instituciones, que debe ser atendida de acuerdo a los nuevos lineamientos en materia educativa. En efecto, sostiene que desde la dirección de los planteles se observa una falta de participación real, activa y como consecuencia, la calidad en la labor del resto de la comunidad educativa se aleja a la sincronización ordenada de los esfuerzos para adecuarlos en cuanto a las actuales necesidades.

Por su parte, Pulgar (2008) sugiere, en su investigación realizada a las Escuelas Bolivarianas del Municipio Jesús Enrique Lossada, que en cuanto a la función educativa de las escuelas, actualmente

se evidencia una pérdida creciente de su legitimidad social y del sentido de pertenencia institucional de la mayoría de sus miembros; una escasa autonomía para la toma de decisiones en aspectos pedagógicos y de

gestión administrativa, lo que genera limitados niveles de responsabilidad sobre sus propios procesos y resultados (p. 9).

Contraviniendo esto totalmente a los principios de la gerencia participativa en los cuales se promueve la toma de decisiones conjunta, con la participación activa de todos, el compromiso de los miembros de la comunidad educativa con la institución escolar y la autoridad compartida, la cual debería generar altos índices de calidad.

De continuar esta situación, se corre el riesgo de que no se cumpla con los objetivos y metas trazadas por el sistema educativo, que no se llenen las expectativas de las propuestas actuales en materia de construcción colectiva de soluciones a los problemas de la realidad en cada institución educativa y la consideración del logro de la calidad del proceso en la educación, el cual debe tomar en cuenta a cada uno de los elementos que lo integran.

En este contexto surge el interés por realizar un estudio que responda a la siguiente interrogante: ¿Cómo es la influencia de la gerencia participativa en la implementación de los círculos de calidad en las organizaciones escolares? En tal sentido, se busca dar respuesta a la pregunta principal desarrollando el objetivo general de Analizar la influencia que ejerce la gerencia participativa en la implementación de los círculos de calidad en las organizaciones escolares.

Para ello, se busca en los objetivos específicos: Definir los principios de la gerencia participativa que se practican en las organizaciones escolares. Determinar los procesos básicos de la gerencia participativa desarrollados en las escuelas. Identificar las características que rigen los círculos de calidad en las mismas y describir las técnicas básicas de los círculos de calidad. Todo ello se desarrolla en escuelas del estado Zulia, Venezuela.

La presente investigación plantea su importancia en el hecho de que la gerencia en las organizaciones educativas actuales requieren de un potencial humano como centro de atención y protagonista del cambio, sobre todo, un gerente transformador, reflexivo, crítico, con visión de futuro; que a la vez se nutra de filosofías gerenciales actuales y en consonancia con la realidad. Se considera así su importancia partiendo de la creciente implementación de procesos dirigidos a desarrollar la calidad en el

sistema educativo venezolano; de la necesidad de una formación deontológica del personal directivo que requiere el sistema en sus distintos niveles y modalidades, del requerimiento de un modelo gerencial con vigencia que incorpore los mecanismos y metodologías participativas para la toma de decisiones, la ejecución de políticas, el monitoreo de actividades y el control de gestión.

Gerencia participativa

La participación es un principio en el cual se sustenta actualmente la acción gerencial. Para Senlle (2005) “la participación de los grupos es la manera de crear espíritu de colaboración que repercuta en los logros empresariales y en la satisfacción personal” (p. 34), por cuanto esto le asigna pertinencia y vigencia a las decisiones administrativas dentro de un marco de integración y aprobación.

Por otra parte, Davis y Newstrom (2002), expone la participación como la inclusión mental y emocional de las personas en situaciones grupales, que los alientan a contribuir a favor de las metas colectivas y compartir las responsabilidades con ellos. En virtud de ello, se infiere que la participación conlleva a un clima organizacional donde las metas institucionales son compartidas para la búsqueda del cumplimiento de los objetivos propuestos.

De acuerdo con lo señalado por los autores, la gerencia participativa genera un círculo de herramientas que permiten o hacen posible el trabajo colectivo, interactivo y paulatinamente más autónomo con la debida pertinencia en la toma de decisiones compartidas sin que sea preciso recurrir a la presión e imposición de responsabilidades, para el logro de las metas de la organización, permitiendo en realidad el aumento de la autoridad, el poder e influencia de los administradores y sus grupos.

De esta manera, se llega a una conceptualización de la gerencia participativa, que destaca como un proceso en el cual, a través del consenso y del trabajo mancomunado, es decir, de la participación de los grupos y del espíritu de colaboración, se logra cumplir con los objetivos y metas organizacionales y con la satisfacción personal.

Sobre el particular, Chiavenato (2007) destaca que este tipo de gestión surgió de la cultura japonesa, al “abandonar los conceptos clásicos de distribución del trabajo

por sistemas de producción, donde los empleados participan en algunas decisiones, identifican problemas de su grupo y aceptan trabajar en diferentes funciones” (p. 57). Dentro de esta concepción, se entiende que en la gerencia participativa rige un sistema interactivo, colaborativo, cooperativo y democrático, en concordancia con los cambios sociales de la actual Venezuela; cuyo proceso decisorio es delegado y descentralizado en su totalidad dentro de las instituciones, aunque la alta gerencia defina las políticas a seguir en la organización y controle los resultados.

De acuerdo con la visión de Anthony (2004), los principios de la gerencia participativa propician la puesta en práctica de herramientas que promuevan la comunicación, la motivación, la participación y la toma de decisiones en conjunto con el personal. El uso, o no, de estas técnicas, tendrá relación con el logro de resultados y con la excelencia organizacional y educativa, por cuanto éstas son indispensables para la eficiencia en el desempeño de las funciones administrativas.

De tal manera que el autor antes mencionado, asevera que estos principios se refieren a la puesta en práctica de la autoridad compartida, la toma de decisiones conjunta y el compromiso de los subordinados con los objetivos de la institución. Estos se promueven en muchos casos porque se presume que optimizan el clima posiblemente dañado de la organización por diversos factores, así como la baja productividad de la misma.

No obstante, para que la gerencia participativa funcione debe haber un periodo adecuado para participar, los temas deben ser importantes para los empleados, así como también es necesario que posean la suficiente capacidad para participar y además la cultura organizacional debe apoyar esta participación. Los principios se rigen por una Autoridad compartida, toma de decisiones en conjunto y compromiso del personal.

Tal como lo expresan Cardona y Miller (2007), en pleno siglo XXI la gerencia participativa constituye una necesidad de adaptabilidad a los cambios sociopolíticos evidenciados en diversos países latinoamericanos. Sin embargo, para que este tipo de gestión se desarrolle, debe experimentarse en la organización, una serie de procesos, que junto a la aplicación de los principios, hacen posible que su cumplimiento sea un hecho tangible.

Cabe destacar que lo más trascendente es que al gestionar de esta manera, el gerente debe procesar sus funciones de manera que pueda lograr que los grupos se respeten y trabajen las diferencias. De esta manera el rol del director al respecto, según Harrington (2007) es concretar acuerdos sobre objetivos, intercambiar información de manera abierta, exigir resultados, hacer énfasis en el desempeño de los equipos, tomar decisiones después de hacer análisis con los empleados afectados, permitir que el empleado realice la tarea asignada, dar reconocimientos a los empleados, explicar porqué es necesario hacer las cosas cambiar la estructura de la organización para satisfacer las necesidades de las actividades, la retribución más importante es el desarrollo de las capacidades del empleado. En fin, el director debe considerarse un gerente de desarrollo humano, trabajar con quien sea necesario para hacer que se lleven a cabo las tareas. Igualmente, debe considerarse un gerente de procesos, para hacer énfasis en la urgencia de la realización de la tarea y emprender acciones inmediatas sobre tareas poco atractivas. En definitiva, los procesos básicos planteados tienen que ver con el desarrollo de la confianza, la coordinación y la colaboración.

Círculos de calidad

Los círculos de calidad son instrumentos o estrategias que utiliza la dirección cuando su filosofía es participativa y cree en el concepto de calidad total, es decir, en palabras de Gitlow-Gitlow (2009) “en la idea de que la calidad se mejora ininterrumpidamente en el lugar de trabajo” (p. 129). En el caso de las instituciones educativas, los círculos de calidad son grupos de docentes, de coordinadores o de directores, que se reúnen intencionalmente de modo regular, para identificar y resolver problemas relacionados con el trabajo y llevar a la práctica soluciones oportunas, con el debido consentimiento de los altos niveles gerenciales en el sistema educativo.

Es importante destacar tal como lo expresa Pérez (2013), que los puntos focales de los círculos de calidad son: calidad, productividad, mejora de costos, motivación, integración y reorganización. Estos deben ser considerados en gran manera para lograr que los programas referidos a esta estrategia sean exitosos.

Evidentemente, la calidad ha estado presente en todos los cambios estructurales del sistema educativo, pues ha sido preocupación del mismo, apoyar a las

instituciones en el establecimiento de programas de mejoramiento continuo; para lograr no solo la satisfacción del cliente interno y externo mediante un servicio de calidad, sino también de los otros grupos (comunidad y entorno social) que de una u otra forma tengan algún interés y esperen algún beneficio de la misma. Esto requiere que la implantación de programas de mejoramiento continuo se realice con un enfoque sistemático que asegure la congruencia estructural y cultural entre el sistema organizacional y los principios de la calidad.

Una de las formas más extendidas de participación de grupos de empleados es el círculo de calidad, constituyéndose en un grupo de empleados que se reúnen periódicamente para propósitos prácticos como: señalar, examinar, analizar y resolver problemas, normalmente de calidad, pero también de productividad, seguridad, relaciones laborales, costos, y otros; además, para realizar la comunicación entre empleados y gerentes.

Para Reyes (2010), una de las características exclusivas del círculo de la calidad, es el “hincapié estructural en la solución organizada de los puntos y problemas pertinentes de la planta y compañía” (p. 126). En tal sentido, uno de los factores principales en la actividad del círculo de calidad es el entrenamiento de los participantes del círculo.

Partiendo de la filosofía, de los principios y propósitos de los círculos de calidad, Meller (2008), resume el número de características en tres: afiliación u organización de voluntaria a obligatoria, búsqueda de resolución de situaciones y confección de planes de acción. Destaca que ser miembro de un grupo de calidad es algo estrictamente voluntario. El éxito de los círculos de calidad radica en el hecho de que aunque últimamente se ha hecho obligatoria su organización, los empleados los consideran suyos, y no algo instituido simplemente para mantener satisfecha la dirección. Por esto se convierten en reuniones en la búsqueda de la resolución de problemas y en la confección de planes de acción.

Los círculos de calidad deben centrarse en asuntos prácticos para buscar la obtención de resultados positivos, por ello, su papel de acuerdo a Harrington (2007), se basa en: Identificar problemas, seleccionar el problema de mayor importancia, hacer que el Círculo investigue dichos problemas, encontrar las soluciones, tomar medidas,

en caso de que el Círculo este autorizado a hacerlo, hacer una exposición de los problemas y posibles soluciones ante la dirección.

Desde la óptica de Pérez (2013), las técnicas básicas para el desarrollo de los círculos de calidad, son el Brainstorming o Generación espontánea de ideas, Registro de la información: destacando el uso de la hoja de registro y el muestreo; Análisis de problemas, entre estas técnicas sobresale el diagrama causa-efecto, representación gráfica de la relación que existe entre las causas potenciales de un problema o efecto y el problema o efecto mismo.

En función de lo anteriormente expuesto, cabe señalar que la gerencia debe tomar la iniciativa. Solamente ella puede iniciar el mejoramiento de la calidad y la productividad. Es muy poco lo que los trabajadores y/o empleados pueden lograr por si solos. Además, se debe tomar en cuenta que la eliminación de un problema irritante o la solución de un problema particular, no forma parte del mejoramiento de un proceso.

Metodología

A partir de un enfoque positivista como paradigma predominante en el presente estudio; la investigación, muestra características empírico-descriptivas, por ser, según lo expone Best (2004) una “investigación que rebasa la simple recogida y tabulación de datos” (p. 91). De esta manera se concibe como una investigación tipo descriptiva que supone un elemento interpretativo del significado o importancia de lo que se describe, como lo es la influencia de la gerencia participativa en la implementación de los círculos de calidad.

En ese mismo orden del pensamiento, se destaca que el estudio es de campo, por cuanto los hechos se investigan en el sitio de los acontecimientos. En efecto, Arias (2012) señala que “la investigación de campo es aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurre los hechos” (p. 31). En el caso del tipo de diseño de la investigación, se contempla de carácter no experimental y transversal; a través de lo cual se miden las características de las variables, sin experimentar ninguna manipulación premeditada en ellas, ni someter a los sujetos a tratamientos, condiciones o estímulos especiales.

La población está conformada por 75 trabajadores de la educación, entre directores y docentes que prestan sus servicios en las Escuelas Nacionales Bolivarianas de la Parroquia Eleazar López Contreras en el Municipio Lagunillas del Estado Zulia. Mientras que la muestra resultó en 46 sujetos (cinco del personal directivo y cuarenta y uno del personal docente) de acuerdo al muestreo probabilístico con la fórmula de Sierra (2004).

Como instrumento de recolección de datos se diseña un cuestionario denominado GepCircal.2016 conformado por treinta y seis ítemes, formulados con dirección positiva y con tres alternativas cerradas de respuesta: (3) De acuerdo, (2) ni de acuerdo, ni en desacuerdo y (1) en desacuerdo, validado por parte de cinco expertos en contenido y metodología y para determinar la confiabilidad se aplicó la versión después de su validación, a una prueba piloto de diez sujetos entre directivos y docentes con características similares a la población objetivo de estudio y los datos fueron analizados a través de la fórmula Alfa Cronbach, resultando altamente confiable en cada una de sus versiones de la siguiente forma: Gerencia participativa (ítemes 1 al 18) Versión I Directivos: $r=0,844$ Gerencia participativa (ítemes 1 al 18) Versión II Docentes: $r=0,887$ Círculos de Calidad (ítemes 19 al 36) Versión I Directivos: $r=0,864$ Círculos de Calidad (ítemes 19 al 36) Versión II Docentes: $r=0,896$

Resultados del Estudio

En virtud de las dos versiones del instrumentos, el análisis se realiza comparativamente entre los dos tipos de sujetos de la muestras (Directivos y Docentes) por cada variable. Simultáneamente se plantea la postura personal fundamentada en los resultados y la información suministrada por el marco teórico del estudio.

Las evidencias estadísticas, permitieron el análisis de la dimensión Principios de la Gerencia Participativa, donde se pudo percibir que mientras el personal directivo, se mantuvo en un 42% imprecisos en sus respuestas Ni en acuerdo ni en desacuerdo; los docentes con una mayoría de 57% están en Desacuerdo sobre la práctica de los mismos en la gerencia de las organizaciones escolares estudiadas.

El Principio de autoridad compartida, presentó divergencias entre los sujetos de ambas muestras, se basan en que mientras los directores están seguros de asignar

autoridad compartida a los docentes, estos consideran que el personal directivo no comparte su autoridad debido probablemente al temor (desacertado) de perder dominio en todo los ámbitos de su desempeño. En consecuencia, el principio de la toma de decisiones en conjunto también se observa alejado de ser como lo señala Antony (2004) un principio representativo de un estilo de gerencia solidario y cooperativo, razón por la cual se apreció una necesidad de mejoramiento al respecto.

Por otra parte, la información obtenida en el Principio Compromiso con el personal, demuestra que los directivos piensan que verdaderamente está comprometido con el personal, mientras que los docentes no lo perciben de esta manera. Ello podría conllevar a una situación expuesta por Flippo (2010) como falta de compromiso de los empleados causada por la calidad de las relaciones humanas que no han podido lograr una integración directivos-docentes conducentes a una colaboración mutua ventajosa y productiva. En consecuencia, los datos recolectados en esta dimensión, podrían estar en una práctica deficiente de herramientas que generen una comunicación adecuada, motivación y por su puesto la participación entre todo el personal.

En cuanto a la dimensión Procesos Básicos de la Gerencia Participativa, los argumentos de análisis estadístico ponen de manifiesto resultados porcentuales donde se evidencia que 58% de directores están de acuerdo en el desarrollo de estos procesos dentro de la gerencia. Por su parte, los docentes están en coincidencia con 35% en la alternativa En acuerdo, y ni en acuerdo ni en desacuerdo. El análisis estadístico permitió discrepar en la efectividad del proceso de desarrollo de la confianza, al indicar falta de confianza del personal académico para con sus directivos y con ello, la posibilidad de que se vea el proceso de gerencia participativa como una realidad perturbadora y no como una ventaja en el desempeño de sus labores.

En el Desarrollo de la coordinación, tanto directores como docentes están de acuerdo en que el logro de la coordinación es una de las actividades más apremiantes en las responsabilidades gerenciales, el mismo ha implicado en la escuela, el logro de la armonía de los esfuerzos individuales hacia la consecución de las metas del grupo; coincidiendo así en opiniones de un desarrollo positivo en las escuelas investigadas.

En el proceso de desarrollo de la colaboración se refutan los resultados del indicador anterior, pues aunque ambos sujetos estuvieron de acuerdo en el desarrollo de la coordinación en cuanto a la planificación; no obstante, en este los docentes tienen divergencia de opiniones de los directivos, dando razón de que se puede estar de acuerdo en los planes y programas, y a pesar de ello, se pueden presentar dificultades en cuanto al respaldo de ciertos recursos, sobre todo los financieros y técnicos.

Sobre la base de las estadísticas analizadas, se pudo evidenciar que tanto directores como docentes evalúan la gerencia participativa en las escuelas estudiadas; como regular. En este contexto, cabe significar que de acuerdo a los razonamientos de Davis y Newstrom (2002), esta gerencia presenta deficiencias en cuanto a la dinamización de las acciones institucionales para convertirlas en interés de todo el personal, a manera de lograr un trabajo colectivo, interactivo, cooperativo, democrático y más autónomo; por lo cual es importante aplicar mejoras al respecto.

Desde otro punto de vista, se analiza la Variable Círculos de Calidad, en sus dos dimensiones: Características que los rigen y técnicas básicas en sus procesos y sesiones. Al respecto, se comprobó que mientras 49% de directores en su máxima cantidad de respuestas promediadas se ubican en la alternativa Ni en acuerdo, ni en desacuerdo; 52% de los docentes no están de acuerdo en admitir que estas características estén presentes en lo que ellos consideran como círculos de calidad.

Desde esta perspectiva, se puede analizar entonces, que a pesar de coincidir en algunas características de este tipo de grupo de trabajo (de acuerdo al análisis profundo de los datos); ciertos aspectos clave permiten deducir que simplemente son Círculos de docentes y no de calidad, de acuerdo a la teoría explícita sobre el particular, sobre todo en el objetivo primordial de mejorar técnicas de trabajo resolviendo problemas comunes, a través de procesos de calidad.

En el caso de los datos sobre las técnicas básicas de los Círculos de calidad, se confirma en 49% de los directores y 65% de los docentes que no están de acuerdo en asegurar que se están utilizando los tipos de técnicas distintivos de estos grupos de trabajo. De acuerdo con esta visión, es necesario repensar este escenario si se quiere lograr una integración eficiente en los círculos de docentes, con miras a convertirse en un modelo de gestión de calidad, cuyo papel, según Harrington (2007) se basa en

identificar problemas, seleccionar los de mayor importancia y trabajar en su solución a través del diagnóstico de la organización, y la determinación de las líneas de mejora continua aplicados a la Calidad.

Al comparar todos los datos recolectados y convertidos en información precisa, se orientó a determinar en forma integral cómo se ha medido la variable desde la perspectiva de cada tipo de sujeto componente de la muestra; lo cual en efecto, determinó que tanto directivos como docentes catalogan los círculos de calidad bajo una actividad en características y técnicas, como regular.

En consecuencia, al analizar los resultados de ambas variables, se constata que existe una influencia marcada de la gerencia participativa definida como Regular, con respecto a la implementación de los círculos de calidad en las organizaciones escolares investigadas, también contemplados bajo un desempeño Regular, razón por la cual se llega a conclusiones que permiten promover un conjunto de sugerencias y consideraciones finales para desplegar el mejoramiento en ambas variables.

Consideraciones finales

A manera de consideraciones finales se destaca que la gerencia participativa ejercida en las escuelas en estudio, desafortunadamente no está desarrollando adecuadamente los principios que la caracterizan, al no permitir el involucramiento de manos y mente, por medio de la experiencia y creatividad de los trabajadores, en la toma de decisiones importantes que hasta estos momentos, ha sido solo competencia de directivos. De tal manera, que resulta importante lograr que tanto el personal directivo como el docente comprenda que en la práctica de la gerencia participativa; la autoridad no se pierde, solo se comparte; así como también internalizar que esta trae consigo responsabilidades propias de tales atribuciones y a su vez lograr un nivel de comportamiento donde se sepa usar adecuadamente la participación de todos los miembros del equipo de trabajo, involucrarse en la toma de decisiones, escuchar cada postura, propuestas, sugerencias, dar paso a la creatividad, conllevando a logros de resultados de las metas establecidas, con lo cual se garantiza el sentido de pertenencia de todos los trabajadores, a la organización.

También se considera de forma concluyente el criterio con el cual fue medida la variable en forma integral, resultando como regular en su práctica, por lo cual se reflexiona en la pronta necesidad de tomar en cuenta las teorías, resultados obtenidos y posturas al respecto, para orientar un mejor desenvolvimiento gerencial en este aspecto, que permita un registro concreto de beneficios para la institución, esencialmente traducidos en el mejoramiento de la calidad de las decisiones, el aumento de la productividad, la moral laboral más alta y la mejor comunicación, junto a una fructífera resolución de conflictos.

Por otra parte, se identifican las características que rigen los círculos de calidad destacando la informalidad de los mismos, debido a lo cual, podrían estar presentando las dificultades en la toma de decisiones para la solución de problemas y planificaciones necesarias en la institución. Evidentemente, al laborar sin identificar los tipos de equipos de trabajo y regirse por sus principios y características, se corre el riesgo de realizar esfuerzos aisladamente en proyectos de mejoramiento para la comunidad educativa, por lo cual no adquieren fuerza suficiente para ser ejecutados, en gran parte ocasionado por la falta de comunicación y organización adecuada.

Igualmente se considera que la falta de formalidad en la constitución de los Círculos de calidad de docentes, no está permitiendo la utilización de herramientas como el Brainstorming, Registro de información y Análisis de problemas. Cada una de estas técnicas resulta significativa en la producción de ideas, organización de la información y graficación de los problemas; aunque la mayor importancia radica en la estimulación a la participación de todos los miembros del equipo de trabajo, aportando su experiencia y conocimiento a las reuniones, conversatorios y toma de decisiones.

Sin duda, es necesaria la capacitación del personal en cuanto a la gestión de calidad en educación especialmente en los procesos de constitución de los círculos de calidad, para conocer y aplicar herramientas tan importantes como la tormenta de ideas, el diagrama de Ishikawa, el diagrama de Pareto y otros; que le permitan al personal, facilitar el trabajo para el cual son establecidos estos grupos creando conciencia de calidad en la institución.

Todas estas derivaciones denotan que la discusión acerca de la gerencia participativa y los círculos de calidad en las organizaciones educativas, necesitan

practicar diligentemente una serie de acciones para desplegar una gestión que permita la intervención activa y responsable de grupos de trabajadores en la planificación y realización de los proyectos de mejora, pues con la diversión de opiniones y el esfuerzo conjunto se logra mayores beneficios, cobertura y calidad en las proyecciones.

Por último, se recomienda tener en cuenta que directivos y docentes deben mantener una organización apropiada que permita la realización de un trabajo eficiente y eficaz, donde la auto superación está presente en el intercambio de experiencias generados en un ambiente propicio, decidido, animoso y placentero. Mediante ello, se logrará una participación activa de todo el personal, representando de manera organizacional, la fortaleza y consolidación del trabajo mancomunado y el avance hacia la calidad de la educación.

Referencias

- Alfonzo, J. (2004). *Manual de Control de la Calidad*. Nueva York: McGraw Hill.
- Anthony, W. (2004). *Gerencia Participativa*. México: Fondo Editorial Interamericano.
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. [6ta Edición]. Caracas, Venezuela: Episteme.
- Best, J. (2004). *Cómo investigar en educación*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Cardona, P. y Miller P. (2007). El liderazgo de equipo. En: *Paradigmas de Liderazgo*. (Compilación). España: Mc. Graw Hill..
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de Recursos Humanos*. México: McGraw Hill.
- Davis, K. y Newstrom, J. (2002). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Flippo, E. (2010). *Principios de la administración de personal*. México: Mc Graw Hill.
- Garretón, M. (2015). *Las ciencias sociales en la trama de Chile y América Latina: estudios sobre transformaciones sociopolíticas y movimiento social*. Chile: LOM Ediciones.
- Gitlow-Gitlow, M. (2009) *Cómo Mejorar la Calidad y la Productividad con el Método Deming. Una Guía Práctica para Mejorar su Posición Competitiva*. Colombia: Norma.

- Harrington, M. (2007). *Nuevos temas empresariales. Management Siglo XXI. Administración total del Mejoramiento continuo*. España: Mc Graw Hill.
- Meller, C. (2008). *Calidad Personal. La Base de todas las demás Calidades*. Caracas-Venezuela: TMIA/S
- Pérez, J. (2013). *Gestión por procesos*. [5ta Edición]. Alfaomega-ESIC. ISBN: 978-607-707-694-0
- Pulgar, I. (2008). *Gestión comunitaria y transformación de espacios para la formación integral en escuelas bolivarianas*. (Tesis de Maestría inédita). Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Maracaibo.
- Reyes, A. (2010). Administración de Empresas. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. *Revista de la educación superior*. 10, 1-10. Enero-Marzo. Editorial Limusa. México
- Roa, O. (2010). *La gerencia participativa en las escuelas bolivarianas en el marco del desarrollo endógeno*. Trabajo presentado en el V congreso latinoamericano de gerencia con pertinencia social: hacia la transformación de las organizaciones. Valencia, Venezuela.
- Senlle, A. (2005). *Calidad y Liderazgo*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Sierra, R. (2004). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.

Comprensión de la probabilidad en futuros profesores de matemáticas de bachillerato

J. Marcos López-Mojica y José Carlos Ramírez Cruz

Universidad de Colima, México. mojicajm@gmail.com y jose_ramirez29@ucol.mx

Resumen

La investigación se interesa por identificar la comprensión de ideas fundamentales de probabilidad de los futuros profesores de matemáticas del bachillerato. Los elementos del orden epistemológico, cognitivo y social permiten analizar las dificultades en la comprensión de la probabilidad, espacio muestra y variable aleatoria. De orden cualitativa, la pesquisa se desarrolló en cuatro fases: documental, exploratoria, indagatoria y de comprensión. El presente informe concierne a la primera, en la cual se aplicó un cuestionario con cuatro reactivos, orientados al enfoque frecuencial; la técnica de registro de información fue la escritura en papel. De los resultados, en la propuesta institucional de la licenciatura se identificó una tendencia hacia un enfoque más pedagógico, descuidando la parte matemática. De la comprensión se señala una deficiencia en la interpretación de la probabilidad en porcentaje, no pudieron discriminar el espacio muestra e interpretar la probabilidad de eventos independientes.

Palabras clave: probabilidad, bachillerato, formación docente.

Abstract. The qualitative research on interested in understanding fundamental ideas of probability of future high school math teachers. The elements of the epistemological, cognitive and social order possible to analyze the difficulties in understanding the ideas of probability, sample space, random variable. The instrument was a questionnaire with four items, frequency -oriented approach, the information recording technique was writing on paper. From the results, the institutional proposal degree a trend towards a more educational approach was identified, neglecting the mathematical part. Understanding of a deficiency in the interpretation of probability in percentage identified, could not discriminate and interpret the space it shows the probability of independent events.

Key words: probability, high school, teacher training.

Planteamiento del problema

La reciente reforma educativa en México pretende que los estudiantes de educación básica desarrollen competencias (Secretaría de Educación Pública, 2011) que les permitan resolver problemas de su vida cotidiana. En ese sentido, un reto importante para los docentes es proponer a los niños actividades de enseñanza apropiadas para el logro de ese objetivo, además afrontar ese reto requiere que los primeros dominen el contenido matemático respectivo.

Recientes investigaciones han documentado el escaso y discontinuo tratamiento de los temas de probabilidad y de estadística (estocásticos) en el sistema educativo nacional mexicano, desde el nivel preescolar hasta el superior (Ojeda, 1994; Limón, 1995; de León, 2002; Carballo, 2004; Elizarraras, 2004; Rivera, 2011; Salcedo, 2013).

Para el caso del nivel bachillerato, Salcedo (2013) investigó las características de la comprensión de ideas fundamentales de probabilidad de estudiantes de un bachillerato tecnológico. La propuesta institucional de ese nivel educativo para la enseñanza de estocásticos no considera al enfoque frecuencial. En la aplicación de un cuestionario los estudiantes no mostraron un razonamiento probabilístico y sus desempeños en entrevistas exhibieron la influencia del enfoque determinista. Ese resultado atañe también a la docencia, ya que la falta de su formación en estocásticos deriva en sesgos del pensamiento que se arraigan con el tiempo y son de más en más difíciles de erradicar.

El informe que se presenta es parte de un proyecto de investigación que se interesó por identificar y caracterizar la comprensión de las ideas fundamentales de probabilidad de los futuros docentes de matemáticas del bachillerato. Se pretende responder a la pregunta ¿Qué caracteriza a la comprensión de ideas fundamentales de probabilidad de los futuros docentes de matemáticas del bachillerato? El objetivo es identificar las dificultades en la comprensión de ideas fundamentales de probabilidad de futuros docentes de matemáticas, con miras al diseño de un marco de referencia para el planteamiento de actividades de enseñanza de ese tema en el nivel educativo en cuestión.

Elementos teóricos

El presente documento considera la interrelación de *tres ejes rectores* (Ojeda, 2006): epistemológico, cognitivo y social. En el orden *epistemológico* se considera la propuesta de Heitele (1975) de diez ideas fundamentales de estocásticos como guía para un curriculum en espiral, que parta de un plano intuitivo y arribe a un plano formal. Para este autor una idea fundamental va a ser aquella que permita al individuo establecer modelos explicativos tan eficientes como sean posibles y que no difieren, en los distintos niveles, sobre el contenido sino sólo en su forma de presentarlas (Heitele, 1975). Las ideas fundamentales son: medida de probabilidad, espacio muestra, regla de la adición, regla del producto e independencia, equidistribución y simetría, combinatoria, modelo de urna y simulación, variable estocástica, ley de los grandes números y muestra.

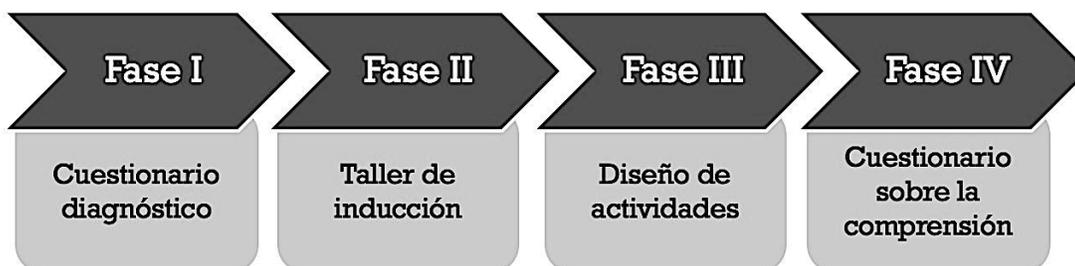
En el *cognitivo* se señala que la intuición de frecuencia favorece el desarrollo del pensamiento probabilístico del niño (Fischbein, 1975). Para el autor, la intuición de frecuencia relativa se desarrolla naturalmente “como consecuencia del hecho de que el individuo vive en un entorno caracterizado por fenómenos estocásticos” (p. 58). El individuo adapta sus predicciones a las probabilidades de los sucesos que se le presentan como estímulo, aunque sus respuestas no llegan a coincidir totalmente con la frecuencia de los mismos. “Esta conducta también se puede obtener sin que se estimule al niño cuando acierta, lo que demuestra que este fenómeno es una formación cognitiva mental” (Fischbein, 1975, p. 58).

El eje *social* concierne al marco institucional del nivel medio superior. Es importante tomar en cuenta las interacciones resultantes del proceso educativo. En ese sentido, Steinbring (2005) considera que para la adquisición de un concepto matemático es necesaria la interacción entre éste, el objeto y el signo. En este mismo eje se consideran los niveles de meta-conocimiento del profesor: el conocimiento estocástico en relación a su nivel personal, el nivel didáctico, el nivel de enseñanza y el nivel de aprendizaje (Steinbring, 1998).

Método

La investigación de tipo cualitativa (Vasilachis, 2006) y *en curso*, se desarrolló en cuatro fases (véase la figura 1). En la *primera fase* se aplicó un cuestionario diagnóstico, para identificar las nociones de probabilidad de los estudiantes de la licenciatura en enseñanza media con especialidad en matemáticas. En la *segunda fase* se implementó un taller de inducción al tema de estocásticos y la resolución de problemas. En la *tercera fase* se prevé el diseño e implementación de actividades de enseñanza de la probabilidad por parte de los estudiantes de licenciatura asistentes al taller y el análisis conjunto de ese proceso de enseñanza. En una *cuarta fase* se pretende la aplicación de un cuestionario que permita identificar la comprensión de las ideas fundamentales de probabilidad después de la enseñanza de esos temas. Para este informe se presentan los resultados de la primera fase. Se aplicó un cuestionario diagnóstico, para identificar nociones de probabilidad de futuros docentes de matemáticas del bachillerato.

Figura 1
Organización de la investigación en curso.



Nota: Tomado de Ojeda, 2006.

Para las cuatro fases se utilizan los criterios de la *célula de análisis* (Ojeda, 2006), que integran elementos teóricos y de método para caracterizar los procesos de enseñanza, éstos son: situación o contexto, ideas fundamentales de estocásticos, otros conceptos matemáticos, recursos semióticos, términos que refieren a estocásticos.

Instrumento y técnica de registro de datos

Se diseñó un cuestionario diagnóstico de cuatro reactivos (Salcedo, 2013). Los datos recopilados se registraron mediante la escritura en papel. Los reactivos estaban enfocados en la comprensión del espacio muestra, medida de probabilidad y en la comparación de probabilidades (anexo), a éstos se les aplicó los cinco criterios de análisis (Tabla 1).

Tabla 1
Caracterización de los reactivos.

	Reactivo 1	Reactivo 2	Reactivo 3	Reactivo 4
Situación	Lanzamiento de monedas y dados	Estado del tiempo	Lanzamiento de dados ordinarios	Juego del cual tiene que tomar una decisión
Ideas fundamentales de estocásticos	Medida de probabilidad, espacio muestra, regla del productos, independencia.	Medida de probabilidad, espacio muestra	Medida de probabilidad, adición de probabilidades , espacio muestra, variable aleatoria	Medida de probabilidad, espacio muestra, regla del producto, independencia, variable aleatoria.
Otros conceptos matemáticos	Fracción, número natural	Porcentaje	Adición, número natural	Geometría
Recursos semióticos	Diagrama de árbol	---	Diagrama de árbol	Ruletas
Términos empleados	Evento, probable, caiga, lanzamientos, volado.	Probabilidad, pronóstico	Lanzan, probabilidad, suma, igual, mayor	Ruleta, juego, ganar, girar, probabilidad

Nota: Se aplicó el cuestionario a 20 estudiantes (20-22 años) de la Licenciatura en Educación Media Especializada en Matemáticas de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Colima.

Primeros resultados

Se consideró pertinente investigar en la Licenciatura por el modelo educativo que presenta, pues según la tira de materias, la mayor carga se encuentra hacia lo pedagógico y se descuida el enfoque hacia las matemáticas y la didáctica de éste.

Por otra parte, en los cuestionarios los estudiantes presentaron dificultades para interpretar la probabilidad en porcentaje. Tuvieron problemas en identificar la probabilidad de eventos independientes. Algunos estudiantes no discriminaron el espacio muestra de un fenómeno aleatorio.

Sobre la propuesta institucional

A partir del 2002 la Licenciatura en Enseñanza Media Especializada en Matemáticas pasó a ser escolarizada. El objetivo de la licenciatura es la formación de profesores de matemáticas que incidan en el bachillerato. De un análisis reciente, resultó que esta licenciatura está enfocada a la educación y que ofrece cierta especialización en el área de matemáticas, en este caso en el nivel medio superior (Aké, López-Mojica, Martínez, 2015). Lo anterior se puede identificar en el mapa curricular de la licenciatura (Figura 2).

La materia “Probabilidad y estadística aplicada a la educación” se cursa en el sexto semestre. Entre los propósitos de la materia se encuentran (Universidad de Colima, 2002; p. 180):

- Explorar las nociones frecuencial y clásica de la probabilidad a través de actividades muy diversas, así como realizar diagramas de árbol para enumerar los posibles resultados de una experiencia aleatoria.
- Aplicar las nociones frecuencial y clásica de la probabilidad, así como la idea de simulación, para resolver problemas. Asimismo, realiza las reglas de la suma y los cálculos con probabilidades.

Es de notar que los propósitos de la materia sugieren un nivel operativo, es decir, se limitan sólo a la aplicación de *reglas* de la probabilidad y se descuida la comprensión de ésta. Además, pareciera que, a pesar de mencionar conceptos matemáticos, el enfoque es meramente determinista: “*realizar diagramas de árbol para enumerar los posibles*” (Universidad de Colima, 2002, p. 180).

Figura 2
Mapa curricular.

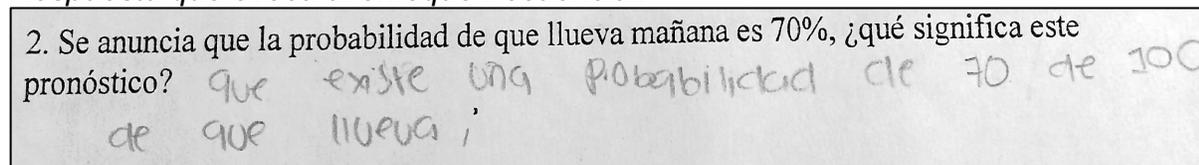
Sem	MATERIAS					
1	Historia General de las Matemáticas	Estrategias Para el Estudio y la Comunicación	Bases Filosóficas y Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano	Problemas y Políticas de la Educación Básica y Media Superior	Informática	Inglés I
2	Aritmética Elemental	Introducción a la Enseñanza de las Matemáticas	Ética y Valores	Didáctica General	Formación docente	Inglés II
3	Aritmética Superior	Álgebra Elemental	Geometría Plana y del Espacio	Didáctica de las Matemáticas	Observación y Práctica Docente I	Inglés III
4	Trigonometría	Álgebra Superior	Geometría no Euclidiana	Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje	Observación y Práctica Docente II	Inglés IV
5	Geometría Analítica	Cálculo Diferencial	Geometría Descriptiva y Dibujo de Proyecciones	Conocimiento de los adolescentes I	Observación y Práctica Docente III	Inglés V
6	Temas Selectos de Matemáticas	Cálculo Integral	Probabilidad y Estadística Aplicada a la Educación	Conocimiento de los adolescentes II	Observación y Práctica Docente IV	Inglés VI
7			Seminario I	Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I	Trabajo Docente I	Inglés VII

Nota: Tomado de la licenciatura en enseñanza media especializada en matemáticas (Universidad de Colima, 2002).

Sobre el cuestionario

Como ya se adelantó en líneas anteriores, los estudiantes presentan dificultades en la interpretación de la probabilidad en porcentaje (enfoque frecuencial). El **reactivo 2** “Se anuncia que la probabilidad de que llueva mañana es 70%, ¿qué significa este pronóstico?” tiene la finalidad de identificar la comprensión del enfoque frecuencial. Las respuestas de 16 estudiantes sugieren un acercamiento sólo al evento “llueve mañana”, fueron cuatro estudiantes los que sus argumentos se aproximaron al enfoque frecuencial (Figura 3).

Figura 3
Respuesta que evoca al enfoque frecuencial.



La respuesta de un estudiante refirió al complemento del evento, pero agregó otros aspecto como “el cielo está nublado” (véase figura 4).

Figura 4

Respuesta que evoca al enfoque frecuencial.

2. Se anuncia que la probabilidad de que llueva mañana es 70%, ¿qué significa este pronóstico?
 que el cielo esta nublado y con un alto grado de precipitación, pero no es seguro que llueva ya que hay un 30% de probabilidad de que no se cumpla el anuncio

Por otro lado, existieron respuestas en las que no hubo más información sobre la comprensión del enfoque frecuencial, pero sí nociones del espacio muestra (Figura 5).

Figura 5

Respuesta que evoca al espacio muestra.

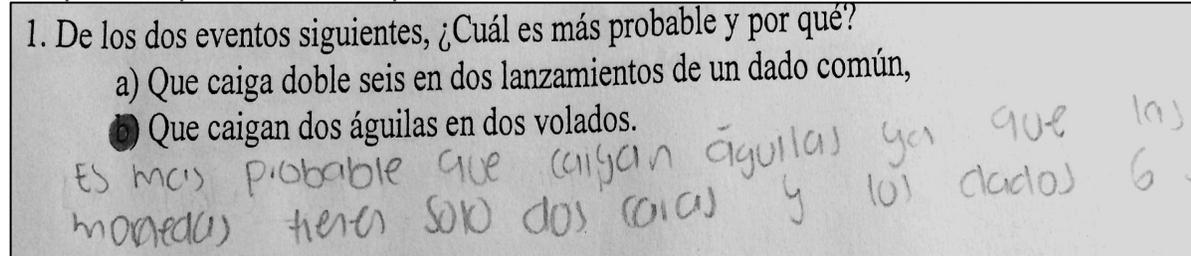
2. Se anuncia que la probabilidad de que llueva mañana es 70%, ¿qué significa este pronóstico?
 que es mas probable que el dia de mañana llueva, Pero No es total seguro.

El **reactivo 1** tiene como objetivo identificar si el estudiante discrimina el espacio muestra y compara las probabilidades de los eventos para tomar una decisión. Las respuestas de 18 estudiantes se enfocaron sólo a las características de los objetos más que a compararlos.

Por ejemplo en la siguiente respuesta, el estudiante se enfoca sólo a la cardinalidad del evento, refiere sólo al número de “águilas” y a las “caras de los dados” como una forma de comprar las opciones y tomar una decisión (Figura 6).

Figura 6

Respuesta que evoca al espacio muestra.



Discusión

Se identificaron problemas como la ausencia de la idea del enfoque frecuencial de la probabilidad, pues las respuestas de los estudiantes no se referían a “tanto de cien”. En ese sentido los estudiantes tienden a interpretar el porcentaje como una cantidad y no como una relación entre eventos favorable con el total de eventos posibles. También se pudieron identificar problemas en la comparación de probabilidades de un evento y en la discriminación del espacio muestra. Interpretan a la probabilidad como una cantidad más que como una relación.

Conclusiones

La negligencia hacia los temas de probabilidad en el nivel básico dificulta identificar aspectos importantes del pensamiento probabilístico a tomar en cuenta en el planteamiento de actividades para su introducción en el nivel bachillerato. Cuando ésta se enseña, el énfasis desmedido en el cálculo provoca que se pase por alto la naturaleza de las situaciones a las que se le aplica. Por ejemplo, Mevarech (1983) identifica un modelo de estructura profunda de estudiantes de licenciatura en problemas de estadística. Argumenta que los alumnos presentan una concepción errónea respecto al concepto de media; aplican las propiedades de grupo (principalmente la distributiva) en los problemas del cálculo de la media y de la media ponderada.

En ese sentido, los estudiantes participantes del estudio aun no han desarrollado un pensamiento probabilístico, pues en sus argumentos aun persiste la referencia a la cardinalidad del evento y al espacio muestra. De lo anterior se puede justificar que en la comprensión de los futuros profesores de matemáticas del nivel bachillerato, aun persisten rasgos el pensamiento determinista.

Referencias

- Aké, L. P., López-Mojica, J. M. y Martínez, C. (2015). Formación inicial del profesor de matemáticas en México. El análisis de un caso. (En prensa) *XVII Escuela de Invierno en Matemática Educativa*, EIME, Oaxaca, México.
- Carballo, M. (2004). *Estocásticos en el segundo ciclo de la Educación Primaria: Determinismo y azar*. (Tesis de Maestría inédita). DME, Cinvestav del IPN, México.
- De León, J. (2002). *Comprensión de la ley de los grandes números de estudiantes de Ciencias Sociales*. (Tesis de Doctorado inédita). DME, Cinvestav del IPN, México.
- Elizarraras, S. (2004). *Enseñanza y comprensión del enfoque frecuencial de la probabilidad en el segundo grado de secundaria*. (Tesis de Maestría inédita). DME, Cinvestav del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Fischbein, E. (1975). *The intuitive sources of probabilistic thinking in children*. Holanda: Reidel.
- Heitele, D. (1975). An Epistemological View on Fundamental Stochastic Ideas. *Educational Studies in Mathematics*. 6, 2, 187-205.
- Limón, A. (1995). *Elementos para el Análisis Crítico de la Posible Inserción Curricular de Nociones Estocásticas, Ausentes en Programas de Preescolar y Primaria*. (Tesis de Maestría inédita). DME, Cinvestav del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Mevarech, Z. (1983). A deep structure model of students' statistical misconceptions. *Educational Studies in Mathematics*. 14, 1, 415-429.
- Ojeda, A. M. (1994). *Understanding Fundamental Ideas of Probability at Pre-university Levels*. (Tesis de doctorado inédita). King's College London. UK.
- Ojeda, A. M. (2006). Estrategia para un perfil nuevo de docencia: un ensayo en la enseñanza de estocásticos. En E. Filloy (Ed.), *Matemática Educativa, treinta años*. México: Santillana.
- Rivera, S. (2011). *Comprensión de ideas fundamentales de estocásticos en el bachillerato universitario*. (Tesis de maestría inédita). DME, Cinvestav del Instituto Politécnico Nacional. México.

- Salcedo, J. (2013). *Razonamiento probabilístico en el bachillerato tecnológico*. (Tesis de Maestría inédita). DME, Cinvestav del Instituto Politécnico Nacional. México
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Planes de estudios 2011. Educación Básica*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Steinbring, H. (1998). Elements of epistemological knowledge for mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*. 1, 1, 157-189.
- Steinbring, H. (2005). *The Construction of new Mathematical Knowledge in Classroom Interaction*. USA: Springer.
- Universidad de Colima (2002). *Licenciatura en Educación Media Especializada en Matemáticas*. Universidad de Colima. México.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Anexo 1**Instrumento****Nombre:** _____**Edad:** _____**Contesta a cada inciso y justifica cada una de tus respuestas**

1. De los dos eventos siguientes, ¿Cuál es más probable y por qué?

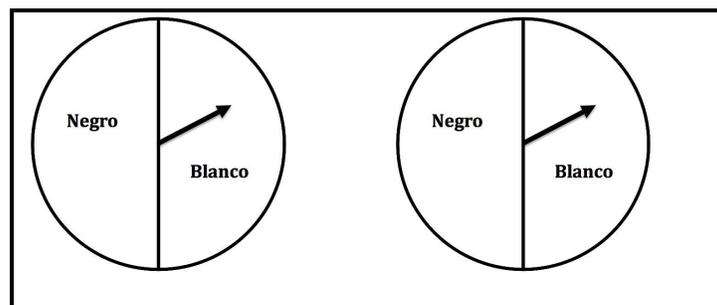
- a) Que caiga doble seis en dos lanzamientos de un dado común,
- b) Que caigan dos águilas en dos volados.

2. Se anuncia que la probabilidad de que llueva mañana es 70%, ¿qué significa este pronóstico?

3. Se lanzan al mismo tiempo dos dados ordinarios, Determina la probabilidad de:

- a) que la suma de sus puntos sea igual a 5,
- b) que la suma de sus puntos sea mayor a 9.

4. Pedro y Carmen van a la feria. Se detienen en un puesto donde están las siguientes ruletas:



En el juego se gana, sólo si ambas flechas se detienen en negro después de girarlas. Pedro considera que se tiene una probabilidad de 50-50 de ganar, ¿estas de acuerdo? ¿Por qué?

Instrucciones para los autores

Políticas de la revista

La Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa (RIIFEDUC) es una publicación con periodicidad trimestral, que pretende la difusión del conocimiento y las ideas relacionadas con la investigación y la formación educativa, esto incluye la gestión del conocimiento.

Por tener un carácter plural, se aceptan para su publicación, trabajos académicos basados en diversas teorías y disciplinas científicas aplicadas al proceso de enseñanza aprendizaje, siempre y cuando, mantengan el rigor científico que aporte riqueza al conocimiento en Educación. Lo anterior lo podemos resumir en una revista de carácter transdisciplinario y transteórico. La RIIFEDUC es una revista arbitrada, la revisión se realiza por pares a doble ciego.

Consideramos que la investigación científica, cuando se traduce a un idioma distinto al lenguaje materno del autor, puede perder parte de su esencia, es por eso que esta revista recibirá por el momento, artículos en español, inglés y portugués; aunque consideraremos la viabilidad de otros idiomas si la aportación que el contenido del manuscrito ofrece, es de relevancia para la revista.

Tipos de trabajos para publicarse

Los manuscritos enviados para ser considerados para publicarse en esta revista, pueden clasificarse de diverso tipo: se aceptarán artículos originales derivados de una investigación científica; artículos de revisión sistemática, meta-análisis; propuestas de modelos teóricos; ensayos académicos de tipo crítico; cartas al editor, reseñas de libros y cualquier contribución que el Comité Científico, considere como contribución a las ciencias de la educación.

Los trabajos deberán ser inéditos y no haber sido enviados a otra revista simultáneamente. Además de cumplir con los criterios de forma relacionados a ortografía, claridad, estructura, coherencia y redacción. Los autores se responsabilizan de obtener los permisos de todo aquel material susceptible de estar protegido por

derecho de copia (copyright), por ejemplo figuras, cuadros, imágenes, fotografías o cualquier contenido del manuscrito.

Transmisión de derechos de autor

Los autores de los artículos publicados en esta revista, no envían aportación económica alguna, ni por la revisión del manuscrito, ni por su publicación, en este caso, ceden los derechos del copyright sobre el artículo y conservan sus derechos personales. Una vez aceptado el artículo para su publicación, el autor principal recibirá un formato para la cesión de derechos que deberán firmar todos los autores y enviar por el mismo medio en un lapso no mayor a siete días.

Acceso a la revista

Los lectores podrán acceder gratuitamente a la revista, así como descargar, imprimir, compartir con terceros sin fines de lucro, el material publicado, siempre y cuando se cite la fuente y no se modifique la versión original del artículo.

Se podrán enviar artículos de investigación científica con los apartados introducción (donde se desarrolle la problemática y la perspectiva teórica de la investigación) objetivo, metodología, resultados, conclusiones y discusión. Artículos teóricos (desarrollos teóricos, aportes de discusión, debate o experiencias en formación educativa) y reseñas analíticas de libros, así como los mencionados anteriormente, con temáticas relacionadas a la formación educativa. El sitio web para acceder a la revista es: <http://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2016/02/RIIFEDUC-Vol.-I-Sep-Oct-2015..pdf>

Normas para el envío de artículos

El envío será vía correo electrónico al email: riifeduc@gmail.com. Todo manuscrito que se envíe a la Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa para ser evaluado debe adherirse estrictamente al Manual de Estilo de Publicaciones APA tercera edición en español y a los lineamientos que el comité editorial considera indispensables y que a continuación describimos.

Debe presentarse en un único documento escrito a doble espacio con letra Times New Roman, Arial o Courier a 12 puntos, márgenes de 2.5 en todos los lados y no debe exceder de 20 páginas, incluyendo tablas y figuras.

La primera página debe incluir el título, nombre(s) completo(s) del(os) autor(es) (primero el nombre seguido por los apellidos unidos por un guión), afiliación institucional, encabezado sugerido y datos de localización del autor principal, así como dirección postal, dirección electrónica y teléfonos de todos los autores. La segunda y/o tercera páginas incluyen el título, un resumen de máximo 250 palabras y las palabras clave en español (máximo 3 separadas por una coma), y el título, el resumen y las palabras clave en inglés. De no señalarse autor para recibir correspondencia, se entenderá que es el primer autor quien tendrá esta función.

Las tablas y figuras deberán insertarse en el manuscrito, estas no deberán aparecer en formato de imagen debido a que pierden la nitidez al ajustarse en el documento. Deben editarse en tonos de grises. De tener abreviaciones, deberá anotarse a pie de figura, el significado de cada abreviación.

Si existen dudas respecto a las instrucciones para enviar manuscritos, diríjase al correo electrónico de la revista: riifeduc@gmail.com.